



**A FORMAÇÃO CONTÍNUA CENTRADA NA PESQUISA DA PRÁTICA DOCENTE:
UM EXEMPLO DE OFERTA FORMATIVA AO NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO**

*Ana R. Luís*¹

FACULDADE DE LETRAS, UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RESUMO

O carácter obrigatório da formação contínua de professores conduz anualmente a uma vasta oferta de ações de formação, maioritariamente de curta duração. Além de breves, estas ações incidem sobre temáticas por vezes distantes da área de docência dos professores e conferem pouca (ou nenhuma) centralidade à pesquisa autónoma. Este artigo dá conta de uma modalidade de formação contínua, em curso na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, através da qual tem sido possível promover a investigação da prática docente. A experiência que pretendemos relatar destina-se a professores profissionalizados de Inglês que, através da frequência dos seminários de pós-graduação, realizam projetos de pesquisa individuais, baseados na sua própria experiência de ensino. Com base na investigação realizada e nas reflexões pessoais recolhidas, é possível constatar que esta modalidade de formação contínua permite efetivamente um aprofundamento das áreas críticas identificadas pelos professores, mediante a exploração de soluções concretas, com aplicabilidade prática nas salas de aula. As motivações apontadas pelos professores para a frequência de um programa de pós-graduação permitem ainda concluir que este tipo de oferta curricular oferecida aos professores de Inglês é transferível para professores de outras áreas de docência.

Palavras-chave: Formação contínua de professores, desenvolvimento profissional, professores de Inglês, investigação da prática letiva

Introdução

Assumindo que o desenvolvimento profissional de professores deve constituir uma experiência de aprendizagem ao longo da vida, Sanford *et al.* (2015) defendem a necessidade de formar professores para contextos educativos heterogéneos e, assim, garantir aos jovens acesso

¹ aluis@fl.uc.pt

igualitário à educação. Também para Darling-Hammond (2000, 2006), a promoção do desenvolvimento profissional continuado é o meio que permite sensibilizar os professores para a importância de práticas pedagógicas inclusivas na melhoria da qualidade do ensino (Caena, 2011; Angrist e Lavy, 2001; Bressoux, 1996). Diversos estudos internacionais têm, pois, apresentado dados que permitem corroborar a ideia de que a qualidade da formação profissional constitui uma variável com um impacto muito significativo no sucesso escolar dos alunos.

Segundo o *Teaching and Learning International Survey* (OECD 2009), a formação contínua de qualidade deve promover o envolvimento dos professores nas atividades de desenvolvimento profissional. Um estudo envolvendo professores holandeses permitiu concluir que as atividades de formação que mais facilmente conduzem a mudanças na prática letiva são aquelas em que o professor assume um papel de pesquisa ativo (Scheerens, 2010). Nesse sentido, quanto maior for a componente de pesquisa, maior é a probabilidade de essa formação se traduzir em práticas pedagógicas inovadoras (OECD, 2013: 23). Estes dados vêm assim confirmar a tese, amplamente defendida no contexto da formação de professores (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2001), de que a formação profissional centrada na investigação da prática docente conduz mais eficazmente a uma renovação do ensino.

Tendo em conta as recomendações internacionais sobre a inclusão da pesquisa autónoma no desenvolvimento profissional, o presente trabalho tem como finalidade dar conhecimento de uma modalidade de formação contínua, em curso na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, desde 2011. Centrada na investigação da prática docente, trata-se de um exemplo de formação contínua pós-graduada, conferente do grau de Mestre que se estende por um ano letivo, culminando com a elaboração de um relatório de mestrado, a defender em provas públicas. A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, baseada na análise bibliográfica e documental, incluindo estudos internacionais, legislação em vigor, relatórios de mestrado e reflexões pessoais de professores.

A estrutura do artigo é a seguinte: após um breve enquadramento teórico sobre a formação contínua de professores no contexto nacional e internacional (1.1 e 1.2), segue-se uma reflexão sobre a inclusão de práticas de investigação na formação contínua. A secção apresenta o programa de formação pós-graduada, disponível para professores profissionalizados no âmbito dos Mestrados em Ensino na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Incidindo especificamente na formação de professores de Inglês, a secção 3 sintetiza os resultados desta oferta formativa, com base no trabalho de pesquisa realizado pelos professores. Segue-se na secção 4 uma reflexão final.

