

Desafios na formação de professores no contexto da avaliação de desempenho

Maria João Lapo

Agrupamento de Escolas D. Carlos I
mjlapo@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - A formação docente e a avaliação de desempenho são temas que fazem parte da agenda das políticas educativas. Neste texto apresentamos resultados de um estudo em curso, no âmbito de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação, que incide sobre o modo como vários intervenientes olham para a avaliação do desempenho docente num agrupamento de escolas. Realizámos um estudo com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário, à entrevista, ao *focus group* e ao *workshop* num agrupamento de Escolas de Lisboa, tendo em conta três grupos de professores: os que requisitaram observação de aulas, os que não requisitaram observação de aulas e docentes contratados. Os resultados apontam para a falta de unanimidade quanto à questão fundamental que é colocada.

Palavras-chave: formação; avaliação de desempenho; desenvolvimento profissional.

Introdução

A formação docente e a avaliação de desempenho (ADD) são temas que fazem parte da agenda das políticas educativas. Este projeto decorre da análise destes dois importantes e indissociáveis temas no contexto da profissão docente e pretende investigar a sua pertinência, amplitude e contributo para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores.

As investigações produzidas na área ADD demonstram que desenvolver uma cultura avaliativa é um problema prático, de firmeza/perseverança e de empenho, o que significa romper com mitos, temores e resistências que se têm ancorado na classe docente (Álvarez, 2008). Assim, é claro que “a falta de tradição de uma cultura de avaliação de professores seja por parte da tutela, seja por parte das próprias escolas” (Alves & Reis, 2009:181) atingirá “todos os colaboradores da organização gerando receios, críticas e ansiedades” (Aguiar & Alves, 2010: 231).

Por outro lado, a formação de professores é vista, segundo Marcelo (1999), como um campo de conhecimento e investigação no qual os docentes se implicam em experiências de aprendizagem, com vista a um significado (Day, 2001), através das quais adquirem e desenvolvem conhecimentos e competências, intervindo, assim, no seu DP para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, nas palavras de Formosinho (1991), a formação contínua permite aperfeiçoar saberes, técnicas e atitudes imprescindíveis à prática da docência.

Neste contexto, é importante que o professor se reconheça como ser aprendiz identificando os seus interesses, promovendo em si próprio atitudes de pesquisa, de questionamento, refletindo sobre o seu percurso profissional, de forma a estar devidamente esclarecido e preparado para responder, de forma adequada, às questões e desafios com que é confrontado no seu quotidiano (Alarcão, 1996: 92). Neste contexto, Day (2001) sustenta que o pensamento e a ação de cada docente são o

resultado das suas histórias de vida, do seu DP, da sua experiência na sala de aula e da sua formação.

O projeto de que damos conta nesta comunicação incide numa abordagem integrada destas duas questões procurando analisar de que modo a formação e a ADD se articulam (ou se podem articular) numa perspetiva de DP a fim de “promover práticas eficazes de ensino, proporcionar o crescimento pessoal e o profissional contínuo e mudar o caráter da escola e do ensino” (Formosinho, 2002:165). A pertinência e oportunidade deste projeto prendem-se, portanto, com os processos de avaliação e os seus efeitos, sobretudo no que diz respeito ao DP dos docentes, incluindo o papel da formação neste contexto, quer na perspetiva dos avaliadores, quer dos avaliados.

O objetivo central desta investigação consiste, assim, em conhecer as visões dos avaliadores e dos avaliados acerca da vertente formativa da ADD, mas também compreender os processos de ADD na sua vertente formativa; analisar as repercussões da ADD no DP; conhecer as perspetivas de ambos sobre a relação avaliador/avaliado no processo avaliativo; compreender processos e práticas de ADD; analisar a importância da formação em avaliação no contexto da ADD, tendo sempre em conta a perspetiva de avaliadores e de avaliados. Para tal, realizámos um estudo com base numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com recurso ao inquérito por questionário (IQ), à entrevista, ao *focus group* e ao *workshop* num agrupamento de Escolas de Lisboa, tendo em conta três grupos de professores: os que requisitaram observação de aulas (OA), os que não requisitaram OA e docentes contratados. Na escolha dos participantes teve-se em conta o critério da diversidade em termos de tempo de serviço (na escola e em geral), das áreas de conhecimento e da pertença a diferentes departamentos, do sexo e da idade.

