

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA  
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado

TERESA MARIA VERDASCA CARDOSO CARMO

Trabalho realizado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Antónia Barreto

Leiria, junho de 2013  
Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



# Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os que me apoiaram durante a pesquisa e redação desta dissertação, nomeadamente aos meus colegas de agrupamento pelo apoio e colaboração prestados durante a fase de investigação.

Presto igualmente um agradecimento muito especial à professora Doutora Antónia Barreto, minha orientadora, pelos seus comentários e pelo seu incentivo que sempre nortearam o meu trabalho.

Finalmente, gostaria de agradecer ao meu marido e à minha filha pela compreensão demonstrada ao longo deste percurso.



## Resumo

Atualmente, o sistema educativo encontra-se em constante mudança, com grande destaque para a avaliação quer das organizações escolares quer dos docentes e das aprendizagens dos alunos, ganhando cada vez mais relevância os resultados escolares. Neste contexto, surgem modelos de avaliação do desempenho docente, que pretendem avaliar a qualidade do trabalho dos professores, visando não só a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, mas também a valorização da formação contínua como forma de promover o desenvolvimento profissional, por um lado, e de possibilitar a mobilidade e progressão na carreira, por outro.

Partindo de um modelo teórico, procurou-se investigar de que forma a realização da formação contínua imposta pelo modelo de avaliação do desempenho docente pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes do ponto de vista da melhoria do trabalho colaborativo e das práticas pedagógicas no Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, tendo por base a formação contínua realizada por esses docentes.

Numa primeira fase será elaborada uma descrição analítica das etapas de implementação do modelo de Avaliação do Desempenho Docente em Portugal a partir dos normativos legais, assim como os princípios teóricos do desenvolvimento profissional e da formação contínua, segundo alguns autores.

Numa segunda fase, será elaborado um estudo de natureza quantitativa, recorrendo a uma metodologia de estudo de caso que incidirá sobre o universo dos docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias submetidos à avaliação do desempenho docente no biénio 2009/11, tendo por base uma entrevista exploratória realizada à diretora do Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã, de forma a delimitar o campo de estudo e definir os objetivos da investigação.

Verificou-se com este estudo que os docentes realizam formação por imposição do modelo de Avaliação do Desempenho Docente, mas igualmente por iniciativa própria, com vista ao seu próprio desenvolvimento profissional, sendo que a obrigatoriedade de realização da formação não corresponde diretamente a uma melhoria do trabalho colaborativo, nem à melhoria da qualidade do serviço educativo. Contudo, existe a perceção da parte dos docentes, de que a formação realizada por iniciativa própria se traduz numa melhoria da prática letiva e da qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como do aumento de conhecimentos na sua área científico-didática.

**Palavras-chave:** Avaliação do desempenho, Desenvolvimento profissional, Formação contínua.



# Abstract

The educational system is constantly changing at present, with great emphasis on the evaluation of school organizations, on teachers' performance and on students' learning, increasingly gaining more relevance students' results. In this context, some models of teachers' performance assessment arise pretending to evaluate the quality of teachers' work and aiming not only to improve the quality of educational services and student learning, but also to value lifelong learning in order to promote professional development, on one hand, and to allow the mobility and the career progression, on the other.

Based on a theoretical model, we sought to investigate how the performance of professional development enforced by the model of teacher performance assessment might contribute to teachers' professional development in terms of improving collaborative work and pedagogical practices in Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, based on the professional development carried out by these teachers.

Initially, based on the legal norms, we will make an analytical description of the stages of the implementation of the Teacher Performance Assessment model in Portugal, as well as the theoretical principles of professional development and lifelong learning, according to some authors.

In a second stage, we will produce a quantitative study based on the methodology of case studying that will focus on the group of teachers of Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, who were submitted for evaluation of teachers' performance in the biennium 2009/1011. This study was based on an exploratory interview carried out with the Head Teacher of Centro de Formação de Escolas Torres Vedras e Lourinhã, in order to delimit the field of study and to define the objectives of this research.

The results of this study show that teachers receive training both to fulfil the obligation imposed by the Teacher Performance Assessment model and by their own initiative, aiming their own professional development. In addition, we may also conclude that the obligation to carry out the training does not necessarily correspond to the improvement of collaborative work or to improve the quality of educational system. However, the teachers believe that the training undertaken on their own initiative results in the improvement of teaching practice and in the quality of students' learning and it also has a very positive impact in their scientific and didactic knowledge.

**Keywords:** Teachers' assessment, Professional training, Professional development.

# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>I</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>VI</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>IX</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I - Enquadramento Teórico e Legal</b> .....	<b>5</b>
<b>1.A Avaliação do desempenho docente</b> .....	<b>5</b>
1.1-O conceito de avaliação do desempenho docente .....	5
1.2- A avaliação do desempenho docente em Portugal – análise dos normativos.....	9
1.3 - A Avaliação do desempenho docente enquanto reflexo do desenvolvimento profissional .....	14
<b>2. O Desenvolvimento da profissionalidade docente</b> .....	<b>15</b>
2.1. Desenvolvimento Profissional .....	15
2.2- O desenvolvimento profissional docente à luz do estatuto da carreira docente. ....	16
2.3. A Formação contínua no desenvolvimento da profissionalidade docente .....	17
2.3.1.O Enquadramento legal da formação contínua.....	17
2.3.2 – A importância da formação contínua no desenvolvimento profissional.....	20
<b>Parte II- Estudo Empírico</b> .....	<b>25</b>
<b>3. Opções metodológicas</b> .....	<b>25</b>
3.1- Problemática e pergunta de partida.....	25
3.2- Design da investigação .....	27
3.3- Técnicas de recolha de dados.....	27
3.3.1- Entrevista Exploratória .....	27
3.3.2- Inquérito por questionário .....	29

3.4- Caracterização do universo do estudo .....	31
3.5- Contexto do estudo .....	33
<b>4. Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>35</b>
4.1 Caracterização pessoal dos inquiridos.....	35
4.2- Formação realizada no biénio 2009/2011.....	43
4.3 - Mobilização da formação contínua para o contexto de trabalho .....	51
4.4 – Perceção sobre o impacto da Formação Contínua .....	55
4.5 - Relação da Formação Contínua com o Desenvolvimento Profissional .....	59
4.6 - Relação da Formação Contínua com a Avaliação do Desempenho .....	64
<b>Conclusões .....</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>74</b>
<b>Referências Legislativas .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>79</b>

# Índice de Quadros

Quadro 1- Dimensões da avaliação do desempenho docente

Quadro 2- Total de docentes a avaliar por departamento no ano letivo 2010/2011

## **Abreviaturas**

ADD- Avaliação do Desempenho Docente

CAIC- Centro de Animação e Intervenção Comunitária

CCAD – Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho

CCAP – Conselho Científico para Avaliação de Professores

CCPFC – Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua

CEF - Curso de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EB1 – Escola Básica do 1º ciclo

EB1/JI- Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância

EBI – Escola Básica Integrada

Jl – Jardim de Infância

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RJFC - Regime Jurídico da Formação Contínua



## Introdução

De acordo com o estatuto da carreira docente, (ponto 2 do artigo 40º, do decreto-lei 75/2010 de 23 de junho), a avaliação de desempenho docente «*visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.*» Neste sentido, a avaliação de desempenho docente permitirá diagnosticar as necessidades de formação dos docentes e potenciar o seu desenvolvimento profissional.

Decorridos dois ciclos avaliativos é importante reconhecer a complexidade do processo de avaliação do desempenho docente, cuja implementação tem provocado inúmeros constrangimentos aos docentes no seu contexto de trabalho, gerando situações de competitividade e conflito entre esses profissionais, com repercussões ao nível do contexto de trabalho e da cultura de escola, destacando-se a obrigatoriedade de realização de formação contínua como fator de progressão na carreira, mediante a obtenção dos créditos para o efeito. Esta diretiva, já mencionada na Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 35 da lei nº 46/86 de 14 de outubro), salienta a importância da formação contínua, atribuindo-lhe um lugar de destaque na promoção do processo de desenvolvimento profissional e da melhoria das aprendizagens, com efeitos na aplicabilidade do padrão de desempenho: desenvolvimento profissional e formação contínua. Hoje em dia, esta relação criada inicialmente, entre a formação contínua e a progressão na carreira e o facto desta última ter sido grande impulsionadora do consumo das ações creditadas, começa a ser questionada pelos docentes, na medida em que neste momento, as carreiras se encontram congeladas e não existe progressão, o que nos leva a procurar entender qual o verdadeiro papel da formação contínua no desenvolvimento profissional dos nossos docentes e inquirir as motivações que os levaram a realizar essa formação.

A pertinência desta investigação coloca-se igualmente ao nível do impacto da formação contínua no processo de ensino - aprendizagem, procurando saber de que forma os docentes se apropriam dessa formação no que respeita ao seu desenvolvimento profissional e se ela cumpre os objetivos preconizados na legislação, enquanto suporte da sustentabilidade do processo de avaliação do desempenho docente. Pretende-se

assim, com base nesta problemática, estudar a relação existente entre a avaliação do desempenho docente, a formação contínua e o impacto no desenvolvimento profissional, tendo como objeto de estudo os docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias submetidos à avaliação do desempenho docente no biénio 2009/2011 e que se encontravam a exercer funções no agrupamento no ano letivo 2010/2011.

Partindo da problemática apresentada, procurou-se dar resposta às seguintes questões iniciais:

- Quais as razões apresentadas, pelos docentes deste agrupamento, para a realização da formação contínua?

- Qual o impacto desta formação na organização escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva de docentes avaliados?

Como objetivos deste projeto de investigação, propusemo-nos a inquirir os docentes do agrupamento acerca das razões que levaram à realização da formação contínua no biénio em estudo, assim como dar resposta às questões referentes ao impacto desta formação no desenvolvimento profissional, questionando os docentes sobre a perceção desse impacto no seu contexto de trabalho e nas aprendizagens dos alunos, no sentido de aferir se efetivamente a formação contínua contribuiu para o desenvolvimento da profissionalidade docente, quer no âmbito da promoção do trabalho colaborativo, quer na melhoria das aprendizagens dos alunos com repercussão nos resultados escolares.

Apresentam-se de seguida os objetivos que nortearam esta investigação e que deram origem à formulação das questões que compõem o inquérito por questionário utilizado na recolha de dados dos docentes do agrupamento:

- Identificar as causas que levaram à realização da formação pelos docentes no biénio 2009/2011;
- Compreender a relação existente a avaliação do desempenho docente e a necessidade de realização da formação contínua;
- Verificar a relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes;
- Conhecer a opinião dos docentes sobre o impacto da formação contínua no seu contexto de trabalho.

O presente relatório compreende cinco capítulos. Nos dois primeiros capítulos, procede-se ao enquadramento teórico: no primeiro capítulo, é feita uma análise do conceito de avaliação do desempenho docente, recorrendo-se ao quadro legal, percorrendo os vários momentos de implementação da avaliação do desempenho em Portugal e o seu reflexo no desenvolvimento profissional. No segundo capítulo, aprofunda-se o conceito de desenvolvimento profissional e analisa-se o papel da formação contínua e as suas implicações no desenvolvimento da profissionalidade docente. No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia adotada no trabalho de investigação de natureza quantitativa, incidindo num estudo de caso e procede-se à descrição das etapas de todo o estudo empírico, desde a entrevista exploratória realizada à diretora do Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã. Foram elaborados inquéritos por questionário, aplicados a todos os docentes do agrupamento de escolas Padre Vítor Melícias, submetidos ao processo de avaliação do desempenho, no biénio 2009/2011.

No quarto capítulo é feita a apresentação e análise dos dados recolhidos assim como os resultados obtidos com a investigação e no quinto capítulo, registam-se as conclusões deste trabalho de investigação, relativas às temáticas estudadas, dando-se respostas às questões inicialmente colocadas.



# Parte I - Enquadramento Teórico e Legal

## 1.A Avaliação do desempenho docente

### 1.1-O conceito de avaliação do desempenho docente

A avaliação tem vindo a assumir um papel cada vez mais evidente na sociedade atual quer ao nível da educação quer das diversas instituições, nomeadamente na administração pública, mercê das novas exigências relativamente à qualidade, eficiência e eficácia das organizações. A avaliação do desempenho docente emerge neste contexto, como uma necessidade imposta pelo sistema educativo em resultado de políticas socioeconómicas internas e externas (OCDE), colocando o enfoque na melhoria da qualidade da educação e do ensino, tendo por base os resultados escolares dos alunos.

De acordo com Simões (2000:7), tradicionalmente, a avaliação dos professores era concebida como um *“mecanismo de natureza sumativa, indutor de decisões relacionadas com a entrada e permanência na profissão”*, o que veio a causar grandes resistências por parte dos docentes, sendo por eles entendida como uma forma de controle. Ao longo dos últimos anos, esta perspetiva tem vindo a ser alterada e todos os normativos legais<sup>1</sup> apontam agora para que se entenda a avaliação do desempenho docente como um contributo do desenvolvimento profissional dos docentes, a qual, procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e desta forma contribuir para a sua melhoria.

Esta visão é defendida por Elias (2008: 168), que afirma que, *“a avaliação do desempenho dos docentes deve ser particularmente, um tempo e espaço de desenvolvimento e de satisfação profissional, com reflexos determinantes na qualidade do trabalho pedagógico e consecutivamente nas aprendizagens dos alunos”*.

Alguns investigadores em avaliação do desempenho docente, Graça et al (2011: 21) referem que a avaliação do desempenho docente pode ser encarada como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançar de forma mais eficaz, os seus objetivos, de acordo com as suas características e com as necessidades dos seus alunos, ao mesmo tempo que permite reconhecer os

---

<sup>1</sup> Decreto-lei 15/2007 de 19 de janeiro, sucessivas alterações e respetivos despachos regulamentares sobre avaliação do desempenho docente.

melhores professores, promover o seu desenvolvimento profissional e identificar áreas em que a formação contínua deve incidir.

Numa outra perspetiva, Fernandes (2008: 13) defende que a avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca ou nenhuma utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência, a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas, também pode ser, por outro lado um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. Para o autor (ibid:26), o primeiro desafio a considerar “*terá a ver com o desenvolvimento e interiorização da ideia de que a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores, as suas competências e os seus desempenhos*”.

De acordo com o estatuto da carreira docente<sup>2</sup>, a avaliação do desempenho realiza-se segundo critérios previamente definidos que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor, tendo em conta o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade.

Sanches (2008: 130) distingue três modelos de avaliação de professores: um centrado nos resultados escolares, outro no comportamento do professor na sala de aula e o terceiro na prática reflexiva. Para este autor, o quadro de referência da avaliação de desempenho definido no Estatuto da Carreira Docente, assim como os restantes normativos sobre esta temática, recolhe elementos dos diversos modelos, observando-se no entanto alguma predominância do modelo centrado no perfil do professor (Sanches, 2008:135), facto este observável no quadro de referência português que se baseia nas quatro dimensões<sup>3</sup> do desempenho dos docentes, provenientes dos perfis de desempenho profissionais dos professores<sup>4</sup>.

As referidas quatro dimensões da avaliação e respetiva definição figuram no quadro seguinte, com base em Coelho e Rodrigues (2008:17), de acordo com o despacho que estabelece os padrões de desempenho<sup>5</sup>:

---

<sup>2</sup> Estatuto da carreira docente, artº 42, ponto 1.

<sup>3</sup> Artº 42, nº2, do ECD; artº4º, nº1 do decreto regulamentar nº 2/2010.

<sup>4</sup> Decreto-lei 240/01 de 30 de agosto.

<sup>5</sup> Despacho nº 16034/2010 de 15 de outubro do gabinete da ministra.

*Quadro1 – Dimensões da avaliação do desempenho docente*

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>
<b>Vertente profissional social e ética</b>	Representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, dando-se relevo à atitude do profissional de educação, bem como ao compromisso com o desempenho profissional, no sentido da construção do conhecimento profissional e da qualidade do ensino e da escola.
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	Operacionaliza o eixo central da profissão docente, na medida em que envolve três vertentes fulcrais: planificação, operacionalização e regulação do processo de ensino e aprendizagem.
<b>Participação na escola e relação com a comunidade educativa</b>	Considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.
<b>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</b>	Resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo. Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação.

Fonte: Coelho e Rodrigues (2008:17)

A avaliação do desempenho docente, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>6</sup>, e ponto 2, do artigo 40º do estatuto da carreira docente é um processo que “*visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.*»

<sup>6</sup> Artigo 36º da lei 46/86 de 14 de outubro

A avaliação do desempenho deverá:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

Do estudo efetuado por Graça *et al* ( 2011: 21) podemos sintetizar os objetivos da avaliação do desempenho em três principais:

- **Desenvolvimento profissional:** a avaliação do desempenho fornece à escola informação que lhe permite promover atividades que conduzam ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Estas informações revelam-se um poderoso instrumento que permite aos professores reconhecer as suas potencialidades e as áreas em que necessitam de melhorar, potenciando as suas qualidades e contribuindo para a melhoria da qualidade da escola.

- **Responsabilização:** ao desenvolver padrões de desempenho, é possível identificar quer as boas práticas, quer as situações em que o desempenho dos professores se encontra aquém das suas potencialidades, sendo que na primeira situação é possível o reconhecimento dos bons professores enquanto a segunda permite à escola identificar necessidades de formação e desencadear processos que conduzam à melhoria do desempenho desses professores. Os professores são também eles responsabilizados pelo

cumprimento dos seus deveres e pelo desenvolvimento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do ensino - aprendizagem.

- **Motivação:** constitui um fator de motivação para os professores verificarem que o seu bom desempenho é reconhecido. A resposta positiva ao seu desempenho contribui para a melhoria das suas práticas e estimula o desenvolvimento da qualidade dos professores.

## **1.2- A avaliação do desempenho docente em Portugal – análise dos normativos**

A avaliação do desempenho dos professores é indissociável do regime político que lhe assiste e, conseqüentemente, do modelo de administração escolar em vigor para cada época histórica. Remontando-nos ao passado, mais concretamente ao período antes do 25 de abril de 1974, durante o Estado Novo, os professores eram fortemente controlados pelo Estado através do Ministério de Educação e do seu corpo de inspetores. O Estado reconhecia a importância das escolas como aparelhos ideológicos e desenvolvia rigorosos mecanismos de controlo sobre as instituições de formação inicial de professores e das práticas docentes (Barroso,1995; citado por Curado, A.P. 2002: 33). Durante este período, a avaliação dos professores era realizada pela Inspeção, apoiada pelos reitores. Segundo o decreto-lei 36508, de 17 de Setembro de 1947,

*(...) esperava-se que os reitores observassem frequentemente as aulas, sessões e resto do trabalho escolar, e interviessem sempre que necessário (artº 26C); fornecessem à Inspeção informações sobre a qualidade do serviço prestado pelos professores (artº 31B) e exercessem disciplina sobre o corpo docente (artº 42).*

Após o 25 de abril de 1974, o modelo de gestão e administração das escolas democratizou-se e assistiu-se a uma normalização da educação por parte do Estado que, através do Decreto Lei 769-A/76, de 23 de outubro, regulamentou a administração e gestão das escolas, definindo as competências dos vários órgãos e os seus processos eleitorais (Formosinho, João e Machado, Joaquim, 2000). Durante este período, a

avaliação de professores desapareceu da agenda educacional, por se encontrar associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático.

No seguimento da publicação da **Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei 46/86 de 14 de outubro)**, a questão da avaliação de professores volta a estar na agenda política, tendo os objetivos de avaliação de professores sido formulados em termos de prestação de contas, desenvolvimento profissional e progressão na carreira. O primeiro modelo de avaliação foi implementado em **1992 (decreto regulamentar 14/92 de 4 de julho)**, e visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores. Centrava-se na elaboração de relatórios de autoavaliação e na prova de obtenção dos créditos necessários na formação contínua (Simões: 1998).

Com a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente, (**decreto lei 1/98 de 2 de janeiro**), implementou-se uma nova política de avaliação de professores, sustentada pelo decreto regulamentar **11/98 de 15 de maio**, que tinha como finalidade a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas. A avaliação dos docentes compunha-se de três partes: 1) um documento de reflexão crítica redigido pelo professor em avaliação; 2) formação contínua obrigatória; 3) apreciação por uma comissão de avaliação de desempenho docente. A avaliação dos professores era atribuída pelo conselho executivo e expressa em menções qualitativas de «**Satisfaz**»; «**Não Satisfaz**» (implicava a não progressão na carreira e deveria ser acompanhada por um programa de desenvolvimento profissional) e ainda dava a possibilidade ao docente que tivesse obtido “**Satisfaz**” de requerer a atribuição da menção de **Bom** (através do recurso para uma Comissão de Avaliação constituída para o efeito; artº 13º, do decreto regulamentar 11/98 de 15 de maio).

*“O processo de avaliação de desempenho inicia-se com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exerce funções, de um documento de reflexão crítica da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas, nos termos do regime jurídico da formação contínua de professores.”*

Pode ainda ler-se no ponto 1, artº 6º do mesmo decreto: “ *O documento de reflexão crítica deve ser elaborado de forma sintética e conter a apreciação da atividade docente desenvolvida nas suas componentes letiva e não letiva (...)*”,(ponto 1 do artigo 5º do DR 11/98).

Com a viragem do século e a publicação dos decretos-lei nº 240 e 241/2001 de 30 de agosto de 2001, é aprovado o perfil geral do desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, o qual servirá de base a todo o processo de avaliação.

O Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro vem alterar profundamente o anterior modelo de avaliação em vigor desde 1992, procedendo à regulamentação do novo regime de Avaliação do Desempenho, tendo desencadeado numerosas contestações na sua aplicação. A avaliação do desempenho docente, segundo este modelo, concretiza-se nas seguintes dimensões: profissional e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Neste novo modelo, os avaliadores procedem, em cada ano escolar, à recolha, através de instrumentos de registo normalizados, de toda a informação que for considerada relevante para efeitos da avaliação (ponto1, do artº6º, do DR), sendo esses instrumentos de registo elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo conselho científico para a avaliação de professores (ponto 2, artº 6º do DR).

