

Projeto educativo e desenvolvimento profissional docente na perspetiva dos seus atores

Educational project and teacher professional development in the perspective of its agents

Pedro Ribeiro Mucharreira

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
prmucharreira@ie.ulisboa.pt

Belmiro Gil Cabrito

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
b.cabrito@ie.ulisboa.pt

Fernando Albuquerque Costa

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
tfc@ie.ulisboa.pt

Resumo

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma investigação em torno do papel da formação contínua, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente. A investigação decorreu numa escola privada nos arredores de Lisboa, em Portugal. Em termos metodológicos, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas a 20 indivíduos que se consideraram informantes-chave, como professores, chefias de topo e intermédias, bem como formadores internos e externos. Neste artigo, salientam-se as evidências resultantes de três associações livres de ideias. As principais conclusões da investigação apontam no sentido de uma valoração do conhecimento profissional prévio e do trabalho em equipa enquanto facilitadores do desenvolvimento profissional docente, para além de, ao nível das consequências do desenvolvimento profissional docente, as conceções dos respondentes terem colocado particular ênfase na inovação e na melhoria das práticas docentes, com um benefício indireto para as aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: *desenvolvimento profissional docente, projetos educativos, formação contínua de professores, formação centrada na escola.*

Abstract

This article presents partial results from a study focusing on the role of school-based teacher training in teachers' professional development. The investigation was carried out in a private school on the outskirts of Lisbon, in Portugal. In methodological terms semi-structured interviews were applied to 20 individuals who were considered key informants, such as teachers, top and middle leaders, as well as internal and external trainers. In this article, we highlight the evidences resulting from three free associations of ideas. The main conclusions of the study point towards a valuation of previous professional knowledge and teamwork as facilitators of teacher professional development. In terms of the consequences of teacher professional development, the concepts held by the respondents have placed particular emphasis on innovation and improvement of teaching practices, with an indirect benefit to students' learning.

Keywords: *teacher professional development, educational projects, teacher training, school-based teacher training.*

Introdução

O presente artigo baseia-se numa investigação sobre o papel da formação contínua de professores, centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente e no próprio projeto educativo em geral.

Recorrendo-se a um estudo de caso, através de entrevistas semiestruturadas a diferentes atores educativos, a investigação pretendeu obter resultados que evidenciassem as relações que

possam estabelecer-se entre as políticas de formação contínua, centradas na escola, e as outras dimensões em estudo – o projeto educativo e o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste texto apresentamos apenas as evidências resultantes de três associações livres de ideias, com as seguintes expressões indutoras: “Características do Projeto Educativo”, “Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente” e “Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente”.

Enquadramento Teórico

Projetos Educativos

Tendo presente Matos (1996), o projeto educativo, a necessidade de formação contínua e o desenvolvimento profissional docente são conceitos naturalmente interrelacionados, sendo o projeto educativo a motivação de toda a ação educativa, a formação contínua o instrumento capacitador da concretização do projeto e, da mesma forma, potenciador de desenvolvimento profissional docente.

Como nos sugere Barbier (1993), vivemos numa civilização de projetos, todo um conjunto de iniciativas de natureza diversa que estão, de facto, cada vez mais presentes em todos os contextos da vida das pessoas e das organizações, sendo crença generalizada, segundo Barroso (2005), que a capacidade de projetar e planificar será capaz, por si só, de dar sentido ao que fazemos e pensamos fazer. Segundo o mesmo autor, apesar de ser um movimento generalizado na sociedade, com o reforço particular das autonomias das escolas, o projeto parece ter surgido para ocupar um certo vazio, gerado pela decadência das designadas ideologias totais, constituindo-se assim os projetos como micro-ideologias orientadoras da vida quotidiana das escolas e onde, de todo o tipo de projetos, se destaca o projeto educativo como o documento orientador por excelência de uma escola.

A construção de um projeto educativo é um processo complexo e permanente, orientado e fundamentado em processos de reflexão-ação, num forte trabalho de equipa, com produção coletiva de documentos e decisões que exigem o envolvimento de toda a comunidade escolar. A (re)construção de um projeto educativo faz-se numa tensão permanente entre o desejo e a ação, bem como, entre os dois polos, o presente e futuro (Barroso, 2005). Segundo Alarcão (2005), as escolas têm de ser repensadas continuamente, mobilizando nessa tarefa não apenas os seus dirigentes, mas também professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e comunidade envolvente. A (re)construção do projeto educativo possibilitará, assim, a redefinição da função social da escola, e, em última instância, promoverá o desenvolvimento integral dos diferentes agentes educativos (Azevedo & Andrade, 2012; Casanova, 2014).