Desafios na formação de professores no contexto da ADD

Tendo aqui a nossa atenção virada para a formação contínua entendida como “um processo de ensino/formação” (Oliveira-Formosinho, 2009:225), podemos dizer que da investigação podemos destacar “a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem de futuros professores e, conseqüentemente, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Flores, 2014:217). Coloca-se, portanto, em destaque, um plano de DP que “enfatize as suas potencialidades” fazendo do docente o sujeito da sua formação, “o motor do seu aperfeiçoamento” (Machado & Formosinho, 2010:106-107).

De acordo com Salom (2014:6), o surgimento da ADD com o intuito de melhorar a qualidade da educação e o DP dos professores existe sob uma “atmosfera de ameaça”, de negociação e até mesmo de “aversão da classe docente” com tudo o que se relaciona com este tema, sendo notória a predominância de um “foco sancionador, controlador e fiscalizador”, o que naturalmente origina nos docentes sentimentos menos positivos como o “medo”, a “angústia”, a “falta de segurança”, uma vez que é entendida por muitos como “um ataque à sua autonomia profissional” (Martín-Moreno Cerrillo, 2006, cit. por Salom, 2014:6), o que é entendido pela autora, como “um problema de atitude, de vontade, de formação”.

Metodologia

Nesta comunicação iremos dar conta dos dados resultantes do IQ e da entrevista. O IQ foi realizado junto de 96 professores, 73 pertencem aos quadros da escola e 23 são contratados. A entrevista foi realizada ao diretor, a 4 membros da secção de avaliação de desempenho, a 5 professores avaliadores e a 5 professores avaliados.

Neste texto damos conta apenas da dimensão relativa à formação. No caso do IQ teremos em conta os conhecimentos/competências do avaliador e domínio de técnicas de observação no âmbito da ADD. No que diz respeito à análise dos dados emergentes da entrevista, teremos em conta as formações realizadas na escola, as formações em ADD realizadas na escola e o recurso aos docentes residentes formados em ADD, as formações realizadas nos últimos anos, as perspetivas para o futuro e o deter formações em ADD. Concretamente, analisa-se a importância da formação em avaliação no contexto da ADD na perspetiva de avaliadores e avaliados.

Resultados

Dos dados resultantes IQ relativos ao tema apresentado – formação: tipos de formação, teremos em conta, primeiramente, a opinião de todos os participantes e de seguida, analisaremos os mesmos subtemas distinguindo a perspetiva de avaliadores e de avaliados.

Assim, na dimensão relativa à formação, pretendemos compreender se os avaliadores possuem conhecimentos/competências e dominam técnicas de observação no âmbito da ADD, neste bloco emergiram duas subdimensões:

- Deter formação em ADD – itens 1, 9, 39;
- Avaliadores formados em ADD – itens 3 e 43.

A tabela 1 ilustra a posição de todos os participantes no IQ acerca desta dimensão e respetivos itens.

Itens	DT		D		NCND		C		CT		NR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. A formação disponibilizada pela escola no âmbito da ADD tem correspondido às minhas necessidades profissionais.	3	7,5	13	32,5	17	42,5	6	15,0	0	0,0	1	2,5
3. Na minha escola, os avaliadores possuem competências/conhecimentos adequados para realizar a ADD.	1	2,5	6	15,0	23	57,5	5	12,5	5	12,5	0	0,0
9. Tenho participado em formações sobre ADD fora da minha escola.	16	40,0	8	20,0	5	12,5	6	15,0	3	7,5	2	5,0
39. A minha escola tem promovido oportunidades / formações no âmbito da ADD.	7	17,5	7	17,5	19	47,5	5	12,5	0	0,0	2	5,0
43. Na minha escola, os avaliadores dominam as técnicas de observação de registos e de OA.	2	5,0	3	7,5	22	55,0	9	22,5	2	5,0	2	5,0

Tabela 1 - Formação: tipos de formação (%)