O diretor executivo ou o presidente do conselho executivo avalia o cumprimento dos objetivos individuais formulados, tendo por referência os seguintes itens: a melhoria dos resultados escolares dos alunos e o contributo para a redução do abandono escolar, a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, a participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, a relação com a comunidade, a realização das ações de formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente e a participação e dinamização de atividades ou projetos. (ponto 2, do artº9º do DR).

Outra novidade surge no artº 13º, do referido decreto, onde é criada a Comissão de Coordenação do Desempenho Docente, a qual é coordenada pelo presidente do

Conselho Pedagógico e por quatro membros deste conselho, por ele eleitos, com a categoria de professor titular, de acordo com o decreto-lei 200/2007 de 22 de maio.

O decreto regulamentar nº 4/2008 de 5 de fevereiro institui o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, abreviadamente designado por CCAP, órgão consultivo do Ministério da Educação, que aparece com a finalidade de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Como forma de desburocratizar o processo, foi publicado um conjunto de legislação e orientações do Ministério de Educação, que se enumeram:

- Decreto Regulamentar 11/2008 de 3 de maio – define o regime transitório de avaliação do desempenho docente no biénio 2007/2008 e 2008/2009;

- Despacho nº 16872 de 23 de junho de 2008 (alterado) aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e a avaliação do desempenho do pessoal docente, assim como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação;

- Despacho nº 20131 de 30 de julho de 2008 (alterado) determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom em cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não agrupadas, na sequência do procedimento da avaliação do desempenho docente;

- Despacho conjunto nº 31996 de 16 de dezembro de 2008 - altera o despacho nº 20131 de 30 de julho de 2008;

- Despacho nº 32047 de 16 de dezembro de 2008 - clarifica as condições conferidas ao pessoal docente com funções de avaliador, procedendo ao ajustamento do número de horas semanais atribuídos para efeitos de avaliação.

- Despacho nº 32048 de 16 de dezembro de 2008 - define a delegação de competências no âmbito da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente;

- Decreto regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de Janeiro - define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Despacho nº 3006/2009 de 23 de janeiro - altera o despacho nº 16872/2008 de 30 de julho, relativamente aos modelos das fichas impressos e às regras para a aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.

No 2º ciclo avaliativo, 2009/ 2011, volta-se a proceder a nova revisão do estatuto da carreira docente através da publicação do decreto-lei 75/2010 de 23 de junho, com efeitos na avaliação do desempenho e regulamentada pelo decreto regulamentar 2 /2010 de 23 de junho<sup>7</sup>.

O decreto regulamentar 2/2010 de 23 de Junho vem regular o processo de avaliação do desempenho, passando o mesmo a realizar-se *«através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial, a auto-avaliação<sup>8</sup> efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Por outro lado, a responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação»* (preâmbulo).

No presente ano letivo, iniciámos um novo regime de avaliação, com base na publicação de novos normativos sobre a avaliação do desempenho docente, o decreto regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, que revoga o anterior 2/2010 e o decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro (que procede à 11ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário). Neste novo modelo de avaliação, promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, potencia-se a dimensão formativa da avaliação, recorre-se a avaliadores externos para a observação de aulas no período probatório, 2º e 4º escalões e em caso de obtenção da menção de Excelente. Nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna, realiza-se com recurso à autoavaliação efetuada pelo docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico, constituindo-se neste órgão a secção de avaliação do desempenho docente.

---

<sup>7</sup> Os objetivos da avaliação do desempenho propostos pelo decreto regulamentar foram já descritos anteriormente neste trabalho.

<sup>8</sup> Nas transcrições ao longo do trabalho optou-se por manter os textos originais fora do acordo ortográfico.

A avaliação do desempenho docente passa a incidir sobre três grandes dimensões: a científico-pedagógica, que assume a centralidade no exercício profissional; a participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa e a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Transversalmente, estas três dimensões são enquadradas pelos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

### **1.3 - A Avaliação do desempenho docente enquanto reflexo do desenvolvimento profissional**

Abramoviwicz (1998), citado por Alves e Machado (2010:95), refere que “ *a avaliação do desempenho docente não se limitará a um julgamento do trabalho docente, mas constituir-se-á numa possibilidade de orientar a trajetória profissional do professor*”.

É com base nesta perspetiva de desenvolvimento profissional do docente que conduzimos a investigação e procurámos enquadrar o conceito, segundo alguns autores, evidenciando a dimensão formativa da avaliação, em destaque no modelo de avaliação do desempenho docente, proposto pelo decreto regulamentar 2/2010 de 23 de junho.<sup>9</sup>

Da análise efetuada ao referido decreto regulamentar<sup>10</sup>, dá-se continuidade aos princípios referidos no modelo anterior no que se refere à melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no reconhecimento do mérito e da excelência, acrescentando-se ainda o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes a inscrever-se no plano de formação do agrupamento. Este documento, no seu artigo 4º, salienta as dimensões do desempenho docente, de acordo com os domínios de avaliação previstos no Estatuto da Carreira Docente<sup>11</sup>, e que versam sobre as vertentes profissional, social e ética, sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade educativa e ainda com o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Mais recentemente surgiu o novo decreto regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro que altera o anterior, mas mantém o carácter formativo da avaliação.

---

<sup>9</sup> Incidimos neste decreto por ser o que se encontrava em vigor na data a que reporta o nosso estudo.

<sup>10</sup> Decreto regulamentar 2 /2010 de 23 de junho, artigos 2 e 3

<sup>11</sup> Artº 45º, 1 a 4.

## **2. O Desenvolvimento da profissionalidade docente**

### **2.1. Desenvolvimento Profissional**

Tendo em conta a necessidade de clarificar o conceito de desenvolvimento profissional, e porque ele é um dos objetivos desta investigação, tentou-se analisar e enquadrar teoricamente o conceito.

Na perspetiva de Marcelo (2009:7), o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais, como informais”. Assim, o conceito de desenvolvimento, segundo o autor (ibid: 9) tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Heideman (1990), citado por Marcelo, (2009: 10), refere que o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa, implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades do ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. Para este autor, (ibid) o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores para que estes possam crescer enquanto profissionais, e também como pessoas, provocando mudanças nos seus conhecimentos e crenças com o objetivo de provocar alterações nas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, uma melhoria provável nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Segundo Guskey e Sparks (2002), citados por Marcelo (2009:10), os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver.

Na perspetiva de Day (2001: 18), o conceito de desenvolvimento profissional inclui a aprendizagem pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através

da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais (as atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas). Day (2001: 18) descreve quatro cenários identificados por Lieberman, onde a aprendizagem dos professores ocorre: “ a instrução direta” (cursos e conferências), “a aprendizagem na escola” (treino de pares, amizades críticas, processos de revisão e de avaliação, investigação-ação, de avaliação de porta-fólios, de trabalho em equipa); “aprendizagem fora da escola”( redes de trabalho com o intuito de promover a mudança, de parcerias entre escola e universidades, de centros de desenvolvimento de professores; “aprendizagem na sala de aula” (através da reação dos alunos). Segundo o autor, o desenvolvimento profissional:

*“ (...) é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança(...) revêem, renovam, ampliam, individual ou colectivamente o compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, com os alunos e colegas(...), conhecimento, destrezas e inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissional eficaz” (Day:2001: 20).*

## **2.2- O desenvolvimento profissional docente à luz do estatuto da carreira docente.**

O Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, vem reforçar a necessidade da formação e da respetiva obtenção de créditos com reflexos na avaliação do desempenho. No ponto 2 do artigo 9º, refere-se a realização das ações de formação contínua adequadas ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente e a participação e dinamização de atividades ou projetos. (ponto 2, do artº9º do DR).

No 2º ciclo avaliativo, 2009/ 2011, volta-se a proceder a nova revisão do estatuto da carreira docente através da publicação do decreto-lei 75/2010 de 23 de junho, com efeitos na avaliação do desempenho e regulamentada pelo decreto regulamentar 2 /2010 de 23 de junho. De acordo com o ponto 2 do artigo 40º, deste decreto-lei, a avaliação de

desempenho docente *«visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.»*

A avaliação deverá contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; para a valorização do trabalho e da profissão docente; para identificar as necessidades de formação do pessoal docente, detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes tendo em vista a melhoria do seu desempenho, promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente e promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional (ponto 2 do artigo 40º, do decreto-lei, 75/2010 de 23 de junho).

### **2.3. A Formação contínua no desenvolvimento da profissionalidade docente**

#### ***2.3.1.O Enquadramento legal da formação contínua***

Neste ponto pretende-se abordar resumidamente a evolução e os princípios que orientaram a formação contínua de professores no nosso país, nos últimos anos.

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), altera-se o quadro em que se desenvolvia a educação em Portugal, fazendo-se referência explícita à formação de professores, o que abre caminho para a distinção dos vários tipos de formação. Assim, no artº 31º, faz-se referência à formação inicial, no artº 33º, à formação especializada e no artigo 35º à formação contínua.<sup>12</sup> Neste artigo, considera-se a formação contínua como um direito de todos os professores, devendo *«ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira»*, ficando

---

<sup>12</sup> Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

esta assegurada, predominantemente, pelas instituições de formação inicial, como organizadora desta formação, em cooperação com os estabelecimentos de ensino.

Com o decreto-lei 344/89 de 11 de outubro, procede-se ao Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores, salientando-se o artigo 25º, onde a formação contínua é referida como um direito e um dever, e o nº1, do artigo 26º, onde se definem os seus objetivos fundamentais, identificando-se como segmentos fundamentais da formação contínua, *a melhoria da qualidade do ensino, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e a promoção da inovação educacional.*

O Decreto-lei 139-A/90 de 28 de abril relaciona já a formação com a avaliação do desempenho docente, a progressão na carreira e a mobilidade (artigos 15º, 43º e 44º do Estatuto da Carreira Docente), alterado pelo Decreto-lei 1/98 de 2 de janeiro e o Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de maio, normativo este que vem regulamentar o processo de avaliação do desempenho docente, onde o tempo de serviço, o relatório e os créditos obtidos pela frequência das ações de formação contínua são considerados obrigatórios para a progressão na carreira.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto-lei 249/92 de 9 de novembro, define os objetivos e princípios a que a formação deve obedecer (art.º nº 3º e 4º), as áreas de formação em que deve incidir (artº 6º), as modalidades das ações de formação contínua (art.º 7º) e ainda os direitos e os deveres dos formandos (artº33º e 34º)<sup>13</sup>.

Destacando-se como uma referência neste processo, os Centros de Formação de Associação de Escolas surgem regulamentados pela Lei 60/93 de 20 de agosto, e assumem uma importância crescente ao nível da oferta da formação junto dos estabelecimentos de ensino.

O Decreto-lei nº 274/94 cria o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), tendo como preocupações a eficiência e eficácia da formação, limitando os efeitos da formação na progressão da carreira apenas à formação que, efetivamente, tivesse repercussões no desempenho docente.<sup>14</sup> Este órgão assegura o

---

<sup>13</sup> Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

<sup>14</sup> Preâmbulo do Decreto-lei nº 274/94 de 28 de outubro

processo de acreditação da formação contínua e especializada, nomeadamente das entidades formadoras, de todas as ações de formação contínua e dos cursos de formação especializada.

Em paralelo com a importância crescente atribuída à formação contínua, sucedem-se os normativos legais que caminham no sentido de realçar a valorização pessoal e profissional docente, em estreita colaboração com o trabalho que é desenvolvido no estabelecimento de educação ou de ensino (decreto-lei 207/96 de 2 de novembro: preâmbulo), procurando clarificar-se as novas modalidades de formação: *os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos* (Despacho Conjunto nº 364-A/97 de 15 de outubro).

Como afirmam Pacheco & Flores (1999: 140):

*“Do ponto de vista normativo, o ordenamento jurídico da formação contínua representa um passo importante que é dado no sentido da institucionalização da formação, na lógica da descentralização funcional e territorial, uma vez que se reconhece, pela primeira vez, como pré-requisito para a progressão na carreira.”*

Espera-se que a formação contínua contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e que tenha repercussões nos contextos educativos onde exercem funções, no entanto, a questão da obtenção de créditos para a progressão na carreira (segundo o ECD: decreto-lei 75/2010 de 23 de junho), perverteu os princípios e os objetivos da formação contínua, que segundo Barroso & Canário (1999:149) «convidaram e estimularam a emergência de estratégias consumistas de formação», resultando a procura da formação num cumprimento de uma obrigação para progressão na carreira e não de uma vontade de aprender ou de evoluir profissionalmente.

Segundo Pacheco & Flores (1999), verifica-se na maior parte das vezes, que o importante não é o desempenho e o empenho dos docentes, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos. A avaliação tornou-se, desta forma, numa mera tarefa de rotina administrativa, o que para os autores «*não equivale a uma avaliação rigorosa*» (1999:189). Este constrangimento foi recentemente evidenciado no texto justificativo que acompanha as recomendações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (recomendação nº 4/2013 de 17 de maio, DR 2ª série) sobre formação contínua, onde se refere que:

*“ Ao fazer depender a progressão na carreira da obrigatoriedade da frequência de um mínimo de horas, por ano de formação, devidamente creditado, poderemos admitir que os professores tenderão a procurar a formação porque precisam dela para avançar na carreira e não porque estejam predominantemente motivados ou orientados para o desenvolvimento pessoal e profissional”.*

### ***2.3.2 – A importância da formação contínua no desenvolvimento profissional***

A formação contínua passa a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica *“a necessidade crescente de investir em formação”*, como afirma Marcelo, (1999:11). Day (2001: 233) sublinha esta ideia referindo-se à formação contínua como *“uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”*.

Pacheco e Flores (1999:129) concebem a formação contínua como *“um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões”*, encarando-a como uma visão global destinada ao desenvolvimento do professor.

Day (2001: 203), apresenta uma outra visão, referindo-se a momentos mais formais, ao definir a formação contínua como *“ um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”*. Ainda segundo o autor ( 2001:204), *“ a formação contínua tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa.”*

Já para Campos (1995:26) a formação contínua diz respeito a um vasto conjunto de *“ocasiões de formação representado pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, acções de formação de curta duração, etc.”*

Hargreaves (1994), citado por Day (2001: 205) refere que “ a maior parte da formação contínua existe sobre a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir das necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas.”

Uma outra vertente de formação é a investigação- ação, constituindo esta um instrumento que fornece uma estrutura para uma análise sistemática sobre a ação educativa relativamente a uma determinada preocupação profissional dos professores, (Stevenson, 1991; Gore e Zeichener, 1991). Este tipo de formação desenvolve-se numa articulação direta entre as questões, dúvidas e problemas suscitados pelas vivências da prática e o confronto com a análise crítica dos contributos que os teóricos e investigadores produziram nessa área.

A inclusão da vertente ação /investigação/formação como instrumento central na formação de professores, poderá, de alguma forma, refletir-se ao nível das suas atitudes perante o ato educativo, bem como ao nível da mudança das suas práticas profissionais. O empenhamento e o entusiasmo com que os docentes se envolvem neste tipo de atividade profissional, a perceção que vão construindo sobre os efeitos positivos da investigação, quer relativamente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, quer ao nível das interações na sala de aula, « *parece despoletar uma vontade de transpor para fora da sua sala o espírito do projecto e de influenciar a política da escola*”, (Glesne, 1991).

Como refere Campos (2002:18), “*o sistema de formação de professores, enquadrando-se na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrando-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada*”.

Acrescentamos às modalidades de formação contínua já enunciadas, a formação especializada em diversas áreas, realizada pelos docentes em exercício, por exemplo, Pós Graduação, Mestrado e Doutoramento. Esta formação académica acrescida, embora, como o nome indica, seja qualificada como especializada, trata-se de uma modalidade de formação que tem efeitos nos docentes que as frequentaram ou as frequentam e que reverte igualmente para a progressão na carreira<sup>15</sup>, sendo reconhecida

---

<sup>15</sup> Artº 33 da Lei 46/86 de 14 de outubro

como formação contínua para esse efeito, de acordo com o artigo 5º do RJFC (Decreto-lei nº 242/92, de 9 de novembro). Corroborando estas ideias, Patrício (1989: 242) afirma:

*“(...) estas componentes estruturais da formação dos professores devem articular-se entre si sistematicamente. A formação do professor será, pois um processo que ocupará toda a duração da sua actividade. Nenhuma das componentes é completamente independente das outras. Em termos de organização institucional da formação, significa isto, por exemplo, que a formação inicial deve logo pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada. Idêntica orientação se seguirá em relação à formação contínua e à formação especializada”.*

Desde sempre tem sido reconhecida uma importância vital à formação contínua, conferindo-lhe “um carácter estrategicamente prioritário” (Canário, 1991:82), tendo em atenção “a evolução permanente e acelerada da educação, da ciência, da tecnologia e da sociedade em geral” (Hargreaves, 1998), o que obriga a um reajustamento contínuo do professor a essas novas exigências, ou seja, a capacidade de lidar com a sobrecarga e a inovação múltipla e acelerada que nem sempre dominam.

O permanente estado de mudança na sociedade atual exige de todos a capacidade de integrar um processo contínuo de aprendizagem ao longo de toda a vida. A melhoria da qualidade educativa, passa concretamente pela necessidade de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores com reflexos nos contextos educativos onde exercem a sua prática letiva.

De acordo com os normativos legais<sup>16</sup> que sustentam o atual modelo de avaliação de desempenho docente, preconiza-se que a ADD permita diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, bem como potenciar o seu desenvolvimento profissional. O avaliador/relator, no papel de supervisor, tem uma importância determinante na formação e desenvolvimento profissional dos professores e vice-versa.

Desenvolvendo este princípio, Oliveira (1990: 210) defende: “*sem fechar caminhos a outras propostas possíveis, entendemos que a supervisão, quando entendida numa determinada acepção, constitui uma estratégia adequada aos objetivos da formação*

---

<sup>16</sup> Já referenciados anteriormente no capítulo 1.

*contínua de professores, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e profissional destes e com a análise dos problemas da sua atuação educativa.”*

Outros autores como Danielson e Mc Greal (2000) referem que os professores têm sido os primeiros a reconhecer a necessidade de avaliação cujos propósitos seriam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a responsabilização e a prestação de contas.

Como salienta Campos (2002:60), *“as ocasiões de formação contínua, qualquer que seja a modalidade, são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional o organizacional que integra ainda o processo de socialização profissional e ocasiões informais e de autoformação”*.

Apesar destes pressupostos, a assunção da avaliação de desempenho, como marcadamente formativa, não é consensual. Constatamos, pela nossa experiência profissional e pelas leituras que suportam a nossa investigação, que persiste a dúvida sobre o real motivo que leva os docentes a realizarem formação: se os docentes se preocupam com a formação pelo facto de se sentirem responsabilizados pelo seu desenvolvimento profissional ou se se preocupam pelo facto de serem sujeitos à avaliação de desempenho (sendo uma das dimensões desta avaliação a formação contínua e o desenvolvimento profissional e averiguando-se, por isso, se os docentes realizaram formação creditada ou não, ou, se investiram no seu desenvolvimento profissional de outra forma: autoformação, cursos de especialização, mestrados ou outros).

No sentido de clarificar e avaliar a formação realizada nos últimos anos, surge a recomendação do Conselho Nacional de Educação<sup>17</sup> de maio de 2013, onde se fez referência a Santos (2009) por forma a chamar a atenção para as consequências dos mecanismos de progressão na carreira e a sua relação com a acumulação de créditos, salientando-se o facto de terem sido geradas algumas situações perversas de falta de correspondência entre as ações de formação frequentadas pelos professores e as suas necessidades reais de formação.

Segundo Caetano (2007: 34), *“ no sistema que tem estado em vigor, os professores progridem na sua carreira (como prémio) sobretudo graças à mera*

---

<sup>17</sup> Recomendação nº 4/2013 do Conselho Nacional de Educação, DR Nº 95 de 17 de maio de 2013

*frequência das ações de formação e não por terem transferido para o seu desempenho aquilo que supostamente aí terão aprendido.”*

Uma questão fundamental neste domínio situa-se ao nível da transferência da formação para o contexto de trabalho, nomeadamente ao nível do seu impacto nas aprendizagens dos alunos. Como refere Caetano (ibid: 35), “ *o sistema de formação contínua de professores está construído tendo por base um pressuposto nunca demonstrado nem validado: o de que a mera frequência de ações de formação contribuirá para melhorar o ensino*”. Secundando o autor, (Caetano,2007:35) «*Importa ainda implementar nas escolas um dispositivo que valide as ações de formação a frequentar e que avalie os seus efeitos na comunidade escolar*».

Este princípio implica que exista uma estreita relação entre a formação contínua, as necessidades da escola diagnosticadas no seu projeto educativo e as necessidades específicas dos docentes, sendo que as mesmas deverão refletir uma articulação a considerar na elaboração dos planos de formação dos agrupamentos a serem executados pelos centros de formação de associações de escolas.

Nesse sentido Estrela (2003:48) refere:

*“(...) a legislação existente consagra um conjunto de princípios, objectivos e formas organizativas da formação que dão grandes margens de liberdade às escolas e aos centros de formação, para encontrarem formas criativas que permitam aproximar a formação dos professores dos projectos educativos da escola, dando resposta às suas necessidades e anseios, ao mesmo tempo que favorece a criação de uma cultura colegial dos professores, de que o projecto de escola seria o elemento catalisador”.*

## Parte II- Estudo Empírico

### 3. Opções metodológicas

#### 3.1- Problemática e pergunta de partida

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro: artigo 35º) vem salientar a importância da formação contínua, considerando-a como um direito de todos os professores, devendo a mesma «...*ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira*», o que estabelece, desde logo, uma relação direta entre a formação e a progressão na carreira docente, através da obtenção dos créditos necessários para o efeito.

A partir deste diploma de base, e no cumprimento da avaliação do desempenho docente, deu-se continuidade à publicação de normativos legais que impelem à realização da formação contínua como condição para o desenvolvimento profissional, associada à progressão na carreira, transformando-a, contudo, numa obrigatoriedade, para efeitos do cumprimento da avaliação do desempenho docente, independentemente do modelo que vigore. A Formação Contínua passa, segundo Silva (2003: 114), de direito a dever, tornando-se obrigatória como forma de se generalizar e transformando os docentes «...mais em consumidores de formação do que em construtores de uma formação que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional capazes de produzir inovações nos contextos em que trabalham.»