Formação contínua e desenvolvimento profissional docente

No entendimento de Clarke e Hollingsworth (2002), os professores que se envolvem de forma efetiva em processos conjuntos de reflexão, construindo efetivas comunidades de aprendizagem, conseguem posteriormente aprender a partilhar os conhecimentos adquiridos por si próprios, tendo assim oportunidade de aperfeiçoar práticas que possam beneficiar as aprendizagens dos alunos (Little, 1982; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Herdeiro & Silva, 2008).

Ainda segundo Herdeiro e Silva (2008) o ensino é hoje encarado como um trabalho em equipa em constante reflexão e desenvolvimento, pois as tarefas que lhe estão adstritas são cada vez mais complexas, onde a vivência real e concreta de práticas reflexivas implica o domínio de processos cognitivos e metacognitivos e uma grande capacidade de análise crítica das práticas. Neste enquadramento, e segundo Roldão (2007) e Herdeiro e Silva (2008), a prática reflexiva poderá fomentar a construção de conhecimento que possa ser explicado, fundamentado e verificável, podendo conduzir a melhorias nas práticas docentes, aprendizagens significativas nos alunos, reforço de práticas colaborativas e desenvolvimento organizacional (Little, 1982; Rosenholtz, 1989; Hargreaves & Fullan, 1992; Day, 2001; Levine & Marcus, 2010; Forte & Flores, 2014; Mucharreira, 2016a).

No entendimento de alguns autores, como Cornish e Jenkins (2012), as mudanças significativas na escola só se materializam quando os professores atingem um elevado comprometimento com o seu desenvolvimento profissional, potenciado por experiências de reflexão em contexto e com aplicação nas suas práticas, indicando também Clarke e Hollingsworth (2002) que os professores que se envolvem de forma efetiva em processos conjuntos de reflexão tendem depois a partilhar os conhecimentos adquiridos por si próprios.

Defendendo o mesmo raciocínio, Forte e Flores (2014) enaltecem que para se efetivar um desenvolvimento profissional docente contínuo, permanente, para além de um reforço dos conhecimentos, têm que se efetivar mudanças concretas que só serão possíveis se os docentes acreditarem verdadeiramente nessas mesmas ideias e propostas de mudança e as queiram colocar em prática (Nóvoa, 1992; Day, 2001; Forte & Flores, 2014).

Relativamente a alguns constrangimentos ao desenvolvimento profissional docente, a OCDE (2014) aponta que os professores portugueses são os que têm dos horários mais sobrecarregados, não apenas na componente letiva mas também na componente não letiva (9,6 horas semanais em média, o dobro da generalidade dos países da OCDE) e no trabalho burocrático (3,8 horas semanais em média, também acima de quase todos os países analisados), perdendo considerável tempo na classificação de trabalhos e testes e, particularmente, na gestão disciplinar em contexto de sala de aula. Os professores portugueses perdem, em média, um

quarto do tempo de aula com a manutenção da ordem disciplinar, consistindo num dos valores mais altos tendo em conta todos os países estudados. Também de assinalar, como já referido, que os professores portugueses são os que dedicam mais horas à profissão, uma média de 44,7 horas por semana, contra uma média de 38,3 horas dos países da OCDE e contra 31,6 horas na Finlândia, um dos valores mais baixos de todos os países considerados, país que é muitas vezes citado como um referencial de sucesso educativo.

No âmbito desta pretensão de se promover o desenvolvimento profissional dos docentes e ao se analisarem as diferentes dinâmicas que podem influir neste campo, considerou-se oportuno fazer referência ao que nos aponta Gonçalves (2009), quando nos apresenta uma proposta das diferentes fases da carreira docente e as conceções que lhes estão associadas, destacando também a possibilidade de relação causal entre cada uma dessas diferentes fases – que correspondem a diferentes etapas da vida profissional e pessoal do professor –, e o desempenho profissional dos professores, bem como, com a possibilidade do seu desenvolvimento (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Gonçalves, 2009).