Os dados apontam para grande indefinição por parte dos participantes em relação à dimensão relativa à formação. Assim, relativamente à subdimensão deter formação em ADD (itens 1, 9 e 39) podemos verificar que os participantes não têm participado em formações, sendo que ao item 9, 40,0% responderam que discordam totalmente, relativamente aos outros dois itens (1 e 39) verificamos que os participantes não se posicionam (item 1 - 42,5% e item 39 – 47,5%). No que concerne aos avaliadores formados em ADD (itens 3 e 43), os inquiridos continuam a manifestar ambivalência, sendo que a maioria dos participantes não concordam nem discordam, 57,5% e 55%. Contudo, é importante verificar que as percentagens que se seguem à maioria demonstram diferentes perspetivas, sendo que, por um lado, 15% discordam (item 3) e, por outro, 22,5% (item 43) concordam.

Itens	AVALIADORES						AVALIADOS					
	DT/D		NCND		C/CT		DT/D		NCND		C/CT	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. A formação disponibilizada pela escola no âmbito da ADD tem correspondido às minhas necessidades profissionais.	8	44,4	7	38,9	3	16,7	8	36,3	10	45,5	3	13,6
3. Na minha escola, os avaliadores possuem competências/conhecimentos adequados para realizar a ADD.	3	16,7	11	61,1	4	22,3	4	18,2	12	54,5	6	27,3
9. Tenho participado em formações sobre ADD fora da minha escola.	8	44,4	3	16,7	5	27,8	16	72,8	2	9,1	4	18,2
39. A minha escola tem promovido oportunidades / formações no âmbito da ADD.	7	38,9	8	44,4	3	16,7	7	31,8	11	50,0	2	9,1
43. Na minha escola, os avaliadores dominam as técnicas de observação de registos e de OA.	2	11,1	9	50,0	6	33,4	3	13,6	13	59,1	5	22,7

Tabela 2 - Formação: tipos de formação – avaliadores vs avaliados (%)

De forma geral, dos dados obtidos podemos observar algumas discrepâncias no posicionamento por parte dos inquiridos avaliadores e avaliados em relação à formação: tipos de formação. Assim, relativamente à subdimensão deter formação em ADD (itens 1, 9, 39), os participantes dividem-se, sendo que, no item 1, os avaliadores na sua maioria posicionam-se do lado da discordância, 44,4% e os avaliados demonstram indefinição, 45,5%; contudo no item 9, ambos demonstram ter a mesma opinião, 44,4% - avaliadores e 72,8% - avaliados discordam ou discordam totalmente da afirmação; por fim, no item 39, avaliadores e avaliados têm a mesma posição de indefinição (44,4% avaliadores e 50% avaliados). Relativamente aos avaliadores formados em ADD (itens 3 e 43), ambos os grupos partilham o não posicionamento face às afirmações colocadas, isto é, a maioria não concorda nem discorda (61,1% e 50% avaliadores e 54,5% e 59,1% avaliados), no entanto, é ainda importante

mencionar que as percentagens que se seguem à maioria apontam nos dois grupos para a concordância com as afirmações colocadas neste tema, com percentagens entre os 22,3% e os 33,4% que concordam ou concordam totalmente (cf. tabela 2).

No que diz respeito à análise dos dados da entrevista, dimensão I – Formação – emergiram duas categorias, nomeadamente:

1. Formações disponibilizadas pela escola - subcategorias: (a) formações realizadas na escola; (b) formações em ADD realizadas na escola; (c) recurso aos docentes residentes formados em ADD;
2. Formação: formação realizada e perspectivas – subcategorias: (a) realizada nos últimos anos; (b) perspectivas para o futuro; (c) deter formação em ADD.

Como já havia sido dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas a avaliadores e avaliados e para que pudéssemos distingui-los e até mesmo contrastar as suas perspectivas foram identificados da seguinte forma: os avaliadores – AV; os avaliados - A e os membros da secção de avaliação de desempenho - SADD, incluindo aqui o diretor uma vez que faz parte desta secção.