Vários foram os modelos de avaliação de professores implementados e em todos eles deparamos com a imposição de obtenção dos créditos, resultantes da frequência de ações de formação contínua, indispensáveis para a progressão na carreira. Muitas vezes e na tentativa de arranjar critérios para a atribuição das menções de *Muito Bom e Excelente*, as organizações escolares utilizam mesmo, como critério de desempate, a menção obtida na frequência dessa formação, atribuindo dessa forma uma importância vital a esse padrão de desempenho.

Mas, de que forma se compromete o docente com essa formação? e como a aplica no seu processo de ensino-aprendizagem? De que forma contribui essa formação para a atualização das práticas letivas dos docentes? Como contribui para o aperfeiçoamento do seu desempenho pedagógico e para a eficácia do processo de aprendizagem dos alunos?

A problemática que está na base desta investigação situa-se, assim, ao nível da avaliação do desempenho docente e da aplicabilidade do padrão de desempenho: Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua. Pretende-se, com base nesta problemática, estudar a relação existente entre a avaliação do desempenho docente, a formação contínua e o impacto no desenvolvimento profissional:

Neste sentido, e tendo por base a problemática atrás enunciada, tentou dar-se resposta às seguintes questões iniciais:

**- Quais as razões apresentadas pelos docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, avaliados no biénio 2009/2011 para a realização da formação contínua?**

**- Qual o impacto desta formação na organização escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes?**

Delimitada a problemática que, segundo Quivy & Campenhoudt (2008:100), constitui o princípio de orientação teórica da investigação cujas linhas de força define, foi possível traçar os objetivos que abriram o caminho à investigação e que a seguir se enunciam:

1- Identificar as causas que levaram à realização da formação pelos docentes no biénio 2009/2011;

2- Compreender a relação existente a avaliação do desempenho docente e a necessidade de realização da formação contínua;

3- Verificar a relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes;

4- Conhecer a opinião dos docentes sobre o impacto da formação contínua no seu contexto de trabalho.

## **3.2- Design da investigação**

Partindo da problemática enunciada e dos objetivos descritos, definimos os processos e as técnicas a utilizar para a recolha de dados que permitiram dar resposta às questões enunciadas, tendo-se selecionado o método de estudo de caso, que segundo Bell (2004:23) nos permite estudar um caso particular de uma forma aprofundada. O estudo de caso permite construir o processo da descoberta e fazer o cruzamento de informação, no sentido de confirmar ou rejeitar questões, podendo os dados recolhidos ser de natureza quantitativa, qualitativa ou ambas.

Realizámos um estudo quantitativo porque pretendemos estudar as respostas de todos os docentes do agrupamento de escolas, submetidos ao processo de avaliação do desempenho, no biénio 2009/2011.

## **3.3- Técnicas de recolha de dados**

### ***3.3.1- Entrevista Exploratória***

Na elaboração da problemática e no sentido de clarificar a questão inicial, no arranque da investigação optou-se pela utilização da entrevista exploratória, que de acordo com Quivy & Campenhoudt (2008: 69), «*tem como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras*». Esta entrevista não diretiva, como instrumento de investigação social, permite encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, assim como tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema. Este tipo de entrevista não exige uma técnica específica, mas será tanto mais frutuosa quanto mais bem formulada estiver a questão inicial, permitindo ao seu interlocutor delimitar com precisão o que lhe interessa. (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Fixados os objetivos da entrevista e feita a sua calendarização, foi proposto à interlocutora, a Diretora do Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e

Lourinhã (o centro de formação da área geográfica do objeto de estudo) um tema ligado aos objetivos da investigação: a relação existente entre a avaliação do desempenho docente e a formação contínua, tendo por base a questão inicial:

**- Quais as razões apresentadas pelos docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, avaliados no biénio 2009/2011 para a realização da formação contínua?**

De acordo com Quivy & Campenhoudt (ibidem:74), «*uma breve exposição introdutória acerca dos objetivos da entrevista e do que dela se espera será suficiente para proporcionar uma conversa livre e muito aberta*», pelo que foram formuladas quatro questões, que a seguir se descrevem, procurando facilitar a comunicação, e permitindo que a entrevista decorresse de forma aberta e flexível, versando sobre o tema proposto e permitindo à interlocutora abarcar livremente a temática, sem contudo, deixar que a mesma se desviasse para assuntos que não estivessem relacionados com o tema proposto.

Questões de investigação a colocar ao entrevistado:

- 1- A avaliação do desempenho docente trouxe necessidades de formação?
- 2- A avaliação do desempenho docente tem contribuído para a identificação das necessidades de formação?
- 3- Quais os motivos que têm impulsionado os docentes a realizarem formação aqui no Centro?
- 4- Na sua opinião, tem a avaliação de desempenho vindo a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes?

O procedimento utilizado, aquando da entrevista, consistiu numa conversa informal inicial, visando apresentar a investigadora e o projeto de investigação e solicitar autorização para a gravação da entrevista. A entrevista foi audiogravada e posteriormente transcrita (anexo 1). Esta entrevista exploratória permitiu a formulação de questões pertinentes ao nosso estudo, colocando em evidência algumas hipóteses de trabalho não previstas inicialmente e permitiu-nos construir o inquérito.

### 3.3.2- Inquérito por questionário

Como técnica de recolha de dados ao universo do estudo, optou-se pelo inquérito por questionário, tendo em conta que se pretende inquirir todo o universo de docentes do agrupamento que foram submetidos à avaliação do desempenho docente no biénio 2009/2011<sup>18</sup>. Esta opção permite quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. Sousa (2011:89), citando Ghiglione e Matalon (1997), refere que o inquérito é um dos métodos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais nos seus trabalhos de investigação e consiste em suscitar um conjunto de historiais/registos, orais ou escritos, em interpretá-los e generalizá-los. Para o autor, (ibidem:90), «...realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em conta uma generalização». A utilização de um inquérito num projeto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos; para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações ou para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade com toda a sua complexidade.

Sousa (2011: 90) refere a existência de diferentes tipos de inquéritos, os quais exigem diferentes técnicas ou instrumentos para a sua aplicação com sucesso, cada um deles com problemas teóricos específicos e que suscitam conjuntos diversos de questões teóricas, epistemológicas e metodológicas.

No presente estudo, o método de recolha de dados visava interrogar um grande número de pessoas, por forma a conhecer a sua opinião sobre o mesmo tipo de variáveis num universo alargado, destinando-se os dados recolhidos a serem tratados através da análise quantitativa. Analisado o contexto de aplicação e a facilidade no acesso às tecnologias de informação e comunicação por todos os docentes do agrupamento, optou-se pelo recurso ao inquérito *online*, (anexo 2), dadas as vantagens apresentadas ao nível da rapidez e facilidade da resposta, assim como a possibilidade em quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. Quivy e Campenhoudt (2008:171) salientam algumas limitações a este método, referindo que

---

<sup>18</sup> A caracterização deste universo será disponibilizada no ponto seguinte.

devem estar preenchidas várias condições para garantir a sua credibilidade ao nível do rigor da amostra, a formulação clara e unívoca das perguntas, a correspondência entre o universo de referência das perguntas e entre o universo de referência do entrevistado, a atmosfera de confiança no momento de aplicação do questionário e a honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.

Na conceção desta técnica de recolha de dados, socorremo-nos de literatura especializada e estabeleceram-se etapas de elaboração do questionário, tendo em conta as nossas hipóteses de investigação e os objetivos propostos no projeto. Tendo por base as etapas definidas por Sousa (2011:92), «formulação do problema, definição dos objetivos, revisão bibliográfica, formulação das hipóteses, identificação das variáveis e indicadores, definição da amostra e pré-teste», procedemos à construção das questões, utilizando essencialmente o tipo de questões de resposta fechada, na tipologia de resposta única, em que o inquirido escolhe apenas uma modalidade de resposta, o que permite que todos os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam igualmente comparáveis entre si. Foram ainda utilizadas as questões de resposta múltipla, em que o inquirido escolhe várias modalidades de respostas em número limitado ou não, e as questões de filtro, utilizadas para filtrar as pessoas para as quais certas questões não fazem qualquer sentido ou não são sequer aplicáveis. Para a medição de atitudes, recorreu-se a uma escala tipo Likert, composta por um conjunto de itens, em relação a cada um dos quais se pede aos sujeitos inquiridos para manifestarem a sua opinião, através de cinco níveis de classificação.

Avaliámos, segundo Sousa (2011: 99), as vantagens e desvantagens na utilização deste método, sendo que as primeiras (sistematização dos resultados, facilidades de análise, redução do tempo necessário para análise e tratamento, e grande número de pessoas a que se destina) nos permitiriam concluir com maior eficácia a recolha e tratamento dos dados do campo em análise, superando as desvantagens apontadas (dificuldades de conceção, taxas de não resposta elevadas)<sup>19</sup>.

No sentido de ultrapassar algumas das limitações anteriormente referidas, realizámos o pré-teste que, segundo Dias (2009:236), «deve ser testado em sujeitos com as mesmas características da população alvo da pesquisa» e se destina a aferir a funcionalidade e a validade do inquérito. Para Quivy e Campenhoudt (2008:172), este teste prévio permite

---

<sup>19</sup> Dados apresentados no capítulo seguinte.

muitas vezes detetar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam. Para os autores (ibid), «*só depois de ter testado e corrigido o questionário se procederá à recolha dos dados*».

Nesta etapa, procedemos à implementação do pré-teste a uma amostra constituída por seis docentes do agrupamento de escolas, em exercício de funções no agrupamento, no presente ano letivo, mas que não se encontravam a lecionar no Agrupamento no biénio 2009/2011, logo, não podendo fazer parte do nosso universo em estudo, mas com características semelhantes aos da população alvo. Dos resultados obtidos nesta fase preliminar e das observações registadas pelos inquiridos, foi possível proceder à reformulação de algumas questões e reorganizar o questionário a aplicar na recolha de dados aos docentes, alvo do nosso estudo.

O inquérito por questionário é constituído por seis grupos. O primeiro grupo contém nove questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, o segundo versa sobre a formação contínua realizada no biénio 2009/2011, o terceiro sobre a utilização da formação contínua, o quarto refere-se à perceção dos docentes sobre o impacto da formação contínua, o quinto incide na relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional e o sexto na relação da formação contínua com a avaliação do desempenho. O guião do inquérito constitui o anexo 2.

Na fase de distribuição do Inquérito online, foram efetuadas as diligências no sentido de solicitar um maior envolvimento do corpo docente, através do pedido formal no Conselho Pedagógico para a sua divulgação junto dos docentes, via coordenadores de departamento, assim como foi redigida uma pequena apresentação a ser enviada por correio eletrónico aos docentes, no sentido de apelar ao seu preenchimento, via correio electrónico institucional do agrupamento.

### **3.4- Caracterização do universo do estudo**

A população alvo do estudo são os docentes do agrupamento de escolas Padre Vítor Melícias que foram sujeitos ao processo de Avaliação de Desempenho Docente no biénio 2009/2011 e que se encontravam a exercer funções no agrupamento no ano letivo 2010/2011. O quadro que se transcreve é proveniente dos documentos oficiais da

CCAD elaborados para o ano letivo 2010/2011, de acordo com o decreto regulamentar 2/2010 de 23 de junho e refere-se ao universo dos docentes a avaliar, por departamento, segundo o normativo que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

*Quadro 2 – Total de docentes a avaliar por departamento no ano letivo 2010/2011*

<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>Departamentos</b>	<b>Total de Docentes a Avaliar</b>	<b>Observação de Aulas</b>
Pré-Escolar	Pré-Escolar	15	6
1º Ciclo	1ºCiclo	48	21
2º e 3º Ciclos	Ciências Sociais e Humanas	13	2
	Línguas	14	4
	Expressões	27	7
	Matemática e Ciências Experimentais	18	8
<b>TOTAIS</b>		<b>135</b>	<b>48</b>

Fonte: Documentos da CCAD relativos à ADD no ano letivo 2010/11

Da análise efetuada, constatamos que o nosso universo de estudo incidirá nos 135 docentes que foram avaliados em 2010/11 e desse total, 35 são docentes contratados, o que nos coloca uma limitação na recolha de dados, dado que a maioria desses docentes contratados neste momento já não se encontram em exercício de funções no Agrupamento. Contudo, e baseando-nos em Bogdan e Biklen (1994), que consideram inútil inquirir todos os indivíduos, conseguimos apurar 53,3% dos docentes, o que se encontra dentro da percentagem das grandes amostras, pelo facto de serem superiores a 30%, afiguram-se representativas e válidas para obter os resultados pretendidos (Hair et al:1998).

A caracterização pessoal e profissional dos educadores/professores inquiridos foi feita a partir das seguintes variáveis independentes: idade, género, habilitações

académicas, habilitação profissional, tempo de serviço, ciclo de ensino e cargo exercido. Envolveu docentes sem quaisquer cargos e docentes que desempenharam funções em todos os órgãos e estruturas do agrupamento.

Do universo dos 135 docentes, obtivemos 72 respostas, correspondendo a 53%, que constituem o objeto do nosso estudo, sendo na sua maioria do género feminino (89%) e 11% do género masculino, distribuídos pelos seguintes ciclos de ensino: 7 do pré-escolar (10%), 19 do 1º ciclo (26%), 20 do 2º ciclo (28%) e 26 do 3º ciclo (36%).

### **3.5- Contexto do estudo**

O agrupamento de escolas Padre Vítor Melícias é composto por 18 estabelecimentos de ensino: engloba a Escola Básica Integrada Padre Vítor Melícias (sede do Agrupamento), 7 escolas do 1.ºCiclo, 1 escola do 1.º ciclo com jardim-de-infância, 7 jardins-de-infância e 2 Centros de Animação de Intervenção Comunitária (CAIC), provenientes de 5 freguesias: A dos Cunhados, Maceira, Ponte do Rol, Santa Maria e S. Pedro e Santiago, do concelho de Torres Vedras.

A escola sede foi construída entre os anos de 1998 e 1999 e é constituída por dois blocos: um, onde funciona o 2.º e 3.ºciclo, com dois pisos, cercado de amplos espaços, um Campo de Jogos, uma zona arborizada de pinhal e um Pavilhão Gimnodesportivo, e outro, onde funciona o 1.º ciclo, também com dois pisos e 6 salas.

A escola básica de 2º e 3º ciclo, com 16 salas de aulas, entrou em funcionamento no ano letivo de 1999/2000 com 9 turmas. Foi inaugurada em 29 de junho de 2001 e, no ano de 2003/2004, entrou em Agrupamento com os seguintes estabelecimentos de educação e ensino: Jardim de Infância e CAIC da Boavista-Olheiros; Jardim de Infância da Fonte Grada, Ponte do Rol, Paúl e EPEI de Ribeira de Pedrulhos; E.B.1 de Boavista - Olheiros, E.B.1 de Paúl, E.B.1 de Fonte Grada, E.B.1 Ribeira de Pedrulhos, E.B.1 de Ponte do Rol e da Gondruzeira e, em 2007-2008 foi ampliado com os estabelecimentos de educação e ensino do extinto agrupamento horizontal do Atlântico que compreendia as freguesias de A-dos-Cunhados e Maceira e os estabelecimentos de ensino; EB1 de A-dos-Cunhados, Sobreiro Curvo, Palhagueiras e Maceira, 1 EB1/JI de Póvoa de Penafirme; os JI de A-dos-Cunhados, Sobreiro Curvo e CAIC das Palhagueiras.

A maioria dos jardim-de-infância e escolas do primeiro ciclo do ensino básico do Agrupamento localizam-se num contexto rural, numa zona limítrofe do concelho, ao passo que a escola sede se situa na zona norte da cidade e se insere dentro de um bairro social. A população escolar do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias é constituída por crianças/alunos desde o pré-escolar até ao 3º ciclo.

No ano letivo 2010/2011, a educação pré-escolar compreendia catorze grupos de crianças, distribuídas por nove estabelecimentos de educação e ensino, dois dos quais CAIC (Centro de Animação Infantil e Comunitário). O 1º ciclo era composto por trinta e quatro turmas de nove estabelecimentos de educação e ensino (7 EB1, 1 EB1/JI, 1 EBI). O 2º ciclo compreendia oito turmas, o 3º ciclo dez turmas e três cursos de Educação e Formação (CEF), no total de vinte e uma turmas, do quinto ao nono ano.

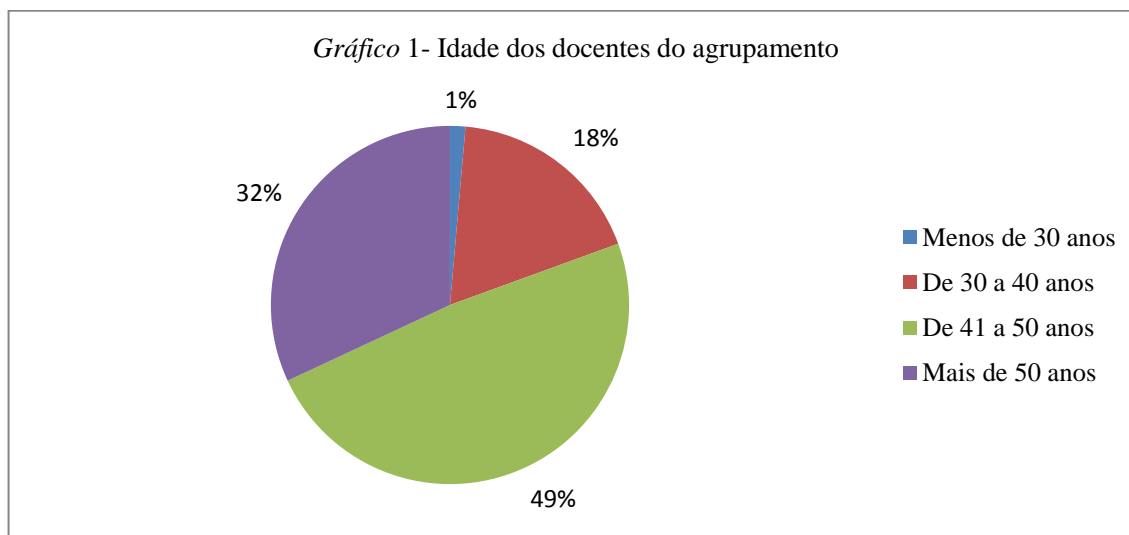
## 4. Apresentação e discussão de resultados

### 4.1 Caracterização pessoal dos inquiridos

#### *Idade*

Dos dados recolhidos no universo dos docentes em estudo, verificamos que a maior parte dos docentes (49%) se situa entre os 41 e 50 anos de idade, e que 32% têm mais de 50 anos, conforme se verifica no gráfico 1.

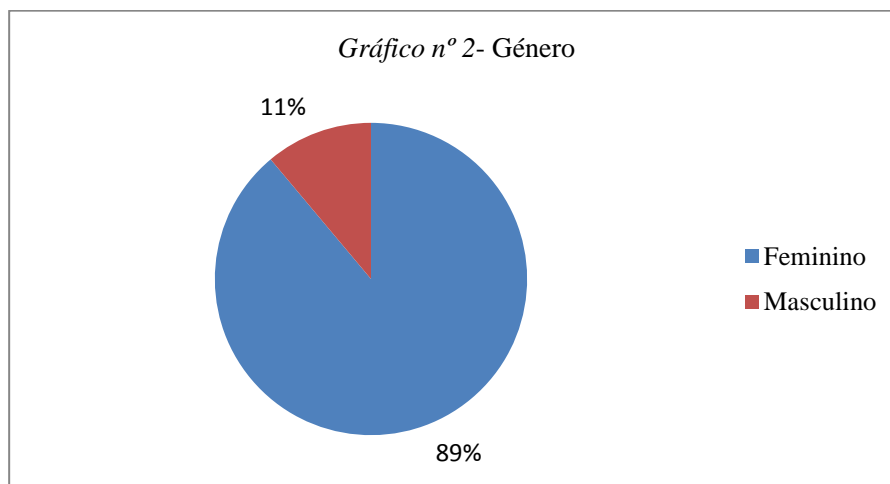
Na globalidade, a maioria dos docentes do agrupamento encontram-se numa faixa etária superior a 40 anos o que lhes confere estabilidade do ponto de vista profissional sendo que, apesar da escola sede ter apenas 13 anos, podemos constatar que a idade do corpo docente reflete a tendência para o envelhecimento da classe o que se deve ao cancelamento de vagas para os quadros e conseqüente impedimento do ingresso de novos docentes na carreira. Estas razões explicam o facto de termos apenas um docente com idade inferior a 30 anos.



#### *Género*

Relativamente à categorização em género dos docentes do agrupamento ao género dos docentes do agrupamento podemos verificar que a grande maioria (89%) é do

género feminino. Estes resultados aproximam-se dos valores da média nacional para a profissão docente, em que mais de 70% dos professores são mulheres.<sup>20</sup>



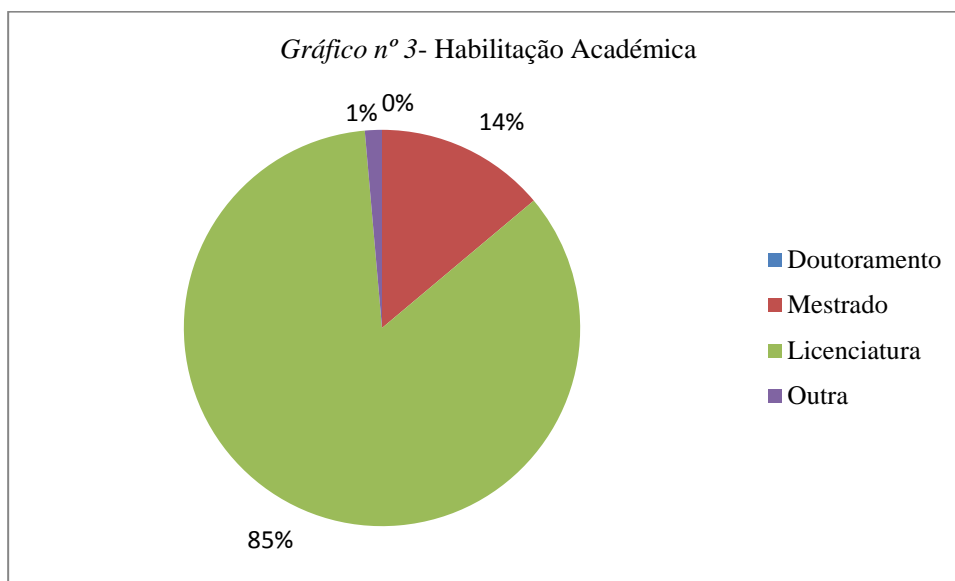
### ***Habilitações Académicas***

Da análise efetuada, podemos verificar que não existem no agrupamento docentes com grau de doutoramento, mas existe já uma percentagem de (14%) que são detentores do grau de mestre, tendo a maior parte apenas a licenciatura (85%).