Tempo de Serviço Docente	Fases da Carreira Docente
0-4 anos	Fase da Descoberta
5-7 anos	Fase da Estabilidade
8-14 anos	Fase da Divergência (Positiva ou Negativa)
15-22 anos	Fase da Serenidade
23-40 anos	Fase da Renovação ou Desencanto

Tabela 1: Tempo de serviço docente e fases da carreira docente. Fonte: Gonçalves (2009).

A Tabela 1 (Tempo de Serviço Docente e Fases da Carreira Docente) apresenta as diferentes fases da carreira docente, na perspetiva de Gonçalves (2009).

Também neste âmbito, apoiando-se em diferentes autores, como Sikes (1985) e Huberman (1992), Marcelo (1999) refere que as diferentes fases da carreira ou ciclos vitais dos professores são um fator a ter em conta, não apenas nas características e atitudes no exercício estrito da sua função enquanto professor, mas nas atitudes perante quaisquer outras atividades inerentes à profissão, como a participação em atividades que visam o desenvolvimento profissional docente.

Contexto do estudo – a escola e o seu projeto educativo

No que concerne ao projeto educativo da escola onde foi desenvolvida a investigação, este constrói-se a partir de 4 pilares - vertente académica, formação humana, pastoral e atividades de complemento curricular (ACC) -, assente na procura do exercício de uma pedagogia em específico e na construção interdisciplinar de um currículo do mar, conforme é possível constatar na Figura 1 (Vertentes do Projeto Educativo).

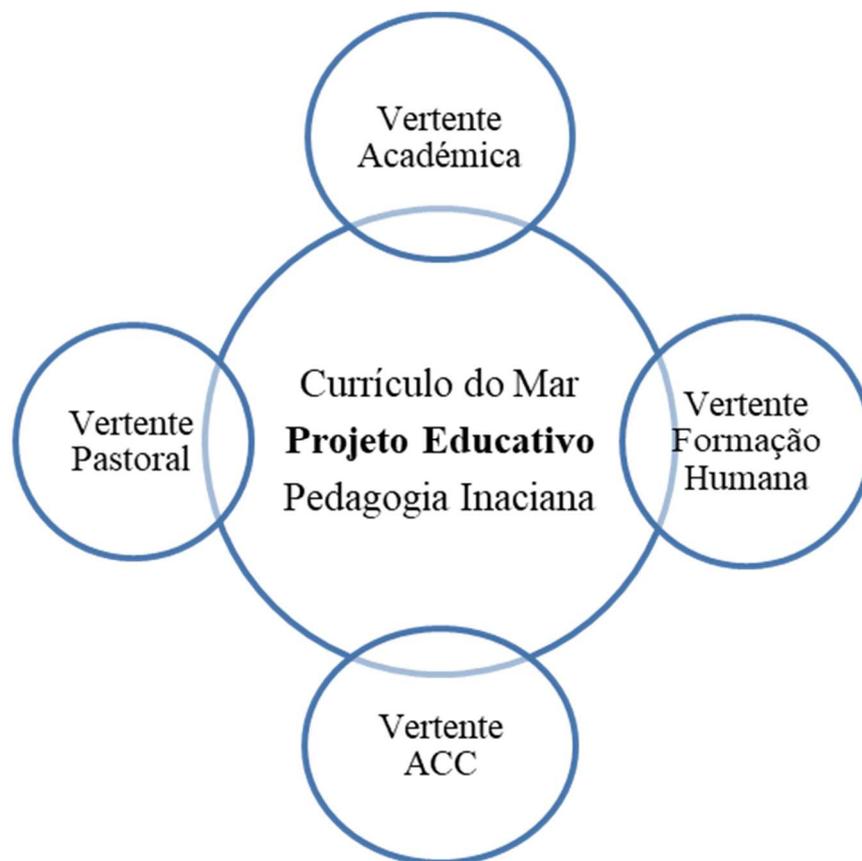


Figura 1: Vertentes do Projeto Educativo. Fonte: Mucharreira (2016b).

O projeto educativo estrutura-se e ao mesmo tempo emerge da designada pedagogia inaciana, onde é proposto um modelo de ensino e de aprendizagem onde se procura e estimula o rigor académico, científico e humanista (Trindade et al., 2015; Mucharreira, 2016b).