Sendo a escola o lugar onde se aprende, é necessário que esta seja entendida como um espaço educativo “onde os docentes possam trabalhar e ao mesmo tempo formar-se” (Silva, 2003:110), pois “o sistema de formação contínua de professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação porque é nela que se gera a profissão” (Nogueira, Rodrigues & Ferreira, 1990, cit. por Silva, 2003:110-111). Assim, relativamente às formações disponibilizadas pela escola (subcategoria a) no geral os entrevistados afirmam ter feito formações dentro da escola, creditadas e não creditadas, realizadas por colegas ou por formadores externos à escola em várias áreas, os docentes nos seus relatos afirmam que

“Sempre que possível, é solicitada a vinda à escola de formadores para proporcionarem formação aos docentes”. (AV3)

“Houve sempre formações, quer de professores da escola que punham à disposição dos colegas e faziam formação, portanto em várias áreas, quer trazendo para a escola através do centro de formação”. (SADD1)

Depois há colegas que fazem referência às diferentes formações disponibilizadas pela escola nos vários departamentos, mais concretamente, no âmbito do português e das TIC,

“Há colegas no departamento de Português, que foram fazendo nos últimos anos ações de formação, não creditadas, sobre os *Novos Programas do Português*, e depois também creditadas sobre a *Planificação*”. (AV1)

“Nós tínhamos algumas formações pontuais, no Português”. (A1)

“A escola tem disponibilizado alguma formação contínua, nomeadamente, nas tecnologias”. (AV4)

Constatamos também que alguns docentes fizeram formação fora da escola,

“E depois fiz, mas não no espaço físico desta escola, fiz uma sobre os Quadros Interativos”. (AV5)

Tendo em conta as formações disponibilizadas pela escola, importa agora compreendermos que formações em ADD foram realizadas na escola (subcategoria b), sendo que se torna capital que a classe docente “aposte na ADD como recurso de investigação e de formação”; para tal é necessário

que os professores se formem em avaliação, sendo esta entendida como um “elemento decisivo para melhorar a sua prática” e que se traduzirá na qualidade do sistema de educativo (Salom, 2014:7).

Sobre esta subcategoria as afirmações dividem-se:

“No âmbito da ADD eu frequentei logo no início da avaliação (há 5/6 seis anos) uma ação de formação, a escola disponibilizou o espaço e os professores foram indicados para frequentar essa ação, acho que não aprendemos muito!”. (AV1)

“Houve cerca de duas, mas mais direcionadas para avaliadores”. (AV3)

“Fizemos, nesse primeiro ano, essa grande formação, todos os departamentos fizeram, toda a gente fez, já foi há 5/6 anos”. (SADD3)

Houve ainda docentes que fizeram a formação fora da escola, ou que souberam que existiu fora da escola,

“A ação não se realizou na escola. Depois disso não fui a mais nenhuma, porque não me sinto vocacionada para essa área/função”. (AV2)

Por outro lado, houve ainda professores que multiplicaram a palavra nenhuma, afirmam que não tiveram conhecimento dessa(s) formação(ões), que não participaram e que pensam ser difícil encontrar formadores habilitados nessa área:

“Eu não dei por haver nenhuma”. (AV5)

“Que eu tenha conhecimento nenhuma”. (A1, A4, A2)

“Não, com esse tema eu nunca participei em nenhuma, deve ser difícil encontrar formadores habilitados”. (SADD2)

Ainda dentro da primeira categoria, ressalta o recurso aos docentes residentes formados em ADD (subcategoria c). Mais uma vez, os relatos dividem-se, por um lado, há testemunhos que afirmam que a escola tem aproveitado esses recursos humanos:

“Sim, sempre que possível”. (AV3, A3)

“Quase sempre”. (SADD1)

Por outro lado, também conseguimos identificar vários testemunhos que não reconhecem esse aproveitamento, afirmando que não sabem ou não têm conhecimento:

“Eu penso que não”. (AV2, A1, A2)

“Não sei”. (AV1, SADD2)

“Não tenho conhecimento”. (A5, SADD4, SADD5)

Na categoria, formação: formação realizada e perspetivas, relativamente à formação realizada nos últimos anos (subcategoria a) os entrevistados referiram formações nas mais diversas áreas, nomeadamente na área do Português, na área das TIC, da Didática, na Educação para a Sexualidade e da Matemática:

“A última foi no *Acordo Ortográfico*”. (SADD4)

“Recuando há uns anos atrás a Mestrado em *Informática Educacional*”. (A3)

“Tenho feito várias formações no âmbito da Didática”. (AV4)

“Ao nível do *Projeto Educação para a Sexualidade*”. (A3)