Podemos afirmar que, na sua totalidade, os docentes são detentores de uma licenciatura e que apenas 1%, o que corresponde apenas a 1 docente, apresenta outra situação, o que poderá estar relacionado com o facto de existirem cursos de educação e formação de jovens (CEF), cujos formadores das áreas técnico-profissionais são detentores de outra qualificação profissional, que não a licenciatura.

---

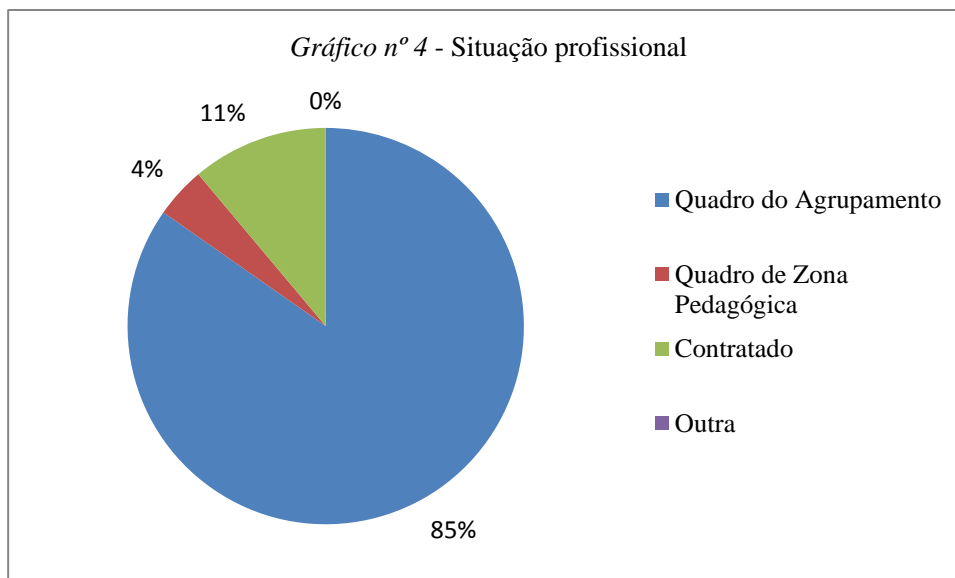
<sup>20</sup> In Recomendação n.º 4/2013 do Conselho Nacional de Educação, DR N.º 95 de 17 de maio de 2013



### ***Habilitações Profissionais***

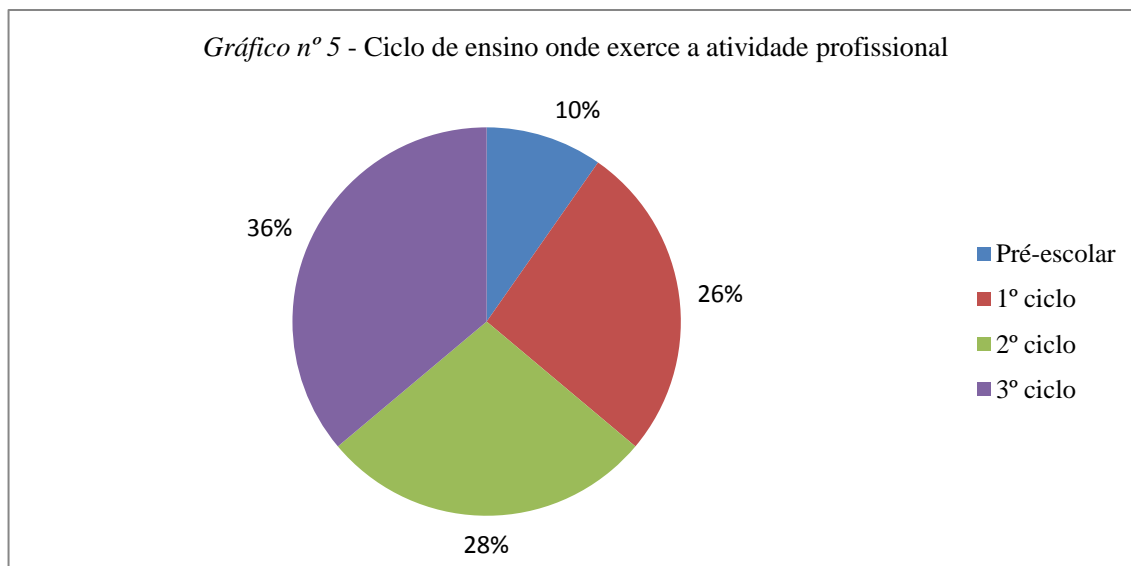
Um outro dado importante para complementar o nosso estudo relaciona-se com a situação profissional dos docentes do agrupamento, o que nos permitiria fazer inferências sobre a estabilidade do corpo docente e tentar verificar uma das nossas hipóteses em estudo relativamente ao impacto da formação no contexto de trabalho.

Da análise aos dados da situação profissional dos docentes, podemos concluir que 85% dos docentes em estudo pertencem aos quadros do agrupamento, o que significa que o mesmo é composto por um corpo docente estável, sendo que apenas 15% (4% de docentes em quadro de zona e 11% de docentes contratados) se referem a necessidades transitórias e que, por esse facto, poderão não voltar a exercer funções neste agrupamento no próximo ano letivo.



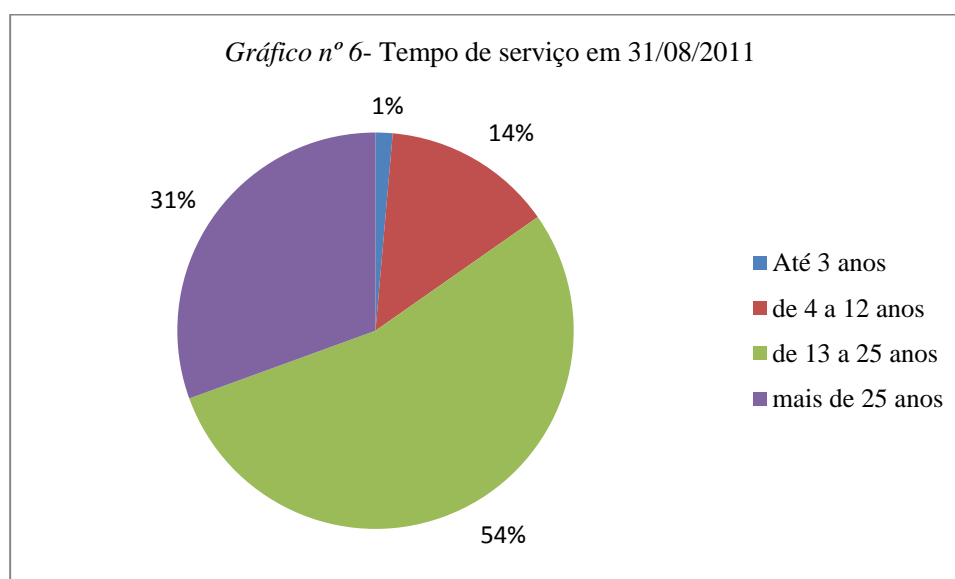
### ***Distribuição dos docentes por ciclo de ensino***

O quadro seguinte apresenta-nos a percentagem do nosso universo de estudo por ciclos de ensino, do pré-escolar ao 3º ciclo. Dos docentes que responderam ao inquérito, observamos que a maior parte pertence ao 3º ciclo (36%) e ao 2º ciclo (28%), o que poderá ser explicado pelo facto destes docentes desempenharem as suas funções na escola sede do agrupamento, o mesmo espaço físico em que trabalha a autora da investigação sendo que a menor percentagem de docentes diz respeito ao 1º ciclo - 26% (19 respondentes num total de 48 docentes nesse ano letivo) e apenas 10% ao pré-escolar (7 respondentes para o total de 15 educadoras no ano letivo em estudo). A menor percentagem de respostas destes docentes poderá dever-se ao facto de estes docentes desempenharem as suas funções em estabelecimentos de educação mais isolados, afastados geograficamente da escola sede, a que acresce o facto de alguns docentes serem contratados, desempenharem funções provisoriamente no agrupamento e/ou demonstrarem pouco interesse perante este tipo de estudos.



### ***Tempo de serviço em 31/08/2012***

O tempo de serviço dos docentes em estudo situa-se maioritariamente entre os 13 e os 25 anos de serviço (54%), o que revela que o corpo docente se encontra numa fase média da carreira docente, em que a aposta no desenvolvimento profissional é ainda muito grande, assim como o investimento na carreira.



### *Número de anos em exercício de funções no Agrupamento*

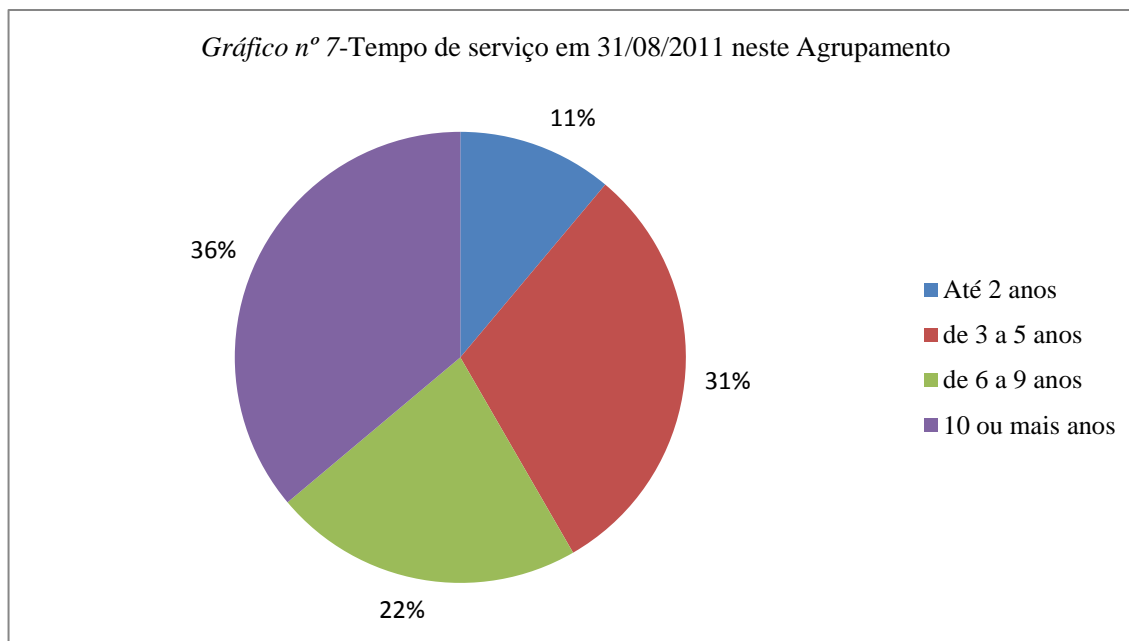
Para estudarmos a relação entre o investimento dos docentes na carreira ao nível do seu desenvolvimento profissional e a aplicação ou não, ao seu contexto de trabalho, sentimos a necessidade de mais um dado, relacionado com os anos de exercício de funções que cada docente tinha neste agrupamento e cujos dados se apresentam no gráfico número 7.

Efetuada a análise ao tempo de serviço exercido por estes docentes no agrupamento, podemos afirmar que existem dois grandes grupos: um que se encontra em exercício de funções neste agrupamento há 10 ou mais anos (36%), e o outro que apenas se encontra a exercer funções num período que medeia entre os 3 e os 5 anos (31%). Registamos ainda um terceiro grupo com uma percentagem significativa (22%) que se situa no intervalo dos 6 a 9 anos de serviço no agrupamento e constatamos ainda que apenas 11% dos docentes exercem funções neste agrupamento há 2 ou menos anos.

Relacionando estes dados com o facto da escola sede apenas ter iniciado funções há 12 anos<sup>21</sup> (na data em estudo) com o 2º e 3º ciclos, podemos aferir que uma das consequências foi a colocação de professores num novo quadro, verificando-se que alguns desses docentes se encontram a exercer funções neste espaço desde a sua abertura. Outro indicador a valorizar é o facto de, na data em estudo, a escola estar no 7º ano enquanto agrupamento vertical, o que justificou a entrada dos docentes do 1º ciclo e pré-escolar no intervalo dos 6 aos 9 anos. O mesmo aconteceu no segundo alargamento do agrupamento, em 2007/2008, com a entrada de novos docentes destes ciclos de ensino e que se reflete na chegada ao agrupamento do grupo de docentes que referiu estar a exercer funções no intervalo de tempo dos 3 a 5 anos.

---

<sup>21</sup> Esta indicação refere-se à data em estudo (2011).

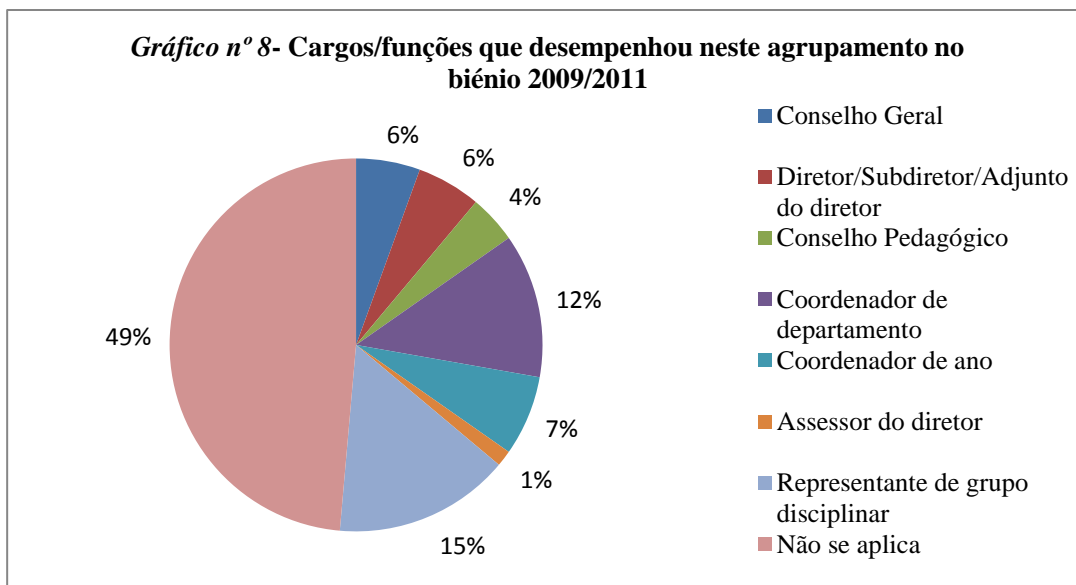


***Cargos / funções desempenhados pelos docentes no Agrupamento no biénio 2009/2011***

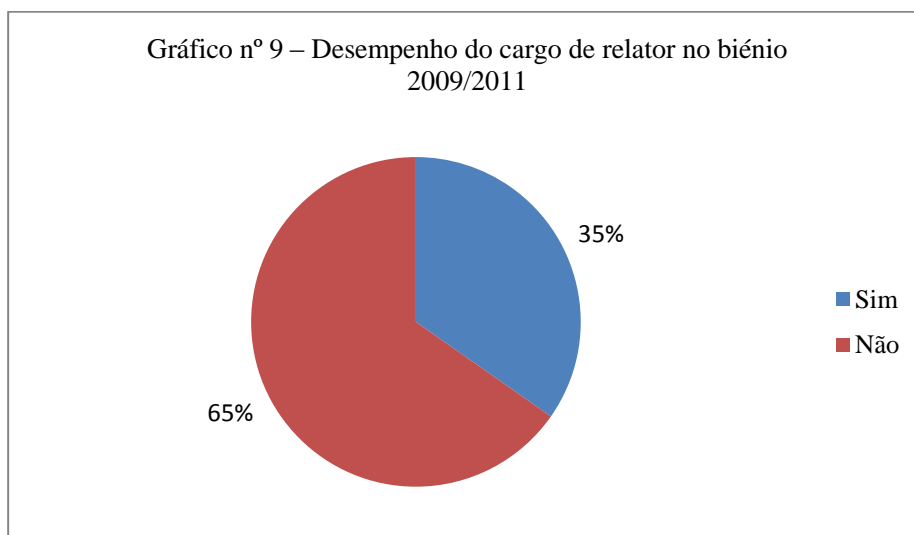
Da análise efetuada ao gráfico nº 8, podemos observar que a maior parte dos docentes em estudo (51%), exerceu cargos/funções nas estruturas de administração ou de coordenação/supervisão pedagógica no agrupamento, mas também verificamos que 49% não exerceu qualquer cargo nestas estruturas.<sup>22</sup> Constatamos ainda que a maioria dos docentes que exerceram cargos o fez nas estruturas intermédias ao nível da supervisão pedagógica e no âmbito da articulação curricular.

---

<sup>22</sup> Por não ter sido considerado de interesse para o estudo, não foi contemplado o cargo de diretor de turma



Com base nos dados recolhidos podemos ainda afirmar que ao nível dos cargos/ funções desempenhados pelos docentes no Agrupamento no biénio 2009/2011, 35% dos docentes do nosso universo desempenharam o cargo de relator, relativamente ao processo de avaliação do desempenho docente.

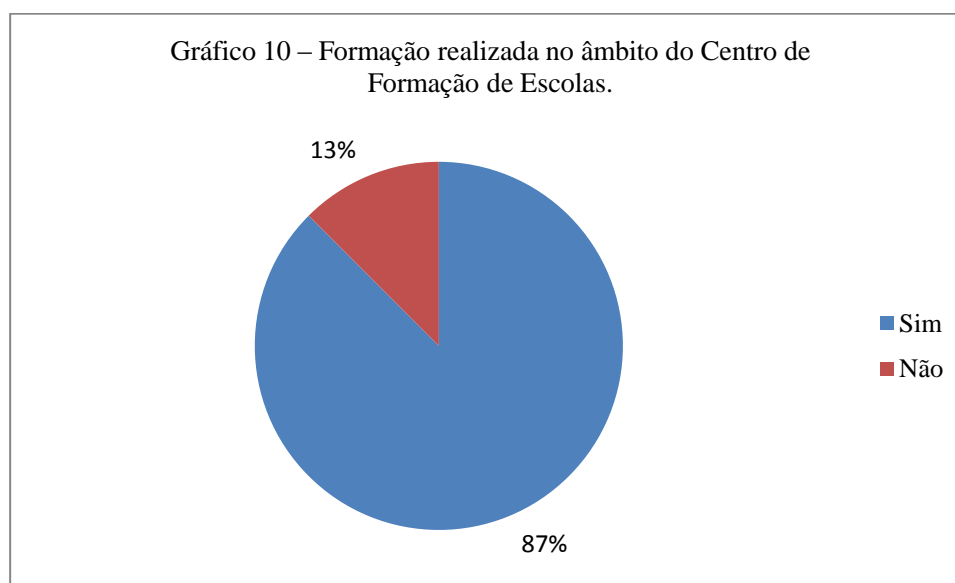


## 4.2- Formação realizada no biénio 2009/2011

Relativamente à formação realizada pelos docentes, observamos que a maioria realizou formação no Centro de Formação de Escolas da sua área geográfica e que apenas 13% não utilizou a formação do seu Centro, o que nos leva a corroborar a afirmação da diretora do Centro de Formação de Torres Vedras e Lourinhã, que refere:

*«Relativamente aos motivos que têm impulsionado os docentes a realizarem formação neste Centro (...) há uma certa apetência por parte dos docentes em realizarem formação no Centro do qual a sua escola é associada».* (anexo I, pág.2)

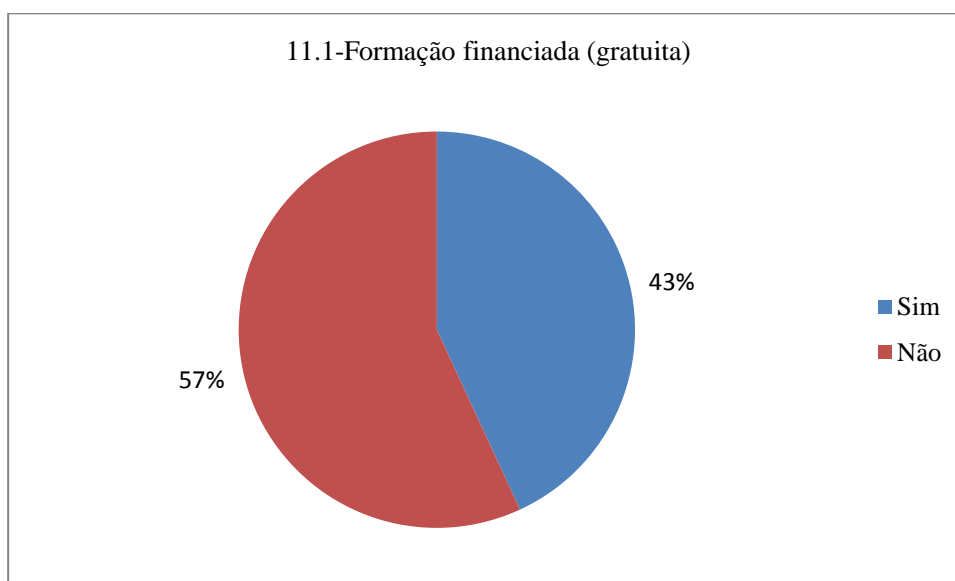
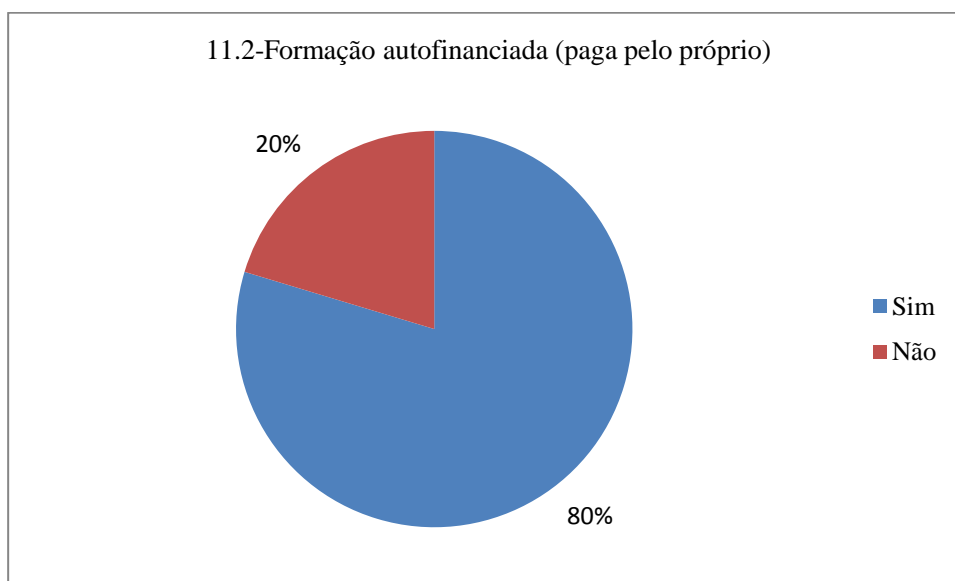
Segundo a diretora deste centro, existe o fator proximidade geográfica, que leva os docentes a procurarem formação junto da sua escola/agrupamento, contudo será igualmente de valorizar a oferta que esse mesmo Centro tem para disponibilizar aos docentes e que deveria ir ao encontro das suas necessidades.