A dinâmica de implementação da pedagogia inaciana, ou paradigma pedagógico inaciano (PPI), passa pela assunção da experiência, reflexão, ação e avaliação, numa constante interação com o contexto em que se insere (Trindade et al., 2015; Mucharreira, 2016b).

Metodologia

Em termos metodológicos, a investigação assumiu uma natureza qualitativa, materializada num estudo de caso múltiplo, seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2009).

A investigação incidiu numa escola do ensino particular e cooperativo, da Grande Lisboa, cuja oferta educativa vai do ensino pré-escolar ao 12º ano, estando matriculados cerca de 1500 alunos no ano letivo de 2013/2014. No mesmo período, o corpo docente era constituído por 106 professores e educadores de infância.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram na recolha e análise documental, entrevistas semiestruturadas e a observação direta que permitiu a conceção de notas de campo.

Neste artigo, tal como já referido, apresentam-se apenas os dados resultantes de 3 associações livres de ideias, com as seguintes expressões indutoras: “Características do Projeto Educativo”, “Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente” e “Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente”. De salientar que as três associações livres de ideias solicitadas, aquando da realização das entrevistas, tinham como objetivo recolher dados relativos aos estereótipos sociais espontaneamente partilhados por esta comunidade escolar, fornecendo assim uma representação simbólica, concreta e imagética da realidade estudada (Bardin, 2009). Para cada expressão indutora foram solicitadas três palavras aos respondentes, pelo que se perspectivava obter um total de 60 registos, por cada uma das referidas expressões indutoras. Seguindo os pressupostos de análise de Bardin (2009), ao se reunirem todas as expressões induzidas, começou por se agrupar as expressões semelhantes, calculando-se depois as devidas frequências absolutas e relativas após a tentativa de classificação das unidades de significação.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a 20 informantes-chave, selecionados numa primeira instância tendo em atenção a possibilidade de abarcar grande parte da estrutura organizacional e depois, para melhor compreender a realidade estudada e à luz dos objetivos do estudo, sujeitos que para além de professores acumulavam com outras funções, de chefia ou de formador (interno ou externo).

Resultados

Apresentam-se de seguida os resultados da investigação, dando primeiramente a conhecer, através da Tabela 2 (Dados Biográficos dos Informantes-Chave), a caracterização biográfica dos 20 informantes-chave.

	Fr.	%
SEXO		
Sexo masculino	9	45
Sexo feminino	11	55
IDADE		
Entre 20 e 30 anos	0	0
Entre 31 e 40 anos	9	45
Entre 41 e 50 anos	6	30
Mais de 51 anos	5	25
FORMAÇÃO ACADÉMICA		
Licenciatura	10	50
Mestrado	9	45
Doutoramento	1	5
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Até 4 anos	0	0
Entre 5 e 7 anos	2	10
Entre 8 e 14 anos	6	30
Entre 15 e 22 anos	5	25
Entre 23 e 40 anos	7	35
ANTIGUIDADE NA ESCOLA		
Até 2 anos	3	15
3 a 4 anos	4	20
5 anos	13	65
PRINCIPAL FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA		
Funções Docentes	13	65
Funções de Chefia de Topo e Intermédia	5	25
Funções de Formador	2	10
N= 20		

Tabela 2: Dados biográficos dos informantes-chave

Da tabela ressalta um relativo equilíbrio entre o sexo masculino e feminino, bem como ao nível das faixas etárias dos respondentes, embora com maior peso de sujeitos entre os 31 e os 40 anos. Quanto às habilitações literárias, 50% dos informantes-chave possuíam o grau de licenciatura enquanto 45% possuíam o mestrado, e apenas 5%, o grau de doutor. É de assinalar que 65% dos entrevistados, ou seja os docentes com 8 a 14 anos de serviço e os que se situam entre os 23 e 40 anos, que se constituíram como informantes-chave estavam, segundo

Gonçalves (2009), num período das suas carreiras docentes de forte instabilidade, períodos críticos de questionamento, que podem conduzir a divergências positivas ou negativas, com naturais impactos em toda a sua prática docente. Relativamente à antiguidade, a maioria dos respondentes (65%) encontravam-se há 5 anos na escola, sendo de frisar que este é o período máximo expectável, pois 5 anos era precisamente o número de anos de funcionamento da escola. Quanto à principal função exercida na organização escolar, apesar de ser recorrente a acumulação de múltiplas funções, a maioria dos respondentes dedicava-se eminentemente a funções docentes (65%), enquanto 25% possuíam cargos de chefia e 10% funções de formador externo ou interno.