1. Formação contínua no contexto internacional

A formação contínua, a realizar após a formação inicial, constitui uma resposta crucial às exigências da atual sociedade do conhecimento (Darling-Hammond, 2000, 2006). É concebido como um processo longitudinal que decorre ao longo da vida ativa de um professor, deve ser fomentado por políticas educativas e incentivado com recursos adequados (Desimone, 2009; Desimone et al., 2002; Garet et al., 2001). No contexto europeu, conforme revelado pela Direcção-Geral da Educação e Cultura da União Europeia (EURYDICE, 2009), é possível observar discrepâncias na forma como a formação contínua é (des)valorizada, dado que apenas metade dos países considera tratar-se de um dever profissional com carácter obrigatório (Caena, 2011).

Importa igualmente definir o perfil da formação contínua e atender aos aspetos que conduzem efetivamente a uma melhoria da aprendizagem dos alunos. Tais aspetos incluem, entre outros: a) a relevância, b) a duração e c) a área do saber sobre a qual incide a formação (Caena 2011). Quanto à relevância, recomenda-se uma maior integração da formação contínua na prática docente (OECD, 2013). No que diz respeito à duração, os programas de desenvolvimento profissional devem promover aprendizagens duradouras que tenham reflexos na prática docente (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Darling-Hammond & Richardson, 2009). Quanto à área do saber, importa referir que as atividades centradas nos conteúdos específicos (Shulman, 1986) têm efeitos mais positivos na prática docente, sobretudo em níveis mais elevados de ensino (OECD, 2013).

1.1. A formação contínua em contexto nacional

Em Portugal, a importância conferida ao desenvolvimento profissional está patente no seu carácter obrigatório. Conforme estabelecido pelo Decreto-Lei 22/2014, a formação contínua tem por finalidade contribuir para uma “melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo”, devendo, por isso, ser adequada “às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes” (Decreto-Lei 22/2014:1286). No atual quadro legal português, a formação contínua assenta, assim, num conjunto de princípios, entre os quais se destacam, no Artigo 3º (Decreto-Lei 22/2014:1286-7), os seguintes.

- a valorização da dimensão científica e pedagógica;
- a cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- a promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.

O referido Decreto-Lei estabelece igualmente um conjunto de outras componentes que devem caracterizar a formação contínua, nomeadamente, as áreas temáticas sobre as quais deve incidir a formação contínua, bem como a tipologia dos cursos de formação contínua e ainda a duração das várias modalidades de formação (Decreto-Lei 22/2014:1287-88).

Relativamente às áreas temáticas, está previsto que a formação possa incidir sobre um vasto conjunto de conteúdos, tais como, a área da docência (ou matérias curriculares); a prática pedagógica; a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; a formação educacional geral e das organizações educativas; a administração escolar e administração educacional; a liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

No que diz respeito à tipologia da formação contínua, o Artigo 6º do referido Decreto-Lei distingue várias modalidades, entre as quais, cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, ações de curta duração, estágios e projetos. Quanto à duração, as modalidades podem ter uma duração mínima de 12 horas (no caso dos cursos de formação, das oficinas de formação e dos círculos de estudos) ou entre três a seis horas (no caso das ações de curta duração).

Pelo exposto, é possível constatar que a tipologia de formação contínua definida pelo Decreto-Lei 22/2014 não esgota obviamente as modalidades de desenvolvimento profissional possíveis. Apesar de o decreto atribuir carácter obrigatório à formação contínua de professores, estabelece essencialmente modalidades de curta duração, tais como as que são oferecidas em Centros de Formação, que tendem a incidir sobre temáticas abrangentes, dirigidas a professores de diferentes áreas de docência e de diferentes ciclos de ensino.

A confirmar a falta de especificidade das ofertas de curta duração, foi levado a cabo um levantamento informal da oferta formativa, na área do ensino de Inglês, num Centro de Formação sediado na zona centro do país, tendo sido possível concluir que, entre outubro de 2016 e outubro de 2017, não se tinha registado qualquer oferta formativa especificamente dirigida a professores de Inglês. Não havendo oferta formativa específica numa determinada área de docência (neste caso o Ensino de Inglês), muito mais improvável será encontrar ações de formação para níveis de ensino específicos no âmbito dessa área.