Demos seguimento à investigação no sentido de dar resposta a uma das nossas questões iniciais: **Quais as razões apresentadas pelos docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, avaliados no biénio 2009/2011, para a realização da formação contínua?**

Na sequência das questões apresentadas aos inquiridos, avançámos com as questões sobre o tipo de formação realizada. Os docentes que não realizaram formação no Centro da sua área, não foram contemplados nos gráficos que se seguem, dado que realizaram formação fora deste Centro.

***Tipo de formação realizada:***



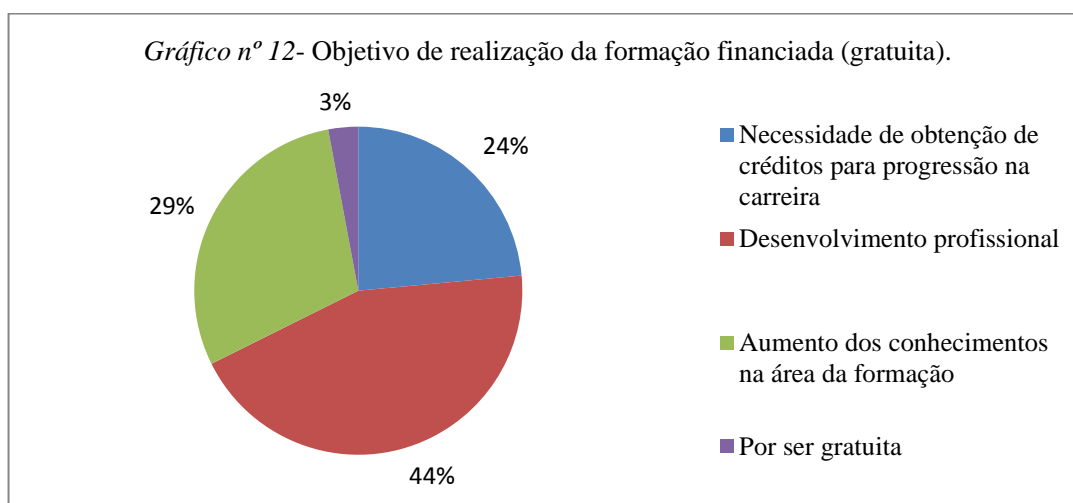
Quanto à situação do financiamento da formação, verificámos que, no período a que se refere o nosso estudo, a maioria dos docentes inquiridos (80%) realizou formação auto financiada, ou seja custeada pelo próprio, mas constatámos que ainda houve 20% dos docentes que realizaram formação gratuita neste Centro de Formação. Esta situação resulta do facto do Ministério da Educação em 2010 ter financiado o Plano Tecnológico, tendo essa formação ficado a ser gerida através dos centros de formação, que solicitavam aos diretores das escolas o encaminhamento dos docentes para formação, de acordo com os diferentes grupos disciplinares. Esta formação, pelo facto de ser creditada, revertia para a contabilização dos créditos necessários para a progressão na carreira, mas não sendo suficiente para todos os docentes, obrigou a que os diretores das escolas utilizassem critérios para a seleção dos docentes muito diversos entre agrupamentos do mesmo centro de formação, parecendo não ter existido uniformidade na condução do processo, verificando-se assim que o Plano Tecnológico não contemplou uma grande parte dos docentes em exercício de funções.

Terá contribuído igualmente para a percentagem dos docentes que realizaram formação financiada, paga pela tutela, a formação realizada pelos elementos do órgão de gestão das escolas/ agrupamentos e que deriva do orçamento da própria escola, no âmbito da gestão e administração escolar.

Da análise efetuada à questão anterior, verificámos a existência de 20% de docentes que realizaram formação gratuita no Centro de Formação da sua área. Procurámos saber as razões da realização dessa formação indo ao encontro de uma das perguntas de partida enunciadas, sendo que, no que se refere à frequência da formação gratuita, podemos concluir que a maioria dos docentes (44%) aponta como razão para a sua realização, o desenvolvimento profissional, logo seguida do aumento de conhecimentos na sua área de formação específica (29%). Verificámos, ainda, que cerca de 24% dos docentes refere ter realizado esta formação devido à necessidade de obtenção de créditos para progressão na carreira e que apenas 3% o fez por ser gratuita. Estas percentagens parecem estar de acordo com as palavras da diretora do Centro de Formação, (anexo1, pág.3) que nos referiu que relativamente ao ano de 2010, ainda que existissem algumas turmas de formação financiada, esse não foi um fator determinante para a realização de formação naquele ano, dado que a procura da formação autofinanciada foi superior à procura da formação financiada. Existiram mesmo

algumas situações em que docentes inscritos na formação financiada desistiram, apesar de terem sido selecionados pelos diretores das escolas para essa formação.

No que respeita à razão da necessidade de obtenção de créditos para progressão na carreira, verificámos pelos resultados obtidos que existe uma correlação entre a procura da formação contínua e a avaliação de desempenho docente, na medida em que 24% dos docentes afirma ter realizado essa formação para obtenção de créditos com o objetivo de progredir na carreira, o que vem de encontro a uma das nossas hipóteses de investigação: verificar se os docentes se preocupam com a formação pelo facto de se sentirem responsabilizados pelo seu desenvolvimento profissional ou pelo facto de serem sujeitos à avaliação de desempenho.



No sentido de conhecermos o que se passou no âmbito da formação contínua realizada, apurámos os dados referentes às razões que levaram os docentes a realizar formação financiada por eles próprios e que podem ser observados no gráfico número 13.

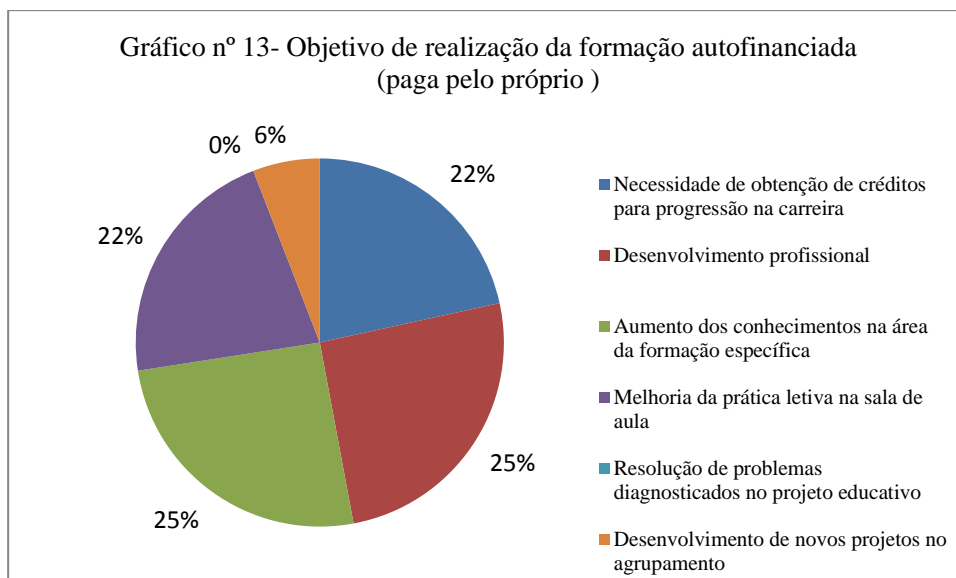
Após termos constatado que, na formação gratuita, a principal razão para a elaboração de formação não era o facto de ela ser gratuita, mas sim o desenvolvimento profissional, observamos agora que no caso dos 80% dos docentes que realizaram formação autofinanciada no centro de formação da sua área, a tendência se manteve, dado que 25% dos docentes apresenta a mesma razão: o desenvolvimento profissional para a realização da formação, assim como no caso do aumento de conhecimentos na sua área de formação específica (25%). Esta situação repete -se no que diz respeito à

razão apresentada por 22% dos docentes que afirma ter realizado formação devido à necessidade de obtenção de créditos para a progressão na carreira.

Tendo em conta que, para responder às perguntas de partida do nosso estudo, nos interessava diversificar as razões para a realização da formação, acrescentámos mais indicadores de resposta, o que nos permitiu verificar que 22% dos docentes apontaram a prática letiva como razão para a formação, 6% o desenvolvimento de novos projetos para o agrupamento, não tendo nenhum docente apontado como razão a realização de formação para a resolução de problemas relacionados com o projeto educativo. Reportando-nos a esta última evidência, (o facto de nenhum docente apontar a resolução de problemas diagnosticados no projeto educativo como razão para a realização da formação), recordamos a afirmação da diretora do Centro de Formação que salienta alguma fragilidade ao nível da conceção dos planos de formação dos agrupamentos/escolas (anexo I, pág.4), na medida em que se deve verificar uma grande articulação entre os documentos estruturantes do agrupamento, por forma a ser exequível concretizar a formação em contexto que é a desejável e a mais eficaz.

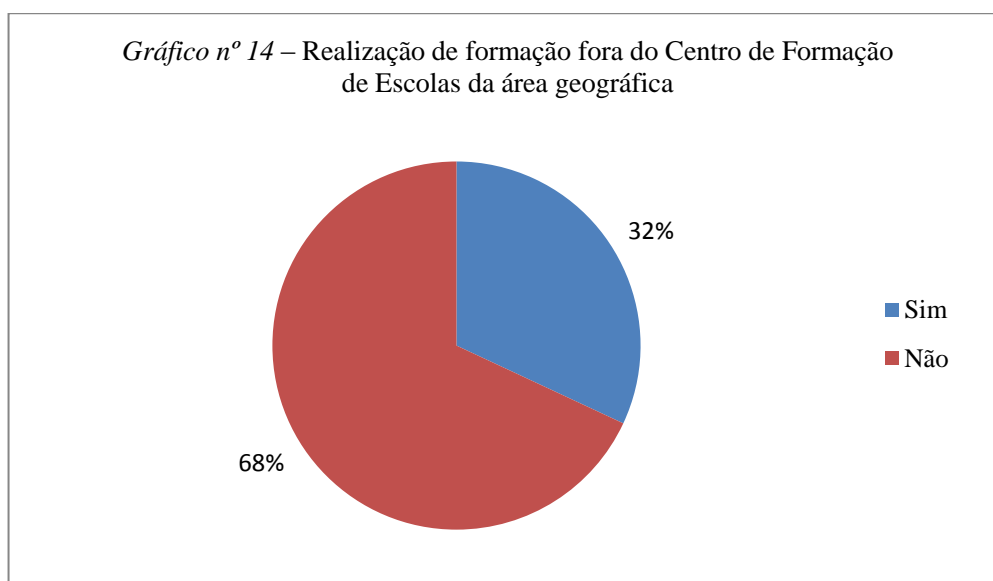
Secundando Estrela (2009:48):

*“ (...) a legislação existente consagra um conjunto de princípios, objectivos e formas organizativas da formação que dão grandes margens de liberdade às escolas e aos centros de formação, para encontrarem formas criativas que permitam aproximar a formação dos professores dos projectos educativos da escola, dando resposta às suas necessidades e anseios, ao mesmo tempo que favorece a criação de uma cultura colegial dos professores, de que o projecto de escola seria o elemento catalisador”.*



No sentido de compreender melhor as razões que levaram os docentes a realizarem formação, procurámos identificar quantos docentes realizaram formação fora do centro da sua área geográfica e os motivos dessa opção.

Observámos pelos dados apresentados que 32% dos docentes afirmou ter realizado formação fora do Centro de Formação da sua área geográfica; no entanto, ao compararmos estes dados com os dados analisados anteriormente (gráfico10), onde constatámos que 12% dos docentes não realizou formação no Centro de Formação da sua área geográfica, concluímos que temos uma percentagem de 20% de docentes que fizeram mais do que um tipo ou ação de formação e em locais diferenciados, quer no Centro de Formação da sua área geográfica, quer noutra local, durante o biénio 2009/2011.



Constatámos igualmente que a maioria dos docentes (68%) apenas realiza a formação que lhe é oferecida pelo Centro de Formação da área geográfica na qual o agrupamento se insere, o que se deve a fatores de proximidade geográfica, assim como à oferta, o que na opinião da sua diretora, (anexo 1: pág. 2) coloca à disposição dos docentes uma oferta que vai ao encontro das suas necessidades de formação. No entender da diretora do Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã, é necessário que os diretores das escolas façam chegar ao Centro de Formação o seu plano de formação, não através de conversas informais, mas de forma estruturada, com indicação clara das suas necessidades formativas, dando cumprimento aos objetivos do Centro de Formação de Escolas, como facilitador da execução da formação de cada escola/ agrupamento, que elaborará com base nesses planos o seu plano de ação anual.

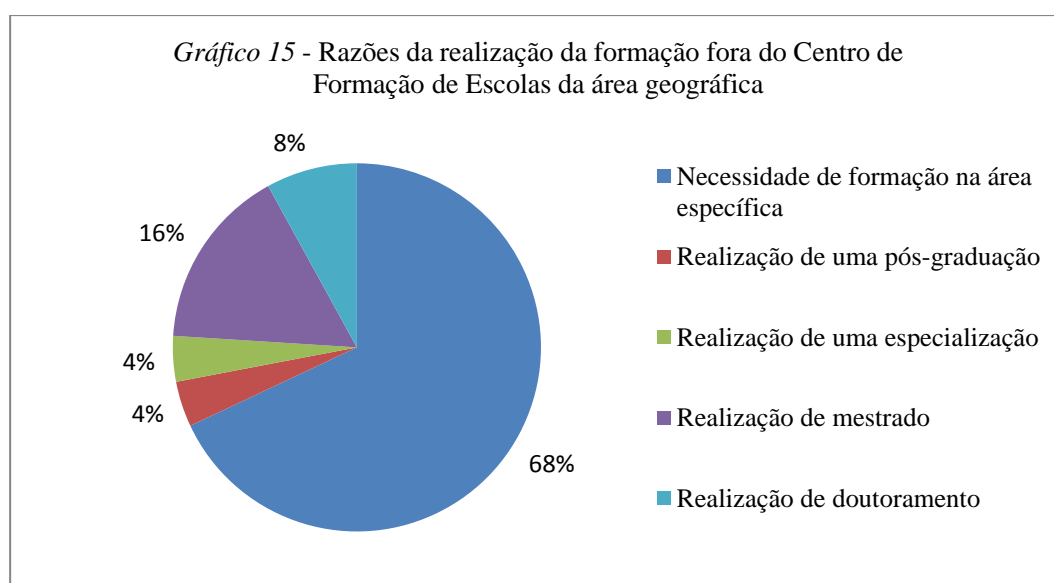
Esta linha de atuação já referida anteriormente por Caetano (2007) defende que, se a formação corresponder aos planos de formação das escolas, contribuirá não só para validar os conteúdos das ações de formação, mas para reconverter e alterar todo o processo de formação contínua de professores.

Quanto às razões apresentadas pelos docentes para a realização da formação fora do Centro de Formação da zona geográfica onde o agrupamento se insere, verificámos que a maioria (68%), aponta como causa a necessidade de formação na área específica ( gráfico 15) o que nos leva a pensar que ao nível da formação na área específica, ou seja, na área científico-didática, estes docentes não encontraram no Centro de Formação da sua área geográfica a oferta necessária às suas necessidades de formação.

Esta questão entronca num ponto já abordado anteriormente e que nos remete novamente para o plano de formação do agrupamento e para a legislação em vigor nos agrupamentos de escolas. De acordo com o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, é competência do conselho pedagógico, apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente. Desta forma, todos os docentes no seu departamento curricular deveriam fazer chegar as suas necessidades de formação a este órgão, presidido pelo diretor, que as encaminha para o seu centro de formação, tornando todo o processo mais eficaz e potenciador do reflexo da avaliação do desempenho, no que concerne ao levantamento das necessidades de formação, quer dos docentes quer da

organização escolar, como forma de solucionar os problemas diagnosticados no projeto educativo.

Relativamente aos restantes docentes (32%), constatamos pela análise do gráfico nº 15 que todos apontam razões que não se enquadram no âmbito da formação contínua, mas ao nível da autoformação que se traduz aqui na realização de cursos de formação especializada: 16% em mestrados, 8% em doutoramentos, 4% em cursos de pós-graduação e 4% em cursos de especialização.

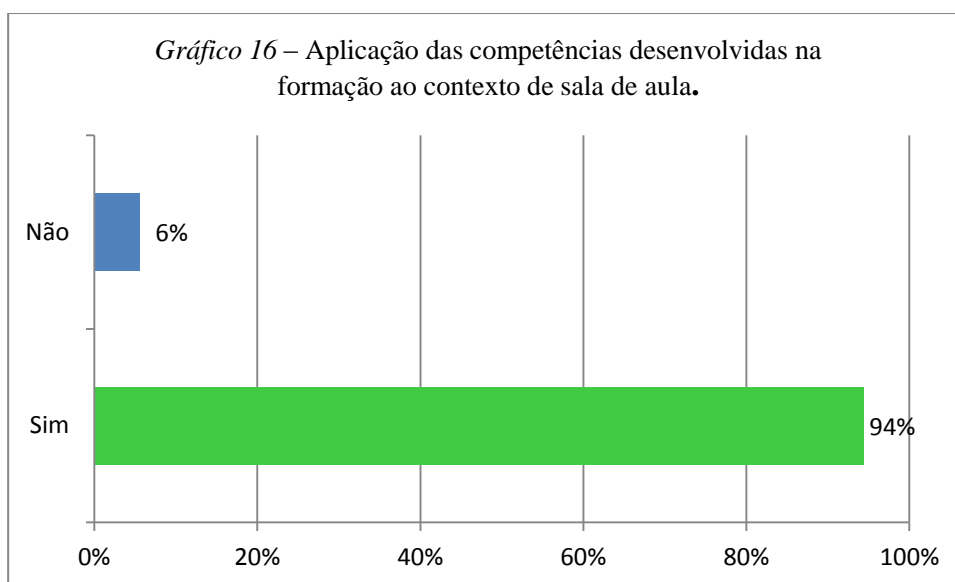


### 4.3 - Mobilização da formação contínua para o contexto de trabalho

No avançar da nossa investigação, procurámos aproximar-nos das respostas às hipóteses formuladas, ao mesmo tempo que procurámos dar resposta à segunda pergunta de partida: Qual o impacto desta formação na organização escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes?

Nesse sentido organizámos questões que nos pareceram pertinentes para a obtenção das respostas de que necessitávamos. Os resultados são apresentados nos gráficos seguintes, questão a questão.

Do universo dos docentes, verificámos que a maioria (94%), refere ter aplicado as competências que desenvolveu na formação ao seu contexto de sala de aula, contudo 6% dos docentes afirmou que não o fez (gráfico 16). Esta evidência vem confirmar a importância do estudo do impacto da formação no contexto de trabalho, sendo que confirma igualmente que nem toda a formação se traduziu na melhoria da prática letiva dos docentes.