“Em Matemática também”. (SADD4)

Nas perspectivas para o futuro (subcategoria b), onde pretendemos conhecer que formações os entrevistados pensam realizar, encontramos nos testemunhos uma panóplia de probabilidades. Há aqueles que conferem grande importância à área das TIC, do Português, da Didática, da Prática Pedagógica e da ADD,

“Precisava mais era na área das TIC, que é onde tenho dificuldades”. (A5)

“Sobre *Quadros interativos*”. (SADD2)

“Em relação à área do Português, eu tenho necessidade”. (A2)

“Gostava de fazer na Didática”. (AV4)

“Mas eu gosto mais das formações ligadas à Prática Pedagógica”. (SADD4)

“Ainda existe, nomeadamente agora ao nível da ADD”. (A3)

Há professores que referem formações mais prolongadas como é o caso de pós-graduações, mestrados e doutoramentos:

“Penso de hoje amanhã vir a tirar uma Pós-graduação”. (A3)

“Gostaria de enveredar por um mestrado”. (AV3)

“Gostava de fazer um doutoramento”. (A1)

Depois, isoladamente, os entrevistados referem-se a diferentes tipos de formações, nomeadamente ao nível da Psicologia, da Diferenciação Pedagógica, da Formação Social e Humana,

“Eu iria talvez para uma formação em Psicologia”. (AV2)

“Sinto também que tenho algumas dificuldades na parte da Diferenciação Pedagógica”. (SADD4)

“Também na área de Formação Social e Humana”. (A1)

No atinente aos professores deterem formações em ADD (subcategoria c), pretendemos conhecer, especificamente, que formações os entrevistados detêm nesta área, uma vez que os processos de avaliação requerem uma formação adequada (Day, 1993, cit. por Alves e Machado, 2010a) e alguns estudos apontam para a “falta de capacitação dos avaliadores para conduzirem a avaliação” (Simões, 2000, cit. por, Machado & Formosinho, 2010: 111), sendo que

A formação de avaliadores constitui-se como uma forma especializada de aprofundamento do saber docente que assente em conhecimento nuclear relativo de desempenho da profissão. (Roldão & Peralta, 2013: 165).

Nesta investigação, os testemunhos dividem-se, por um lado, verifica-se que os docentes fizeram ações de formação sobre o tema, lembram o número de horas, os temas tratados e as sessões:

“Foram 22h, foi para formar professores com mais qualidade para poderem avaliar os seus avaliandos dentro da escola”. (AV2)

“Foram 50h em oficina de formação, onde elaborámos instrumentos de trabalho (como grelhas e descritores) e apresentámo-lo. Foi uma formação muito completa. E depois a outra formação foi o género de um seminário sobre OA. E foi interessante”. (SADD4)

Por outro lado, parece-nos importante referir que “alguns observadores não tiveram qualquer formação sobre observação ou utilização sistemática de instrumentos de observação” (Reis, 2011: 9). Também na nossa investigação podemos observar relatos de professores que não detêm formações no âmbito da ADD, multiplicam-se as palavras não e nenhuma:

“Na avaliação docente não”. (AV3, A2, A3, A4)

“Nenhuma”. (AV5, A1, A5, SADD2)

Conclusões

Relativamente à forma como a formação em avaliação influencia o processo de ADD na perspectiva de avaliadores e avaliados, da análise do IQ, de uma forma geral os resultados apontam para grande indefinição por parte dos inquiridos em relação ao tema. Assim, relativamente à subdimensão de formação em ADD podemos verificar que os participantes discordam totalmente ou não se posicionam; no que concerne aos avaliadores formados em ADD os inquiridos manifestam ambivalência.

Tendo em conta as diferenças entre avaliadores e avaliados podemos observar que, de uma forma geral, há algumas discrepâncias no seu posicionamento. Assim, relativamente à subdimensão de formação em ADD, os participantes dividem-se, sendo que, no item 1, os avaliadores posicionam-se do lado da discordância e os avaliados demonstram indefinição. Contudo, no item 9, tanto avaliadores como avaliados discordam ou discordam totalmente da afirmação; por fim, no item 39, avaliadores e avaliados têm a mesma posição de indefinição; relativamente aos avaliadores formados em ADD, ambos os grupos partilham o não posicionamento face às afirmações colocadas.