Decorrente de uma análise descritiva aos dados obtidos com as 3 associações livres de ideias, apresenta-se de seguida a Tabela 3 (Associação Livre de Ideias - Características do Projeto Educativo) que reflete a classificação das unidades de significação relativa à primeira associação livre de ideias, referente às “Características do Projeto Educativo”.

	Frequência Absoluta (N°)	Frequência Relativa (%)
Liberdade/ Educar na Liberdade	7	11,6%
Inovação/ Criatividade	7	11,6%
Bem Comum/Abertura ao Mundo/ <i>Cura Personalis</i> (Atenção ao Outro)	5	8,3%
Humanismo/Relação/Proximidade aluno-professor	4	6,7%
Cooperação/Serviço/ Participação/ Responsabilidade	4	6,7%
Orientação/Orientador/Direção/Objetivos	4	6,7%
Formação Integral/Desenvolvimento Integral	4	6,7%
Autonomia/Contexto/Estrutura	4	6,7%
Valores/Educação para os Valores	3	5%
Verdade/ Identidade/ Espiritualidade	3	5%
Visão/Futuro	3	5%
<i>Magis</i> / Crescimento/ Resiliência	3	5%
Reflexão/ Questionamento/ Discernimento	3	5%
Mar/Currículo do Mar	3	5%
Outras	3	5%
N=20	60	100%

Tabela 3: Associação livre de ideias - características do projeto educativo

Resulta da análise da tabela que os respondentes colocaram um grande enfoque nas questões da autonomia da escola e em muitas das características do projeto educativo, muitas delas plasmadas na generalidade dos documentos oficiais da escola, como a educação integral, o humanismo, a cooperação e a abertura ao mundo. No que diz respeito a expressões menos

valorizadas, é de notar que apenas 5% das referências se centraram num dos marcos simbólicos do projeto educativo, o currículo do mar.

A Tabela 4 (Associação Livre de Ideias – Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente), que se segue, reflete a classificação das unidades de significação relativa à associação livre de ideias referente aos “Facilitadores do Desenvolvimento Profissional Docente”.

	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Motivação/Disponibilidade/Predisposição para Aprender/Vontade para Aprender	10	16,4%
Conhecimento/Conhecimento Profissional/ Aprendizagem contínua/ Curiosidade Intelectual	8	13,1%
Partilha Boas Práticas/ Trabalho em Equipa	8	13,1%
Formação Contínua/Formação	7	11,5%
Reflexão/ Autoscopia/Organização Pessoal	7	11,5%
Liberdade/ Autonomia/ Liberdade para Inovar/Adaptabilidade	6	9,8%
Questionamento/ Crítica	5	8,2%
Contexto da Escola/Contextualização/ Estrutura	3	4,9%
Outras	7	11,5%
N=20	61	100%

Tabela 4: Associação livre de ideias – facilitadores do desenvolvimento profissional docente

Da análise da tabela infra é possível perceber que os respondentes encaram como principais facilitadores do desenvolvimento profissional docente um conhecimento profissional prévio, aliado a uma vontade e motivação permanentes em aprender, muito suportado no trabalho em equipa. Também é de assinalar, com 11,5% de frequência relativa, o papel que é reconhecido à formação contínua enquanto promotora de desenvolvimento profissional docente. No campo oposto, as referências ao contexto específico da escola tiveram apenas 4,9% de frequência relativa, apontando estes dados para uma dissociação dos respondentes quanto ao contexto em que podem desenvolver-se as atividades de desenvolvimento profissional e valorizando mais os aspetos intrínsecos a esse contexto, mais concretamente, intrínseco aos indivíduos (conhecimento, autoscopia e motivação) e à forma como se relacionam com os pares (partilha de boas práticas e trabalho em equipa).

Por último, a Tabela 5 (Associação Livre de Ideias - Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente) reflete a classificação das unidades de significação relativa à associação livre de ideias referente às “Consequências do Desenvolvimento Profissional Docente”.