1.2. Investigação da prática docente no contexto da formação contínua

Outra fragilidade frequente da formação contínua reside no facto de secundarizar o papel fundamental da investigação no desenvolvimento profissional. Muito embora o Decreto-Lei 95/97 defina a existência de cursos de formação especializada com vista ao “desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação com uma componente de pesquisa”, importa sublinhar que tais cursos são circunscritos ao “domínio das *ciências da educação*” (Decreto-Lei 95/97, Art. 2º, sublinhado nosso). As áreas

destacadas são as seguintes: educação especial, administração escolar e educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, bem como comunicação educacional e gestão da informação (Art. 3º). A formação especializada exclui, inexplicavelmente, as áreas da docência.

Também o Decreto-Lei 22/2014 é omissivo quanto à articulação entre prática letiva e pesquisa, ficando assim explicado o motivo pelo qual a formação contínua raramente constitui um estímulo ao trabalho de pesquisa autónoma (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Trata-se de um conceito de formação contínua que retira à comunidade dos professores a possibilidade de desenvolver hábitos de investigação sobre a sua própria prática pedagógica (Gould, 2005; Little, 2012; Sanford et al., 2015; Timperley *et al.*, 2007).

Conforme apontam Cochran-Smith & Lytle (1990, 1993), o conhecimento em torno do ensino não deve ser produzido apenas por investigadores externos às escolas, mas deve incluir igualmente os professores das escolas: “the voices of the teachers themselves, the questions teachers ask, the ways teachers use writing and intentional talk in their work lives, and the interpretive frames teachers use to understand and improve their own classroom practice.” (Cochran-Smith & Lytle, 1990:2).

Atividades que incentivam os professores a realizar sua própria pesquisa, no contexto das suas salas de aula, dão-lhes a possibilidade de validarem as suas próprias perspetivas e de intervirem diretamente no processo de ensino/aprendizagem. Ao participarem mais ativamente na sua pesquisa, os professores examinam de perto as suas próprias práticas pedagógicas e partilham mais facilmente os resultados com outros professores (Bonne & Pritchard, 2007).

2. Um modelo de formação contínua centrado na pesquisa

Um percurso diferente para a promoção do desenvolvimento profissional está a ser explorado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, dirigido a professores profissionalizados portadores de uma licenciatura pré-Bolonha. Durante um programa de mestrado, com a duração de um ano, professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário realizam projetos individuais de investigação sobre a sua própria prática docente. No final do ano, os professores defendem os trabalhos em provas públicas, sendo-lhes conferido o grau de Mestre. No que se segue, apresentaremos o contexto histórico que deu origem a esta oferta formativa: explicitamos sucintamente o seu enquadramento legal (secção 2.1) e delineamos o plano de estudos deste programa formativo (secção 2.2).

2.1. Contexto histórico e enquadramento legal

A oferta formativa da qual damos conta surgiu originalmente como resposta à Recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, em 2011, altura em que foi dada a possibilidade a detentores de uma licenciatura (pré-Bolonha) de ingressarem no segundo ano de um curso de mestrado, mediante creditação da formação adquirida na licenciatura, podendo apresentar um relatório detalhado sobre a sua atividade profissional, em alternativa à dissertação de mestrado (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 2011).

No seguimento da referida recomendação, definiu a Reitoria da Universidade de Coimbra, através do Despacho 137/2011, que licenciados pré-Bolonha com um mínimo de 5 anos de experiência profissional na área do mestrado a que se candidatam podiam efetivamente solicitar creditação e substituir a dissertação por um relatório. Quanto ao às linhas de orientação a seguir na elaboração do Relatório, ficou definido que:

“Nele devem ser desenvolvidas e claramente explicitadas competências de reflexão teórica, com revisão crítica do estado da arte relativamente ao tema escolhido e competências de investigação, bem como equacionadas as implicações do trabalho realizado, em função do tema estudado e da área de formação cursada.” (Reitoria da Universidade de Coimbra, 2011).

2.2. A integração de professores profissionalizados

A possibilidade concedida a todos os licenciados abrange também professores profissionalizados detentores de uma Licenciatura pré-Bolonha e com pelo menos 5 anos de experiência profissional. Referindo-nos agora concretamente aos professores profissionalizados que lecionam a disciplina de Inglês, é-lhes creditada à totalidade do 1º ano do Mestrado, entrando diretamente no 2º ano do Mestrado, durante o qual frequentam um seminário e elaboram o Relatório.