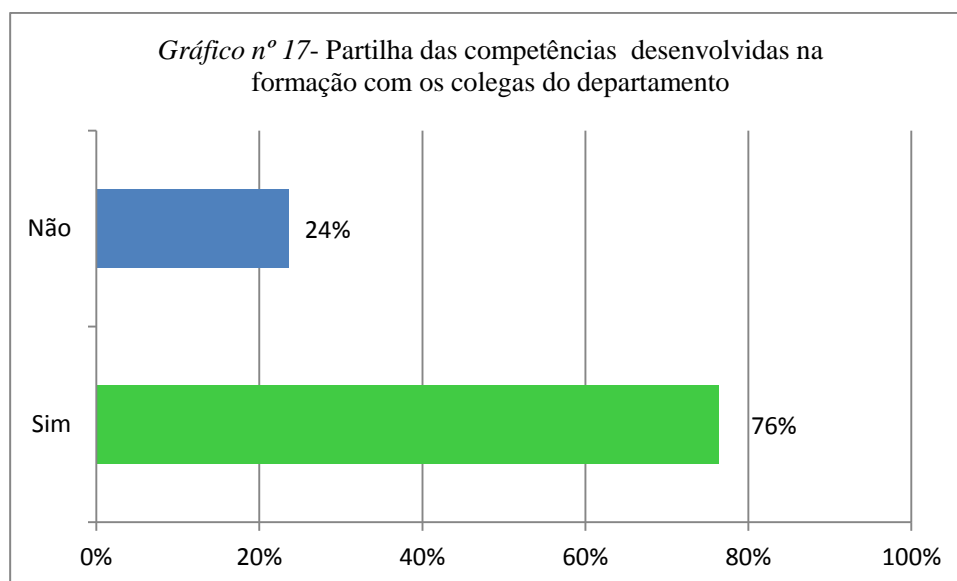


No que respeita ao trabalho colaborativo (gráfico 17), ao nível da partilha da formação no contexto do departamento curricular, a maioria dos docentes (76%) refere ter partilhado com os colegas as competências desenvolvidas ao nível da formação,

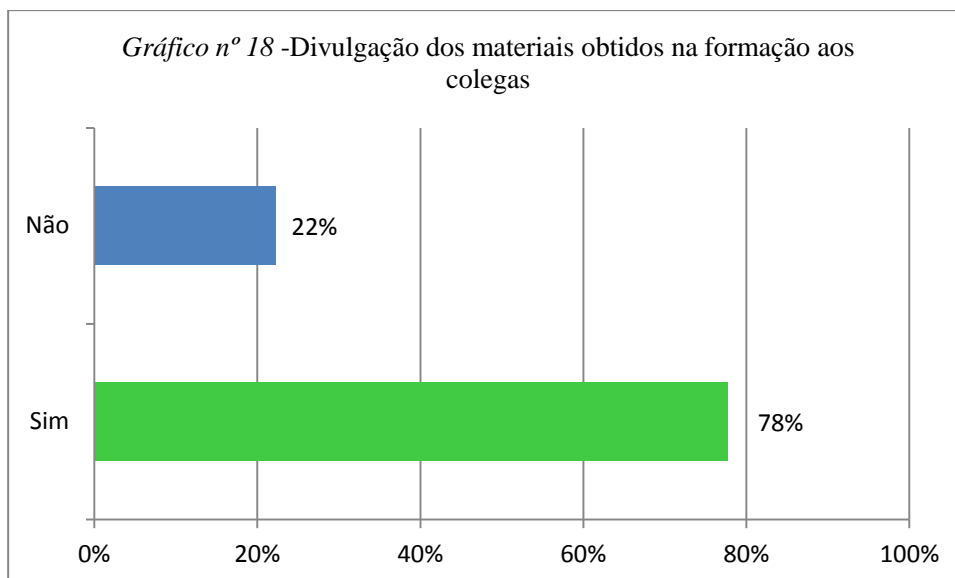
contudo, 24% afirma não o ter feito, o que evidencia uma prática letiva mais individualizada da parte destes docentes, tendência que se repete relativamente à partilha dos materiais obtidos na formação junto dos colegas (gráfico 18), onde se constata que a maioria dos docentes (78%) respondeu afirmativamente, salientando-se contudo que 22% dos docentes refere não o ter feito, confirmando a tendência já evidenciada no gráfico anterior. Constata-se, deste modo, que ao nível do trabalho colaborativo dentro dos grupos disciplinares/ departamentos curriculares ainda existe algum trabalho a realizar, sendo necessária a promoção de dinâmicas colaborativas junto dos docentes por forma a melhorarem a prática letiva e consequentemente a melhoria dos resultados dos alunos.

Relativamente a esta necessidade de mobilização da formação contínua para os contextos de trabalho, como forma de combater a formação descontextualizada, surge a recomendação do Conselho Nacional de Educação<sup>23</sup> de maio de 2013, onde se regista que:

*“ Algumas avaliações do impacto desta formação referem que a mesma nem sempre se traduziu em melhorias do desempenho docente na escola pelo facto de ser, muitas vezes descontextualizada – razão pela qual se procura, atualmente, uma focalização na escola como local privilegiado de formação. ” (CNE: DR de 17 de maio de 2013)*



<sup>23</sup> Recomendação n° 4/2013 do Conselho Nacional de Educação, DR N° 95 de 17 de maio de 2013

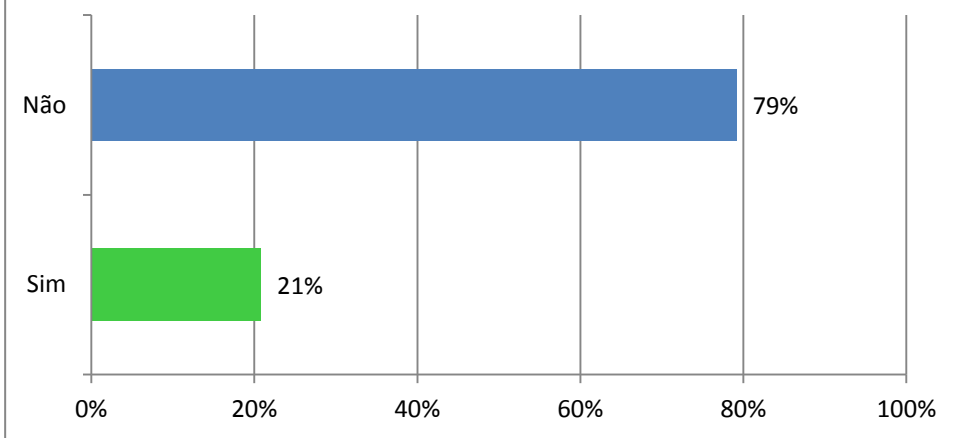


Averiguámos também se a formação contínua realizada pelos docentes teria impacto dentro da organização escolar, ao nível da aplicação dos conteúdos ou do desenvolvimento de competências que incidissem nos documentos estruturantes do agrupamento e de que forma seria canalizada para a melhoria da própria organização.

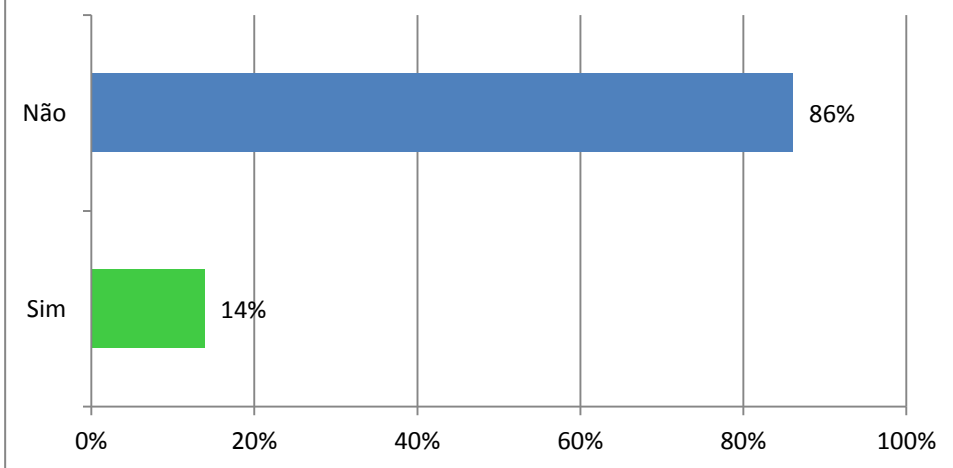
Dos resultados obtidos pelo questionário verificámos que 79% dos docentes refere que não participou em qualquer grupo de trabalho para a reformulação de documentos orientadores do agrupamento, sendo que apenas 21% o fez, após ter realizado a formação (gráfico 19).

Da análise efetuada, aos gráficos números 19 e 20, podemos constatar que a maioria dos docentes (79%) não aplicaram as suas competências na organização escolar onde exerciam a sua atividade (gráfico 19), quer no que respeita à elaboração dos documentos orientadores do agrupamento, (projeto educativo, regulamento interno, projeto curricular, plano anual de atividades, plano de formação...), quer no que diz respeito ao facto de ocuparem novos cargos na organização escolar, onde a maioria (86%) respondeu negativamente, sendo que apenas 14% concordou com a afirmação no que se refere à ocupação de novos cargos ao nível das diferentes estruturas de supervisão e coordenação pedagógica ou na administração escolar após a formação contínua realizada (gráfico 20).

*Gráfico nº 19 - Participação, após a formação, em grupos de trabalho de reformulação dos documentos orientadores do agrupamento*



*Gráfico nº 20 - Ocupação, após a formação, de novos cargos no agrupamento*



#### 4.4 – Percepção sobre o impacto da Formação Contínua

Quisemos perceber de que forma os docentes percecionavam o impacto que a formação contínua realizada tinha no seu contexto de trabalho. Utilizámos uma escala tipo Likert, composta por um conjunto de afirmações, em que se pediu aos docentes a sua opinião em relação a cada uma, com cinco níveis de classificação: sendo que 1 corresponde a *nada importante*, 2 *pouco importante*, 3 *importante*, 4 *muito importante* e 5 *muitíssimo importante* e cujos resultados apresentamos nos gráficos que se seguem.

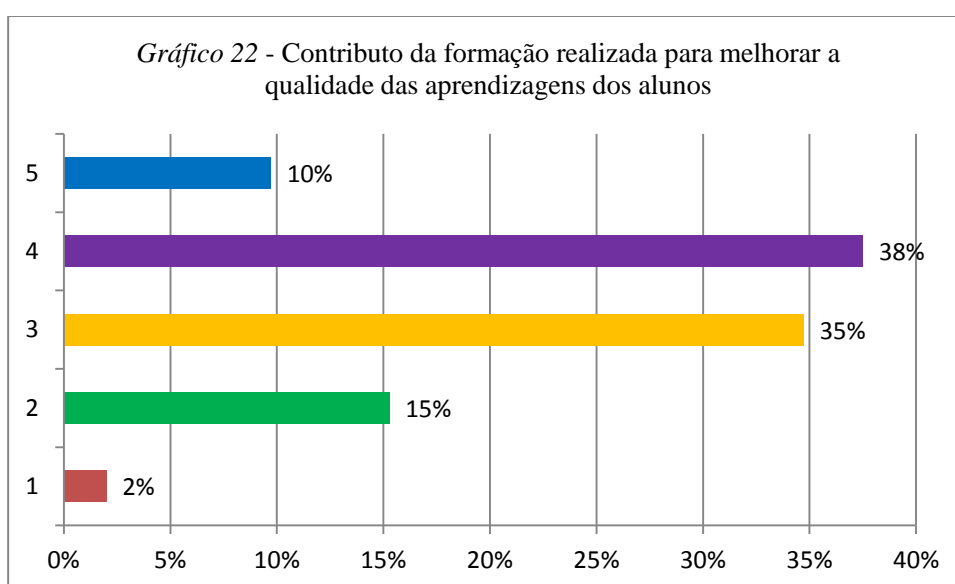
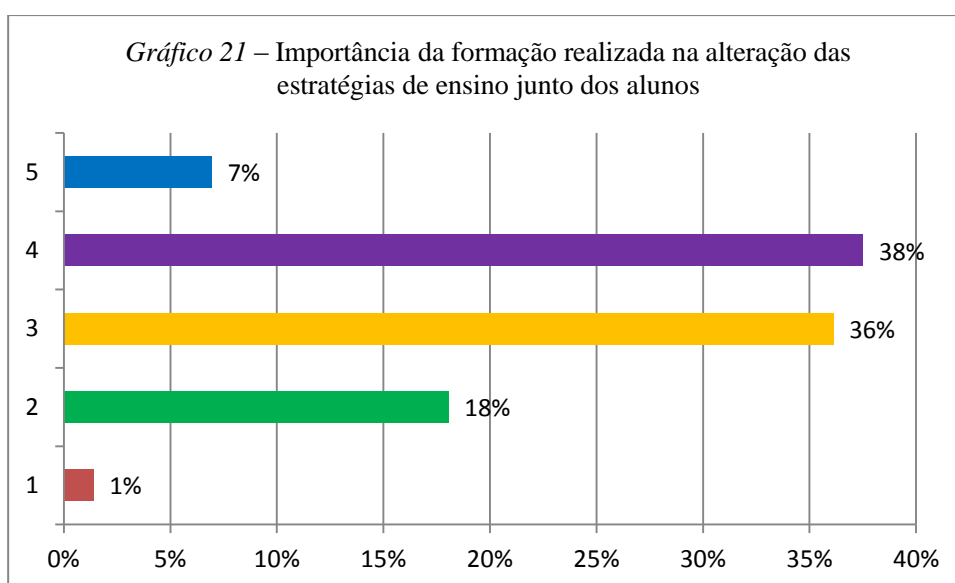
Após a análise dos dados do gráfico 21, observámos que a maioria dos docentes (38%) refere como muito importante a formação realizada na alteração das estratégias junto dos alunos, (36%) referiram ser importante e (7%) muitíssimo importante. Dos restantes docentes: 18% referiram ser pouco importante e 1% nada importante. Na sua maioria, os docentes inquiridos consideraram que a sua formação foi importante e/ou muito importante para modificar estratégias de ensino junto dos seus alunos.

Observámos ainda que, da análise aos dados do gráfico nº 22: 38% dos docentes considerou muito importante o contributo da formação realizada para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos; 7% muitíssimo importante e (36%) importante. Constata-se, assim, que a maioria dos docentes tem a percepção positiva que a formação realizada contribuiu para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Segundo Day (2001: 213) “ *há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores, e, conseqüentemente, de uma forma indirecta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula.*”

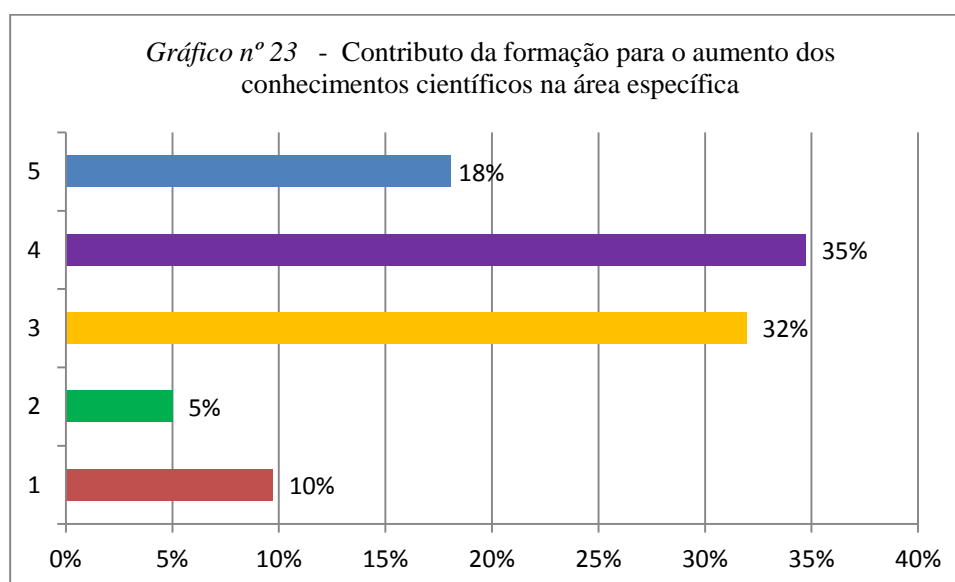
Relacionando os dados apurados nos gráficos números 21 e 22, podemos então verificar que maioritariamente os docentes deste estudo tiveram a percepção de que a sua formação foi importante para modificar as estratégias de ensino junto dos alunos, assim como para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos mesmos.

Refletindo sobre estes resultados, encontramos uma correlação com os dados do gráfico nº15, onde a maior parte dos docentes afirmou aplicar as competências desenvolvidas ao seu contexto de sala de aula.

Relativamente aos dados apurados e à percepção dos docentes, concordamos com Marcelo (2007: 34), quando refere que «os impactos da formação sobre a aprendizagem dos alunos estão fundamentalmente associados à transferência que os professores fazem da formação em que participaram para o seu desempenho na sala de aula.» Para o autor, (ibid), é o grau de transferência da formação para o seu desempenho que pode melhorar o ensino: «É pois fundamental que o investimento na formação contínua de professores se traduza nessa transferência e nos impactos desta sobre a aprendizagem dos alunos e que essa transferência seja convenientemente avaliada.»



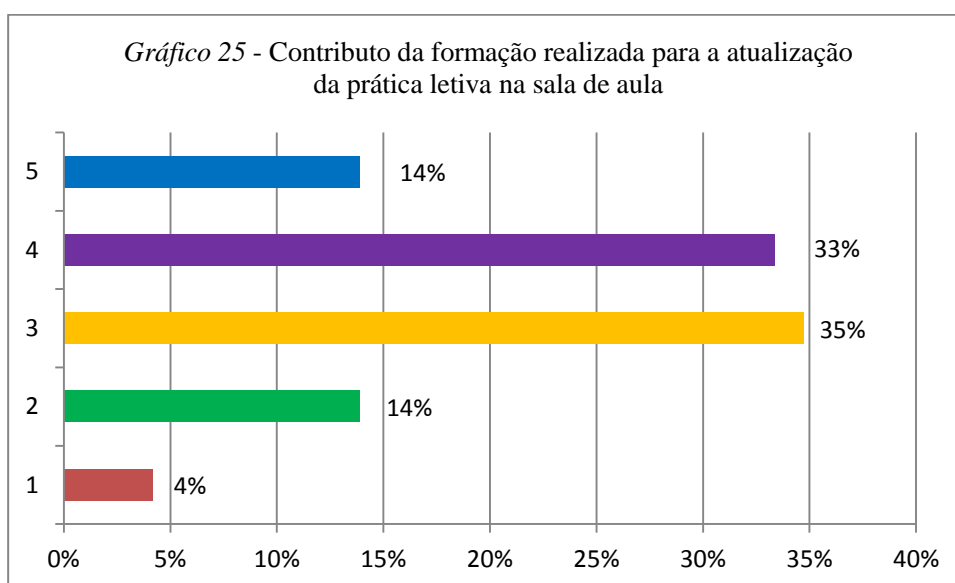
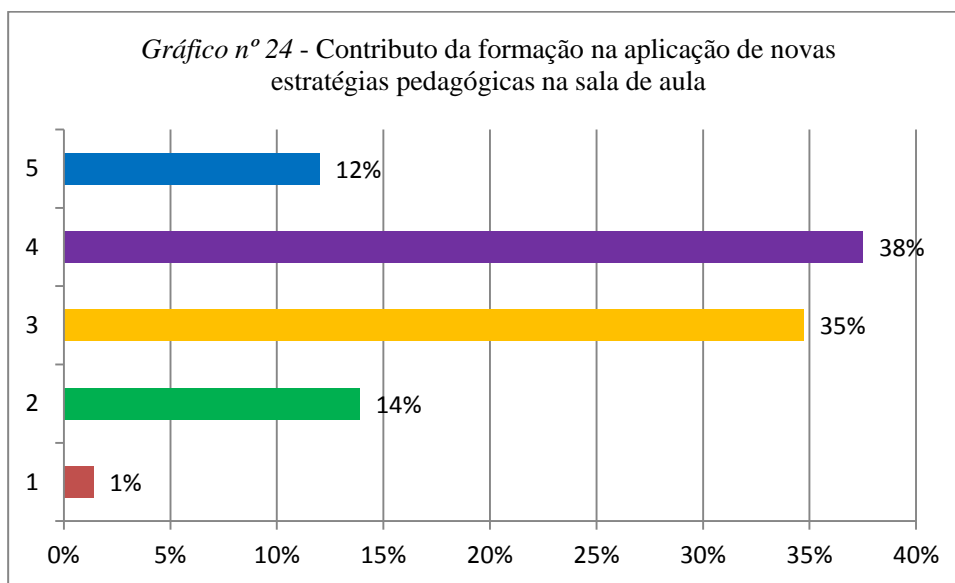
Relativamente à questão sobre o contributo da formação para o aumento dos conhecimentos na área científica, através das respostas obtidas, verificámos que a maioria dos docentes (38%) refere que a formação realizada foi muito importante para o aumento dos conhecimentos científicos na sua área específica, assim como 35% refere que foi importante e 10% muitíssimo importante. Constatamos então que, na sua maioria, os docentes entendem que a formação realizada contribuiu para o aumento dos conhecimentos científicos na sua área específica, contudo, verificámos ainda que existem 15% dos docentes que referem que a formação foi pouco importante e 2% nada importante.



Considerando que os docentes se apropriam da formação e a aplicam no contexto de sala de aula (cf. gráfico 15), demos continuidade às questões sobre a perceção do impacto da formação na aplicação de novas estratégias pedagógicas (gráfico 24) e sobre a atualização da prática letiva na sala de aula (gráfico 25).

Pela análise do gráfico 24, constatámos que a maioria dos docentes concorda que a formação contribuiu para a aplicação de novas estratégias na sala de aula, tendo os docentes na sua maioria assinalado como importante (35%), muito importante (38%) e muitíssimo importante (12%). Os restantes docentes (15%) responderam contrariando a maioria, no sentido de referirem que a formação não contribuiu, ou contribuiu pouco para essa inovação. No que respeita ao gráfico 25, os resultados são similares, dado que

verificamos que a soma das respostas dos docentes que assinalaram os níveis três, quatro e cinco, equivalente à maioria (82%), revela que a formação realizada contribuiu ou contribuiu muito para a atualização da prática letiva na sala de aula, sendo que apenas uma minoria (18%), referiu que essa formação contribuiu pouco ou não contribuiu para essa atualização.