	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Inovação/Proatividade/Dinamismo/Abertura à Mudança/ Autonomia/Criatividade	9	16,4%
Competência/Qualidade de Ensino/Melhoria Desempenho (Docentes)	8	14,5%
Melhoria Desempenho (Alunos)	8	14,5%
Realização/ <i>Fulfillment</i> (realização pessoal)/ <i>Magis</i>	7	12,7%
Motivação/Entusiasmo/Envolvimento/Alegria/Paixão (Professores)	5	9,1%
Clareza/Objetividade/Rigor/Segurança /Organização/Autonomia	5	9,1%
Questionamento/Sentido Crítico	4	7,3%
Adaptabilidade/Reformulação/Renovação	3	5,5%
Trabalho Cooperativo/ Trabalho em Equipa/Colegialidade	3	5,5%
Melhoria Relacional (Alunos)/ <i>Cura Personalis</i>	2	3,6%
Outras	1	1,8%
N=19	55	100%

Tabela 5: Associação livre de ideias - consequências do desenvolvimento profissional docente

Resultante da análise da tabela anterior é possível notar que, no respeitante às consequências do desenvolvimento profissional docente, é colocado grande ênfase na inovação e melhorias das práticas, com um benefício não exclusivo para a autorrealização dos docentes, mas claramente na melhoria das aprendizagens dos alunos. É também de notar o facto de o trabalho em equipa ter sido mais valorizado enquanto "Facilitador do Desenvolvimento Profissional Docente", com 13,1% de frequência relativa, e menos enquanto “Consequência do Desenvolvimento Profissional Docente”, com apenas 5,5% de frequência relativa. De sublinhar igualmente que, nesta associação livre de ideias em particular, um dos informantes-chave não conseguiu realizar a respetiva associação, não avançando com nenhuma expressão, para além de dois outros que só enunciaram duas expressões, quando, recorde-se, foram solicitadas três ideias.

Conclusões

As principais conclusões da investigação apontam no sentido de uma valoração do conhecimento profissional prévio e do trabalho em equipa (Herdeiro & Silva, 2008) enquanto facilitadores do desenvolvimento profissional docente, para além de, ao nível das consequências do desenvolvimento profissional docente, as conceções dos respondentes terem colocado particular ênfase na inovação e na melhoria das práticas docentes, com um benefício indireto para as aprendizagens dos alunos.

Os resultados parecem apontar também, no âmbito da valoração do trabalho em equipa atrás descrito, para o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, em linha com o referido por autores como Clarke e Hollingsworth (2002), uma comunidade que tenha o espaço e tempo adequados para refletir na e sobre a prática, procurando conduzir a um desenvolvimento profissional que possa ter reflexos nas aprendizagens dos alunos (Fullan, 1991). Desta forma, as ações de formação promovidas na organização escolar encontram-se em linha com o projeto educativo embora se notem evidências que apontam para um certo desfasamento entre a política formativa e os pilares em que se sustenta o projeto educativo (Mucharreira, 2016b), ilustrado, por exemplo, na diminuta associação entre currículo do mar e projeto educativo, na respetiva associação livre de ideias.

Referências

- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Azevedo, M., & Andrade, M. (2012). Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. *Interações*, 21, 204-218.
- Casanova, M. P. (2014). Construção do projeto educativo de escola. In Estrela, T. (Ed.) (2014). Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento. *Atas do XXI Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal, 545-554.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

- Cornish, L. & Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91–105.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Introduction. In Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes. *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 1-17.
- Huberman, M. (1992). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Matos, M. (1996). Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. *Educação, Sociedade & Culturas*. 6, 73-95.

- Mucharreira, P. R. (2016a). O papel da formação contínua docente no desenvolvimento organizacional da escola: um estudo de caso. *Di@logus*, 5(2), 48-62.
- Mucharreira, P. R. (2016b). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54(42), 38-64.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 139-158.
- OCDE (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013 - Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD Publishing.
- Roldão, M. (2007). Formação de Professores Baseada na Investigação e na Prática Reflexiva. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 67-70.
- Trindade, J. P., Bahia, S., & Mucharreira, P. R. (2015). Uma visão interdisciplinar integrada da Taxonomia de Bloom. In Estrela, T. (Ed.). *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação - Contributos da Investigação*. *Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal, 930-942.