Não obstante, contrariamente aos dados obtidos no IQ, os entrevistados assumem variados posicionamentos relativamente à formação e às várias categorias e subcategorias emergentes, nomeadamente:

- Formações em ADD realizadas na escola: as afirmações dividem-se, por um lado, há docentes que atestam que se desenvolveram ações de formação na escola, outros que fizeram a formação fora da escola, ou que souberam que existiu fora da escola; por outro lado, houve ainda professores que não tiveram conhecimento dessa(s) formação(ões), que não participaram e que pensam ser difícil encontrar formadores habilitados na área;
- Recurso aos docentes residentes formados em ADD: há testemunhos que afirmam que a escola tem aproveitado esses recursos humanos e também os há que não reconhecem esse aproveitamento;
- Deter formações em ADD: os testemunhos são discrepantes, por um lado, verifica-se que fizeram ações de formação sobre o tema, lembram o número de horas, as classificações obtidas, os temas tratados e as sessões, por outro lado, podemos observar relatos mencionando que não detêm formações no âmbito da ADD.

De acordo com Fernandes (2008: 28), o problema da formação dos avaliadores e a sua qualidade poderá ser passível de solução “no âmbito de muitas iniciativas que as escolas podem planear e desenvolver”. Assim, Santos Guerra (2001: 55) defende também um modo de DP que envolve a aprendizagem partilhada, onde a escola é o centro do processo de mudança. Há também outros estudos que concluem que os professores não acreditam que a ADD permita “orientar o DP dos professores ou melhorar o seu desempenho” (Araújo, 2011: 79). No entanto, Borko e Putnman (1995) defendem que “espaços de DP com sucesso são aqueles que ajudam os professores a adquirir ou desenvolver novas formas de pensamento sobre a aprendizagem, os alunos e a disciplina”. É, por

isso, fundamental construir “um conhecimento profissional base que os tornará capazes de ensinar os alunos de uma forma mais rica e significativa (cit. por Serrazina, 1999, p. 128).

Assim, é indispensável entender a existência de uma ligação entre a avaliação e as oportunidades para a continuação do DP (Ofsted, 2006, cit. por OCDE, 2013, p. 67), ou seja, compreender a ADD como base para a melhoria e crescimento na profissão, (OCDE, 2013), esperando-se que a ADD proporcione *feedback* aos professores, o que servirá para criar oportunidades de DP (Hill & Herlihy, 2011, cit. por OCDE, 2013).

Referências bibliográficas

- Aguiar, J. & Alves, M. (2010). Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. Alves & M. A. Flores (org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 229-258). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE, N.º 1. Porto: Porto Editora.
- Álvarez, F. (2008). Puede la evaluación docente institucional convertirse en estratégia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(2), 93-105.
- Alves, M. & Machado, E. (2010). Para uma política de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. Alves & E. Machado (org.), *Pólo de Excelência – Caminhos para a avaliação de desempenho docente* (pp. 89-108). Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Alves, M. & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista Elo 16, Avaliação do Desempenho Docente*, 181-199. Guimarães: CFFH.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Na Perspetiva dos Professores Avaliadores*. Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho. Instituto da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades* (pp 3-32). Cacém: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional (pp.217-238). In M. A. Flores (org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais*. Coleção Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Formosinho, J. (Org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, Mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho,

- Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 97-118). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- OCDE, (2013). *Teachers for the 21st Century: using evaluation to improve teaching*. Disponível em <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> (Acessível em 15 de abril de 2013)
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In Formosinho, J. (coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Reis, Pedro (2011). Observação de aulas e avaliação de desempenho docente. Cadernos CCAP (3). Lisboa: Ministério da educação. (pp. 1- 72). Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Roldão, M. & Peralta, M. (orgs). (2013). *Formação em avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Salom, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encademada. Revista iberoamericana de Educación. N.º 65/1, 1-12.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Serrazina, L. (1999). Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos para Reflexão. In Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional (pp. 125 – 141). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, J. (2003). A formação contínua de professores, contradições de um modelo. In M. Moraes, J. Pacheco, & M. Evangelista (org.), *Formação de Professores, perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105- 125). Porto: Porto Editora.