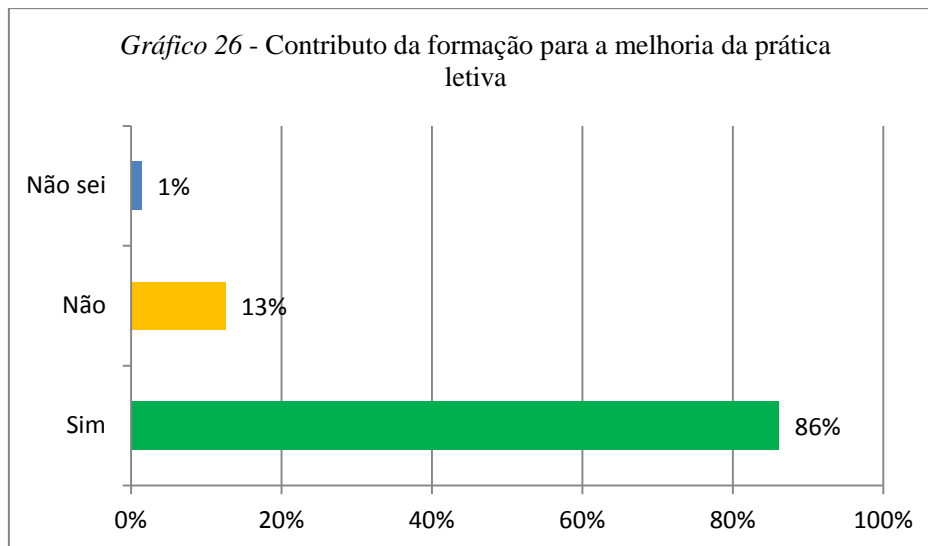


## **4.5 - Relação da Formação Contínua com o Desenvolvimento Profissional**

No prosseguimento do estudo, apresentamos os dados que pretendemos relacionar com a pergunta inicial: **Qual o impacto desta formação na organização escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes?**

De que forma nos apropriamos da formação contínua e de que forma a incorporamos na nossa prática letiva? De que forma a formação contínua realizada contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes e como produz inovações no contexto de trabalho?

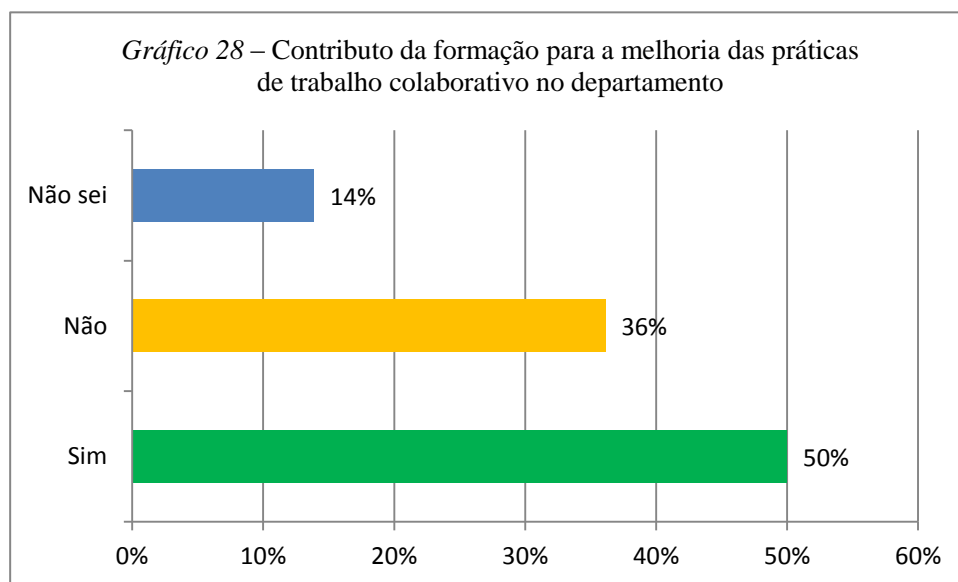
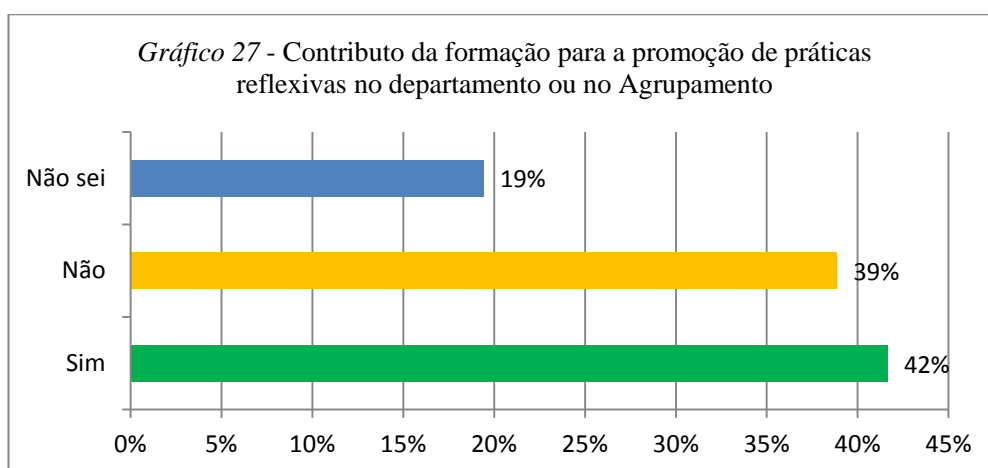
Relacionando os dados já analisados e referentes à percepção dos docentes sobre o impacto da formação (cf. gráficos 15, 21,22,24 e 25), com os dados obtidos nos gráficos 26 e 29, verificamos que, na totalidade, os docentes referiram que a formação contínua contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, quer ao nível da melhoria das práticas letivas, quer ao nível do aumento de conhecimentos científicos na sua área específica. No entanto, regista-se ainda um pequeno número de docentes (13%) que refere o facto da formação contínua não trazer contributos para a sua prática letiva, o que pode resultar numa contradição, na medida em que 95% dos docentes referiram que a formação que realizaram contribuiu para o seu desenvolvimento profissional (gráfico 29). Importa pois, realçar aqui a existência de alguma ambiguidade da parte dos docentes quanto ao conceito de desenvolvimento profissional, dada a disparidade dos resultados apresentados.



Relativamente ao contributo da formação para a promoção de práticas reflexivas (gráfico 27), 42% dos docentes valida a afirmação, contudo 39% refere não existir esse contributo, e 19% responderam não saber. Ao efetuarmos uma comparação com o gráfico nº 37, onde questionávamos os docentes sobre o contributo da formação contínua imposta pela Avaliação do Desempenho Docente para a promoção de práticas reflexivas nos docentes, verificámos que a maioria dos docentes (64%) respondeu negativamente, o que nos leva a refletir sobre as consequências da realização da formação quando imposta e quando ela é feita livremente. De acordo com a diretora do Centro de Formação de Escolas, (anexo 1:pág.4) os docentes que realizam formação autofinanciada em situações de congelamento de carreira, apropriam-se dos conteúdos e refletem uma necessidade de a partilhar, transportando-a para a sua prática profissional, o que não acontece com a formação imposta pela Avaliação do Desempenho Docente, que obriga a que os docentes realizem a formação para a obtenção dos créditos, sendo que a reflexão que ocorre nestes casos é muito frágil e desenrola-se apenas no contexto formativo.

Esta evidência volta a ocorrer no que se refere ao trabalho colaborativo (gráfico 28), em que 50% dos docentes refere existir uma melhoria das práticas do trabalho colaborativo no departamento quando acontece a formação. Ao compararmos estes dados com o gráfico 36, onde se adiciona a variável avaliação do desempenho docente, verificamos que 85% dos docentes perante a mesma questão responde negativamente, o que nos sugere que quando a formação é imposta pelo modelo de avaliação de

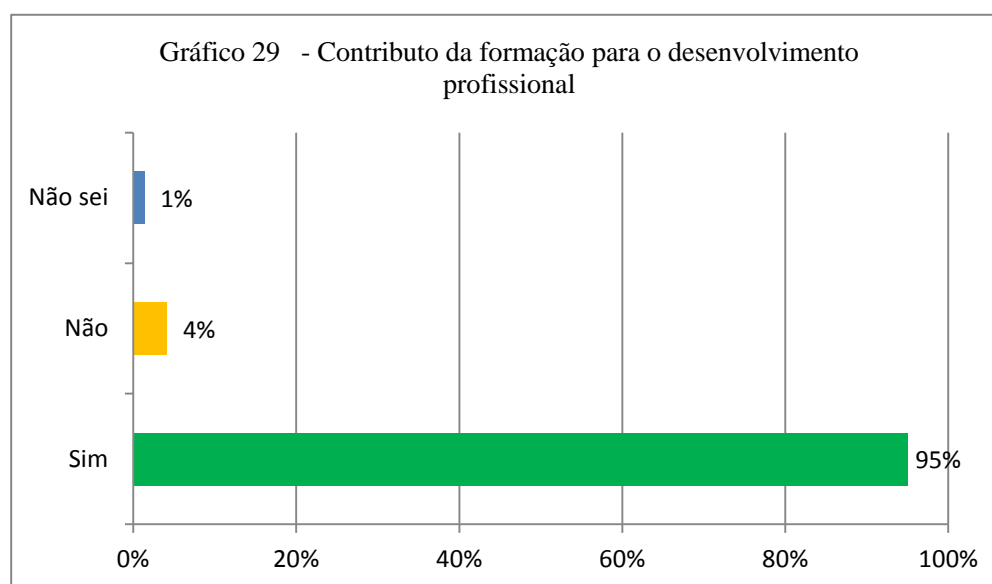
desempenho, e tem carácter obrigatório, os docentes não se sentem predispostos para a transportarem para o seu contexto de trabalho, ao nível do trabalho com os seus colegas de departamento. Este resultado da formação surge como consequência do modelo de avaliação de desempenho e é evidenciado por Barroso e Canário (1999), quando nos referem que a avaliação de desempenho docente resultou num consumo de formação para cumprimento de uma obrigação para progressão na carreira e não de uma vontade de aprender ou de evoluir profissionalmente.



Da análise elaborada ao gráfico 29, sobre o contributo da formação para o desenvolvimento profissional, constatamos que 95% dos docentes consideraram que a formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, o que parece indicar que na totalidade, os docentes percecionam a formação como um requisito indispensável

para o seu desenvolvimento profissional. Concordamos com os autores Danielson e Mc Greal (2000) quando afirmam que os professores têm sido os primeiros a reconhecer a necessidade de avaliação cujos propósitos seriam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a responsabilização e a prestação de contas. Esta ideia é reforçada por Day (2001: 233), ao referir-se à formação contínua como “*uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores*”.

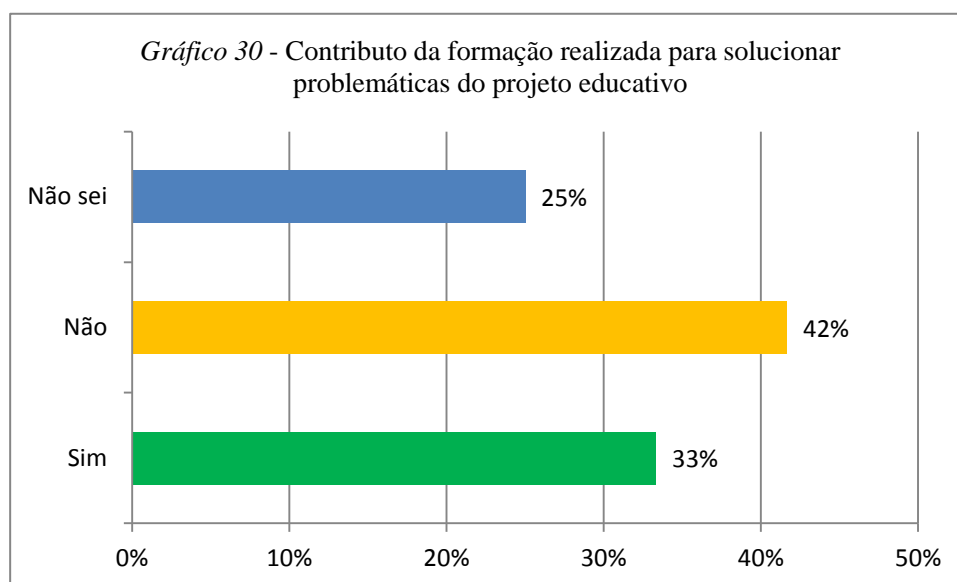
Verificamos, desta forma, que existe uma correlação entre a formação contínua e o desenvolvimento da profissionalidade docente, quando a formação não apresenta carácter obrigatório e é uma procura espontânea por parte dos docentes. Nessa situação, existe a necessidade de partilhar e refletir com os colegas, sem a pressão da obtenção dos créditos por imposição da avaliação de desempenho docente.



Tentámos igualmente perceber se a formação realizada teria contribuído para melhorar alguns dos problemas da organização escolar, patentes no projeto educativo, dada a importância que o mesmo assume no planeamento do plano de formação (já referido anteriormente neste estudo). Da análise efetuada ao gráfico nº 30, constatámos que 42% dos docentes referiram não ter existido esse contributo, 25% que não sabiam e 33% responderam que ele existiu. Se relacionarmos estes dados com os resultados patentes nos gráficos 19 e 20 sobre o impacto da formação contínua dentro da

organização escolar, ao nível da aplicação dos conteúdos ou do desenvolvimento de competências que incidissem nos documentos estruturantes do agrupamento para a ocupação de novos cargos ao nível das estruturas de coordenação/supervisão ou de administração do agrupamento, verificamos igualmente que a maioria dos docentes refere que essa formação não era canalizada para solucionar os problemas diagnosticados ao nível do projeto educativo, nem para a conceção ou reestruturação dos outros documentos estruturantes do agrupamento, assim como não foi considerada como um fator relevante para a ocupação de novos cargos ao nível das estruturas de coordenação/ administração do agrupamento.

De acordo com Silva (2003) impõe-se que a formação seja articulada com o desenvolvimento das escolas e dos docentes enquanto pessoas e profissionais.



## **4.6 - Relação da Formação Contínua com a Avaliação do Desempenho**

O modelo vigente da avaliação do desempenho docente, segundo os normativos legais<sup>24</sup>, determina a frequência de ações de formação contínua no sentido da obrigatoriedade de frequentar um número mínimo de horas por ano de formação, com o objetivo da obtenção de créditos para a progressão na carreira, o que teve como consequência a criação de uma relação de dependência entre a formação contínua e a progressão na carreira docente. Tornava-se essencial dar resposta à questão: se os docentes realizaram formação apenas porque necessitavam dos créditos para progressão ou se a realizaram no sentido de promoverem o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

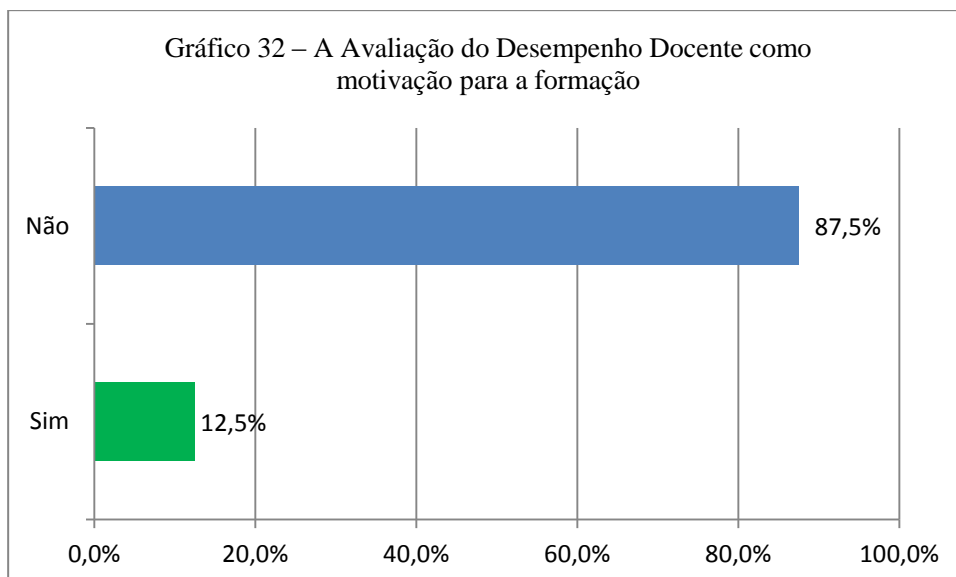
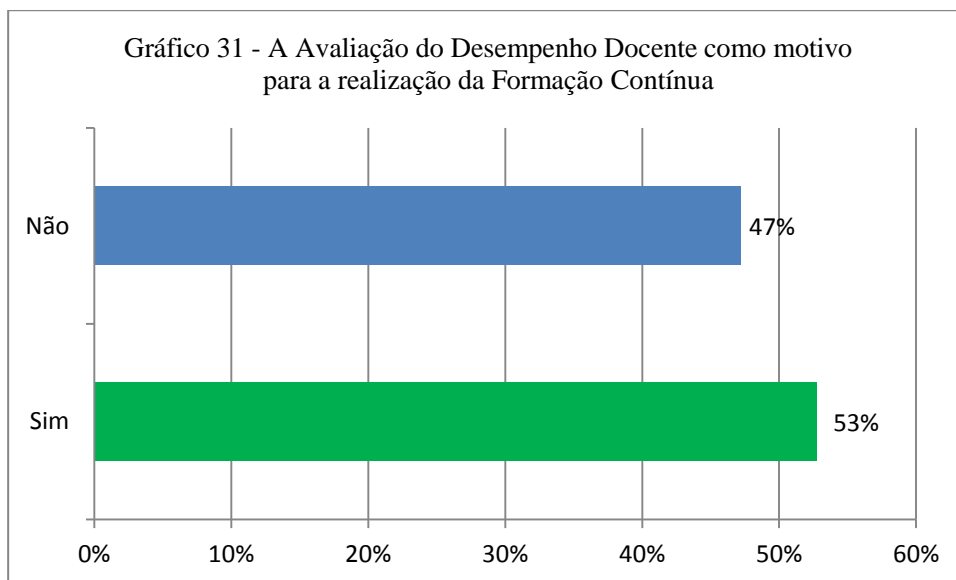
Da análise efetuada ao gráfico 31, constatamos que 53% dos docentes afirma que a avaliação de desempenho docente foi o motivo para a realização da formação contínua, contudo, 47% dos docentes afirma que não é essa a razão pela qual realizaram a referida formação, o que nos leva a inferir que existirão outras motivações para além da necessidade da obtenção de créditos para progredir na carreira. Relacionando estes dados com os do gráfico 32, verificamos que a maioria dos docentes refere não ter sido a avaliação do desempenho docente uma ajuda para a motivação da formação, o que vem ao encontro dos 54% dos docentes (gráfico 38) que referem não terem sido os créditos o mais importante na frequência das ações de formação contínua. No entanto, os dados referem-nos que um número significativo de docentes (46 %) salientou a importância dos créditos na frequência da formação, no caso em que a mesma foi realizada com o objetivo de ser contabilizada no processo da avaliação do desempenho docente.

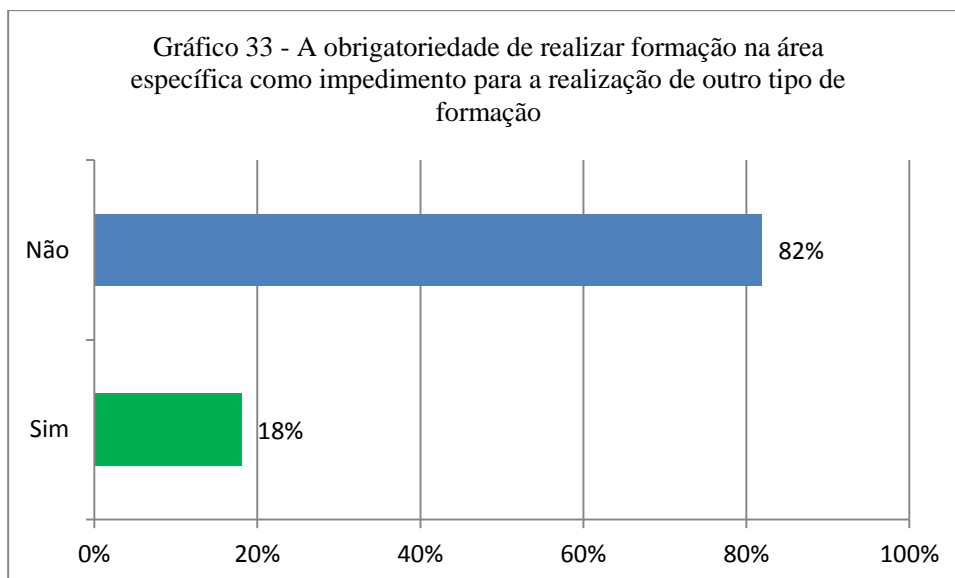
Da reflexão em torno dos dados analisados verificámos a coexistência de duas realidades em torno desta problemática; se por um lado, os docentes realizaram formação devido à necessidade de obtenção de créditos para a progressão na carreira, por outro, verificámos que muitos docentes a realizaram por outras motivações,

---

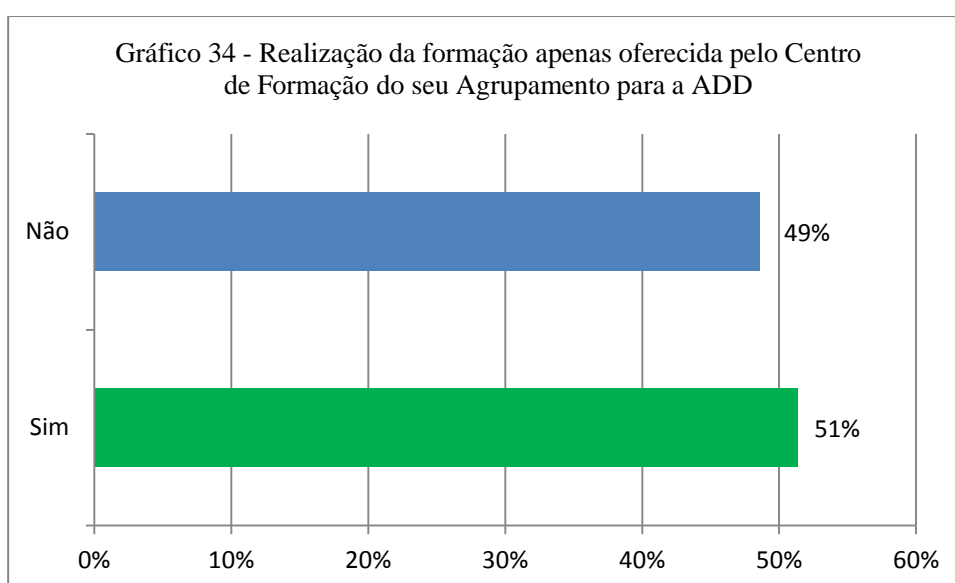
<sup>24</sup> Decreto-lei 75/2010 de 23 de junho.

indiferentes à necessidade de créditos e à margem da própria avaliação do desempenho, como observámos no gráfico 33, quando 83% dos docentes responderam que a obrigatoriedade de realizar formação na área específica não funcionou como impedimento para a realização de outro tipo de formação.