O Relatório está dividido em duas partes. Numa primeira parte, os professores fazem uma reflexão escrita sobre o seu percurso profissional, podendo a estrutura interna desta componente variar de acordo com a experiência profissional dos próprios candidatos. A reflexão estende-se igualmente à atividade profissional, sendo valorizada a capacidade de os professores colocarem em perspetiva a sua experiência de ensino, os projetos desenvolvidos, as atividades extracurriculares organizadas, entre outras componentes.

Na segunda parte do Relatório, é explorado um tema de natureza pedagógico-didática, proposto pelos professores a partir da sua experiência docente. Os temas incidem sobre áreas críticas da prática letiva que se afiguram mais problemáticas. Dependendo do tema selecionado, a parte monográfica contém, entre outros aspetos, a) uma explicitação da motivação subjacente à escolha do tema; b) uma discussão teórica dos conceitos relevantes para o

tratamento do tema; c) uma revisão bibliográfica crítica; d) a apresentação de metodologia científica adotada, e) a conceção e aplicação de propostas pedagógico-didáticas inovadoras; f) a apresentar, análise e discussão dos resultados obtidos.

3. Da prática docente à pesquisa

De modo a ilustrar a pesquisa realizada até ao momento, apresentaremos de seguida uma síntese dos temas investigados pelos professores de Inglês bem como das iniciativas nas quais participaram na Faculdade de Letras (secção 3.1). Será feito ainda um levantamento dos fatores que motivam os professores a optar voluntariamente por uma formação contínua pós-graduada, centrada na investigação da prática letiva.

3.1. A pesquisa realizada

Do ponto de vista da metodologia adotada, a pesquisa tem como ponto de partida um problema pedagógico-didático, selecionado pelos professores de Inglês com base na sua prática letiva. A partir do problema identificado, procedem à elaboração de hipóteses de trabalho, inspiradas em trabalhos anteriormente realizados por investigadores ou professores-investigadores, passando depois à realização de experiências didáticas nas suas próprias salas de aula (ou contando com a colaboração de outros colegas). Importa ainda salientar que os temas são explorados apenas para os contextos do 3º ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, uma vez que o mestrado em causa incide especificamente sobre estes níveis de ensino. Os temas são, pois, aplicados ao contexto do ensino do Inglês, em situações específicas e níveis de ensino concretos.

Os temas investigados pelos professores de Inglês incidem efetivamente sobre problemas didáticos recorrentes no seu quotidiano, sendo evidente a preocupação dos professores com aspetos exclusivos ao ensino-aprendizagem do Inglês. De entre as áreas mais pesquisadas, destacam-se as competências linguísticas (nomeadamente, a compreensão escrita, a compreensão oral, a produção escrita e a produção oral), com especial incidência em dimensões da aprendizagem, para as quais existe pouco tempo letivo e que, por isso, tendem a ficar negligenciadas. Referimo-nos, em particular, ao desenvolvimento da fluência oral e da leitura extensiva. Verifica-se igualmente uma genuína preocupação com a inovação curricular, algo que se reflete no interesse de alguns professores em realizarem projetos interdisciplinares que exploram a relação transversal do Inglês em articulação com outras disciplinas. A formação contínua pós-graduada tem, pois, explorado problemas pedagógicos e didáticos existentes, tais como: a) a competência oral, na perspetiva da produção e da avaliação; b) a heterogeneidade das turmas e diferentes padrões de aprendizagem; c) novas abordagens com recurso ao CLIL; d)

o desenvolvimento da competência da leitura fora da sala de aula; e) o ensino do Inglês com recurso às Tecnologias da Educação.

Através das suas pesquisas, os professores refletem sobre as suas práticas de ensino, realizam experiências inovadoras, aplicam sugestões recolhidas através da bibliografia especializada e partilham as suas descobertas com colegas e outros professores. Neste sentido, os relatórios permitem demonstrar que a investigação da prática docente conduz a reflexões aprofundadas sobre a experiência docente, promove a renovação de práticas de ensino, cria hábitos de pesquisa que conduzem à inovação e incentiva professores a questionar pressupostos e colocar problemas (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

No caso concreto dos professores profissionalizados de Inglês, a pesquisa levada a cabo foi apresentada em eventos científicos, organizados na Faculdade de Letras, em 2016 e em 2017. De entre os temas tratados, destacamos os seguintes: a aprendizagem integrada de Inglês no ensino das Ciências Naturais; uma abordagem CLIL no ensino-aprendizagem dos *Lusíadas*; estratégias para o desenvolvimento da oralidade e da leitura. Na presença de mestrandos, investigadores e professores de escola, a pesquisa foi assim partilhada e discutida, servindo de inspiração a outros professores presentes.