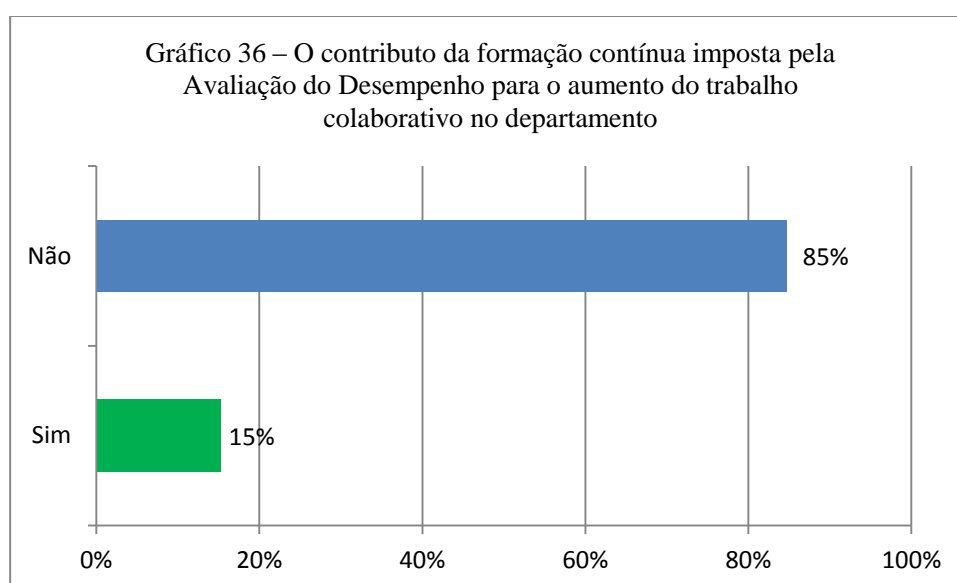
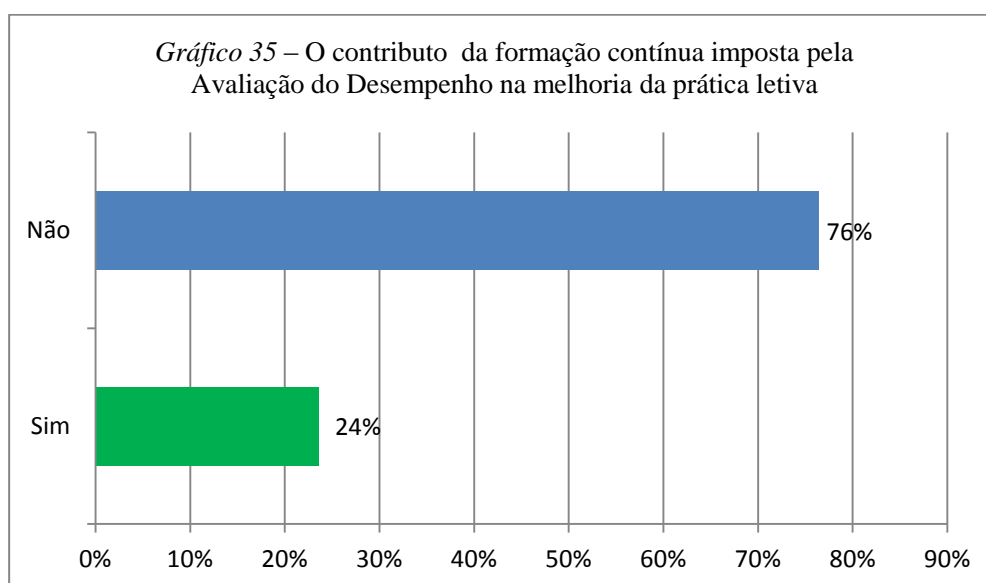


Da análise ao gráfico 34, que incidia na realização da formação obrigatória para a avaliação de desempenho docente, verificámos que 51% dos docentes realizaram apenas a formação oferecida pelo centro de formação da sua área geográfica, mas 49% dos docentes responderam negativamente, o que sugere que tenham realizado outra formação, externa ao centro da sua área geográfica. Confrontando estes dados com os resultados obtidos nos gráficos 10 e 14, onde se questionavam os docentes acerca do local de realização da formação, constatámos que a maioria dos docentes seleciona o centro de formação da sua área geográfica para a realização da formação.

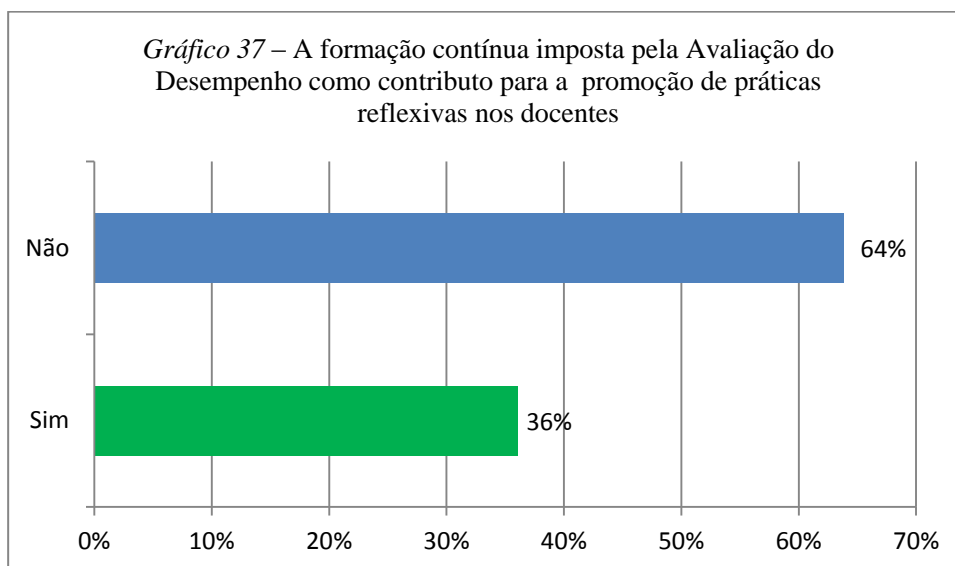


Os gráficos seguintes (35, 36, 37 e 38) referem-se ao contributo da formação em resultado da obrigatoriedade de realização da formação devido à avaliação do desempenho docente e revelam-nos que a maioria dos docentes inquiridos responde não existir esse contributo quando a formação é uma imposição da própria avaliação.

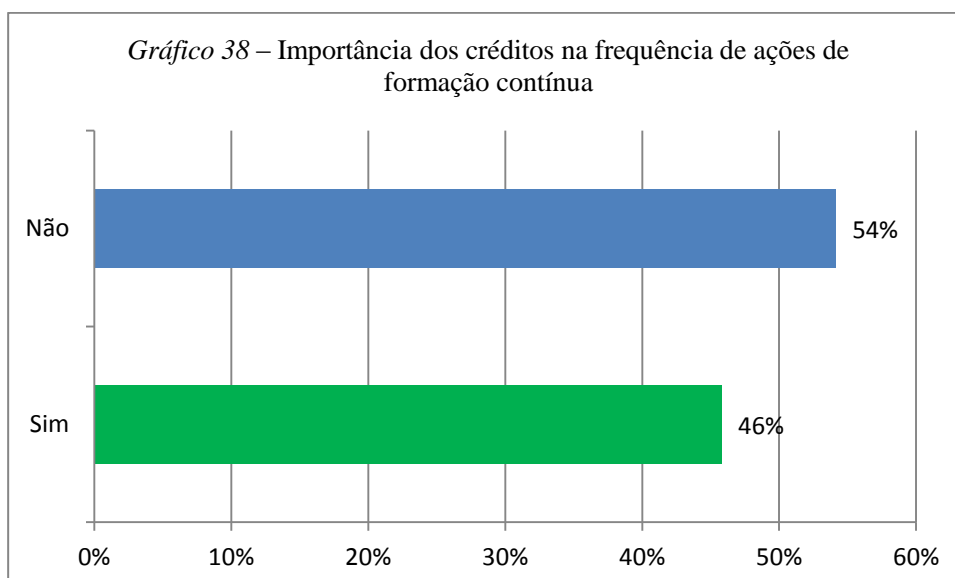
No gráfico 35, 76% responderam que a formação realizada não contribuiu para a melhoria da prática letiva, ainda que 35% tenham referido que contribuiu. Esta tendência mantém-se ao longo do gráfico 36, sobre o contributo da formação para o aumento do trabalho colaborativo no departamento, onde 85% dos docentes inquiridos responderam não haver esse contributo, apesar de 15% terem respondido que existiu.



Da análise ao gráfico 37 constatamos que os resultados são semelhantes aos dos gráficos anteriores (35 e 36), dado que 64% dos docentes inquiridos referem que não houve contributo da formação realizada para a promoção de práticas reflexivas nos docentes, sendo que apenas 36% refere que houve um contributo nesse sentido.



O gráfico 38, revela-nos que 54% dos docentes inquiridos refere que os créditos não foram importantes para a frequência das ações de formação contínua, contudo 46% responde que foram importantes, o que revela que ainda existe um grande número de docentes que realiza a formação devido à necessidade de créditos para a ADD.



## Conclusões

A escola atual encontra-se em constante mudança, com grande destaque para a avaliação, quer das organizações escolares, quer dos docentes, quer ainda das aprendizagens dos alunos. Deste modo, o papel da avaliação ganha cada vez mais relevância na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo, com destaque para a valorização do trabalho e da profissão docente. Com base neste princípio, foram sendo introduzidas alterações constantes no sistema de avaliação de professores, com repercussões diretas nos critérios para a progressão na carreira, num quadro legislativo que pretende o reconhecimento do mérito e da excelência.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto lei 75/2010 e mais recentemente o Decreto-lei 41/2012), definem-se os padrões de desempenho e as dimensões da avaliação, tendo em conta o quadro de referência da avaliação do desempenho docente que permite aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional do professor, com base no contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade docente.

Das dimensões do desempenho docente<sup>25</sup>, seleccionámos para a abordagem da nossa investigação a que se refere ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, tendo em conta a importância crescente da formação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o impacto esperado na aplicação ao contexto educativo onde os docentes exercem funções. Atendendo a que no processo da avaliação do desempenho docente, a formação contínua passa a assumir um papel de relevo na promoção do processo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que faz depender da realização das ações de formação a progressão na carreira, através da obrigatoriedade da frequência de um número mínimo de horas por ano, devidamente creditado, procuraram-se aferir as razões que levaram os docentes a realizar formação e perceber o seu impacto no desenvolvimento profissional e na organização escolar.

Com este estudo, e recorrendo a uma metodologia quantitativa, pretendeu-se investigar a relação entre a avaliação do desempenho docente, a formação contínua e o impacto no desenvolvimento profissional, no universo dos docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias, concelho de Torres Vedras, que se submeteram ao

---

<sup>25</sup> In capítulo 1º deste estudo.

processo de avaliação do desempenho no biénio 2009/2011, tendo por base a dimensão do desempenho: desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida<sup>26</sup>. O estudo empírico iniciou-se com uma entrevista exploratória realizada à diretora do Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã, de forma a delimitar o campo de estudo e definir os objetivos da investigação, prosseguindo com a recolha de dados aos docentes avaliados do agrupamento no ano escolar de 2010/2011, através de um inquérito por questionário.

No que respeita à caracterização dos docentes, concluímos que os docentes do Agrupamento Padre Vítor Melícias se situam entre os 41 e 50 anos de idade, cerca de um terço tem mais de 50 anos, são maioritariamente do género feminino e têm como habilitação académica a licenciatura, exceto um docente que apresenta outra situação. Na globalidade, pertencem aos quadros do agrupamento, o que significa que o mesmo é composto por um corpo docente estável, tendo, na sua maioria entre 13 a 25 anos de serviço, sendo que o tempo de serviço prestado neste agrupamento se situa entre os 3-5 e 10 ou mais anos.

Dando resposta à primeira pergunta de partida:

**- Quais as razões apresentadas pelos docentes do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias avaliados no biénio 2009/2011 para a realização da formação contínua?**

Concluímos que a maioria dos docentes realizou formação autofinanciada (paga por si próprio), sendo que tanto estes docentes, como o pequeno número que realizou formação financiada pela tutela, apontam como razões para a realização da formação o desenvolvimento profissional, logo seguido do aumento de conhecimentos na sua área de formação científica. Verificámos contudo, existir um grande número de docentes que afirma ter realizado essa formação para obtenção de créditos com o objetivo de progredir na carreira, salientando a importância dos créditos como motivo para a frequência dessas ações de formação devido à obrigatoriedade de realização da formação imposta pela Avaliação de Desempenho Docente.

Concluímos igualmente que os docentes deste agrupamento realizaram formação no Centro de Formação de Escolas da sua área geográfica, existindo, no entanto, alguns

---

<sup>26</sup> Decreto regulamentar 2/2010 de 23 de junho, artº 4º.

docentes que, frequentaram ações em outros Centros de Formação exteriores à área geográfica do Centro onde o agrupamento se insere, apontando como motivo para esse facto a necessidade de formação alternativa na área científico-didática.

Em relação à segunda pergunta de partida:

**- Qual o impacto desta formação na organização escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes?**

No que respeita ao impacto na organização escolar e ao nível da realização de formação que permita aos docentes a aquisição de competências para o desempenho de outras funções, constatámos que a formação realizada pelos docentes ao nível de outras áreas, para além da científico-didática, não era canalizada para solucionar os problemas diagnosticados ao nível do projeto educativo, nem para a conceção ou reestruturação dos outros documentos estruturantes do agrupamento, assim como não foi considerada como um fator relevante para a ocupação de novos cargos ao nível das estruturas de coordenação/supervisão ou de administração do agrupamento.

Relativamente ao impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes, estes revelaram ter a perceção de que o contributo da formação que realizaram foi muito positivo para o desenvolvimento profissional e que terá contribuído para a melhoria da sua prática letiva e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos, assim como para o aumento dos conhecimentos científicos ao nível da sua área específica. Neste ponto, estamos de acordo com Marcelo (2009:10)<sup>27</sup> quando refere que o desenvolvimento profissional *«procura promover a mudança junto dos professores aumentando os seus conhecimentos e crenças com o objetivo de provocar alterações nas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, uma melhoria provável nos resultados da aprendizagem dos alunos.»*

Ao nível do trabalho colaborativo dentro dos grupos disciplinares/ departamentos curriculares, verificou-se não existir correspondência entre os objetivos preconizados no quadro legal do modelo de avaliação de desempenho<sup>28</sup> e os resultados obtidos no nosso estudo, na medida em que os docentes referem claramente que a formação contínua

---

<sup>27</sup> Já referenciado no capítulo 2º, pág.14.

<sup>28</sup> Já referido em capítulos anteriores.

imposta pelo modelo da avaliação do desempenho docente não contribuiu nem para o trabalho colaborativo, nem para a promoção das práticas reflexivas nos docentes. No entanto, referem que esse contributo existe nos casos em que realizaram autoformação sem a imposição do modelo de avaliação do desempenho.

Evidencia-se, com este estudo, o papel da formação contínua como resultado da iniciativa individual, muito para além da necessidade de créditos para progredir na carreira, numa lógica colaborativa e potenciadora da partilha com os colegas no contexto de trabalho, ao mesmo tempo que se constata a importância da realização da formação devido à necessidade da obtenção de créditos, em resultado da avaliação do desempenho docente. Neste mesmo sentido, a recomendação nº4/2013 do Conselho Nacional de Educação<sup>29</sup>, com base num estudo encomendado pelo CCPFC vem salientar a continuidade da procura da formação, apesar do congelamento da carreira, onde se divulga que «todos os professores/ formandos valorizam a formação como oportunidade de partilha com os colegas». De acordo com a mesma recomendação do CNE (4:2013) regista-se que a formação contínua «*não pode (...) ser considerada como uma obrigação a cumprir para progredir na carreira, nem tão pouco como uma simples e avulsa atualização ou complemento da formação inicial*». Segundo o mesmo documento, a formação contínua tem por objetivos a atualização pedagógica, científica e tecnológica do docente, de acordo com a evolução da sociedade e deve contribuir para dignificar a carreira docente.

Para finalizar, indicam-se alguns aspetos que poderão ser limitações ao presente trabalho de investigação: a possibilidade dos docentes inquiridos poderem ter respondido ao inquérito de acordo com padrões preestabelecidos e não de acordo com a realidade, a existência de alguma ambiguidade quanto às diferentes perceções do conceito de desenvolvimento profissional pelos docentes, patente nas respostas analisadas, e, o facto dos resultados obtidos não puderem ser alvo de generalização, tendo em conta que se trata de um estudo de caso aplicado a um contexto específico, não podendo por isso ser aplicado a outros locais ou sujeitos.

Registamos ainda que este estudo não teve por objetivo validar o pressuposto de que a frequência de ações de formação contínua contribuem efetivamente para melhorar a qualidade do ensino, na medida em que apenas nos propusemos a recolher dados que

---

<sup>29</sup> Diário da República, nº95 de 17 de maio de 2013

nos permitiram analisar a percepção dos docentes sobre o impacto da formação realizada, sendo que todas as conclusões apresentadas são apenas a resposta a esse nosso propósito.

Marcelo (2007: 35) salienta a importância da transferência da formação contínua, insistindo na necessidade da avaliação “(...) *dos impactos desta sobre a aprendizagem dos alunos e que essa transferência seja convenientemente avaliada.*”

Neste sentido, esta investigação suscita temas para futuras investigações. Seria importante conhecer com mais detalhe o impacto da formação contínua/ especializada no contexto escolar, quer através de uma análise comparativa dos resultados escolares dos alunos, (antes e após a formação realizada pelos docentes), quer ao nível da transferência das competências adquiridas na formação para o desempenho dos cargos que os docentes ocupam na organização escolar.

## Bibliografia

ALVES, M.; MACHADO, E. (2010). *O Pólo da Excelência - Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

BARROSO, J., CANÁRIO R. (1999). *Centro de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa. IIE.

BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva, p.23-43.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

CANÁRIO (1991). “*Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa*”. In revista *Inovação*, nº 4

CAMPOS, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa IIE

CAMPOS, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

COELHO, A. & RODRIGUES, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

CAETANO, A. (2007). *Avaliação da Formação. Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

CURADO, A. (2002). *Políticas de Avaliação de Professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DANIELSON, C. & MC GREAT, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development. USA

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

- DIAS, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação. A lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico &Soma. 1ª Edição.
- ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes- guia prático para a avaliação do desempenho*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ESTRELA, M.T. (2003). *A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática*. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Formação*. S. Paulo: Cortez Editora. p. 43-63.
- FERNANDES, D. (2008), *Avaliação do desempenho docente. Desafios, Problemas e Oportunidades*. Texto Editores. pp disponível em [http //repositório. ul. pt](http://repositório.ul.pt). Consultado em 17 de julho de 2012.
- GLESNE, C.E. (1991). Yet another role? The teacher as a researcher. *Action in Teacher Education*. Vol. 13, nº1.
- GRAÇA, A; DUARTE, A; LAGARTIXA, C; TCHING, D. (2011). *Avaliação do desempenho docente: um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente. Passado e Futuro*. Revista Sísifo de Ciências da Educação, 08, pp 7-22. Disponível em [http//sísifo.fpce.ul.pt](http://sísifo.fpce.ul.pt). Consultado em 17 de julho de 2012.
- NÓVOA, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, L. (1990). *Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais*. In José Tavares e António Moreira (eds), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PACHECO, J.&FLORES, A (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

PATRÍCIO, M. (1989). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. In *Inovação*, Vol.2, nº3.

QUIVY, R.& CAMPENHOUDT, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª Edição. Gradiva.

Recomendação nº 4/2013 do CNE de 17 de maio. *Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário* in Diário da República nº 95 de 17 de maio, p.15761- 15765.

SANCHES, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores;1. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

SILVA, J.N. (2003). *A Formação Contínua de Professores. Contradição de um Modelo*, in MORAIS, M.C.,PACHECO,J.A.&EVANGELISTA,M.O. (org.).*Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, p.105-125.

SIMÕES, G. A. (1998). *A avaliação dos professores como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

SOUSA, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha. Pactor*. (89-100).

STEVENSON, Gore e Zeichener. (1991). *Action Research as professional development: a us case study of inquiry – oriented inservice education*. Journal of Education and Teaching. Vol.17, nº 3

## **Referências Legislativas**

Decreto – lei 36508 de 17 de setembro de 1947 (aprova o estatuto do ensino liceal)

Decreto – lei 769-A/76 de 23 de outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Decreto-lei 344/89 de 11 de outubro – Ordenamento jurídico da formação

Decreto – lei 249/92 de 9 de novembro - RJFC

Decreto-lei 207/96 de 2 de novembro: preâmbulo

Despacho Conjunto nº 364-A/97 de 15 de outubro.

Recomendação nº 4/2013 do CNE de 17 de maio – Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

### **Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário**

Decreto-lei 139-A/90 de 28 de abril

Decreto – lei 1/98 de 2 de janeiro

Decreto - lei 240 e 241/2001 de 30 de agosto

Decreto - lei 15/2007 de 19 de janeiro

Decreto – lei 270/2009 de 30 de setembro

Decreto – lei 75/ 2010 de 23 de junho

Decreto – lei 41/ 2012 de 21 de fevereiro

### **Avaliação do Desempenho Docente**

Decreto Regulamentar 14/92 de 4 de julho (1º modelo de ADD)

Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de maio

Decreto Regulamentar 2 /2008 de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar 1-A/2009 de 5 de janeiro

Decreto Regulamentar 2 /2010 de 23 de junho

Decreto Regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro



## **Anexos**

- 1- Entrevista exploratória à diretora do Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã.
- 2- Inquérito por questionário