Em forma de balanço, os resultados obtidos no âmbito do desenvolvimento profissional de professores de Inglês permitem contrariar a ideia instalada de que o conhecimento pedagógico-didático é apenas produzido por investigadores. Em vez disso, como afirmam Lytle & Cochran-Smith (1992), “school-based teacher researchers are themselves knowers and a primary source of generating knowledge about teaching and learning for themselves and others” (1992: 447).

3.2. A percepção dos professores

Considerando agora as reflexões pessoais produzidas nos relatórios, é possível identificar alguns dos fatores que justificam a satisfação dos professores pela modalidade de formação contínua centrada na pesquisa.

De entre as causas apontadas, os alunos surgem como força inspiradora e estímulo para o interesse dos professores na renovação das suas práticas pedagógicas. Sobressai, em especial, a vontade dos professores em contribuir para uma melhoria da aprendizagem dos seus alunos e a necessidade de se adaptarem ao perfil das novas gerações. Uma das informantes, com larga experiência no ensino de Inglês, afirma: “Os alunos de hoje revelam algumas características diferentes das dos alunos de há alguns anos.”

Os professores apontam também como fator motivacional o seu desejo de dar resposta a turmas heterogêneas, através de estratégias adequadas para a promoção de práticas inclusivas de ensino. Neste contexto, revelam ainda a preocupação em lidar com diferentes ritmos de aprendizagem. Mesmo tendo consciência de que o tempo letivo é demasiado escasso

para que sejam dinamizadas formas de trabalho diversificadas. A mesma informante considera que “através da oferta de várias tarefas com materiais e formas de trabalho diversificados, os/as alunos/as teriam a possibilidade de escolher o seu caminho de aprendizagem, definir o tempo para realizar cada tarefa”.

A natureza da relação professor-aluno emerge efetivamente como motivação, uma relação simultaneamente humana e pedagógica. Confirmamos assim a ideia, amplamente discutida na literatura, de que o sucesso na aprendizagem constitui uma das recompensas mais gratificantes para os professores (Fraser, 1992; Day 1993). Em comum, os professores de Inglês partilham uma perceção positiva da formação profissional continuada, considerando-a essencial para a atualização e renovação da prática docente. Para estes docentes, a formação deve contribuir para melhorar o seu desempenho, através da aquisição de conhecimentos teóricos e competências práticas fundamentais para melhorar a prática letiva, estruturar e consolidar a aprendizagem dos alunos.

Reflexão final

O presente trabalho partiu da observação de que a formação contínua, apesar de obrigatória em Portugal, nem sempre contribui de forma efetiva para o desenvolvimento profissional dos professores. À semelhança de outros países, predomina um “one-size-fits-all professional development that targets large numbers of educators from very different schools and classrooms who have students with different needs” (Mizell, 2010:20). Contudo, conforme observa Warren-Little (1999), um desenvolvimento profissional dominado por uma oferta formativa de “tamanho único” é pouco produtivo e não conduz a mudanças significativas na sala de aula. A formação para ser eficiente deve, em vez disso, centrar-se em contextos concretos e atender aos desafios reais que os professores enfrentam nas suas escolas, nas suas salas, com os seus alunos, nas suas disciplinas. Um importante conjunto de aspetos tem, pois, de ser cuidadosamente considerado na conceção de programas de outras iniciativas de formação, entre os quais a oferta de programas de pós-graduação orientados para a área de conteúdo, o uso de metodologias do trabalho científico, a experimentação de hipóteses em sala de aula e ainda incentivos diferenciadores para os professores que optam por realizar desenvolvimento profissional centrado na pesquisa docente.

Os dados recolhidos neste estudo revelam ainda que existe disponibilidade e interesse por parte dos professores para a realização de investigação no âmbito da sua área disciplinar. Os temas explorados nos relatórios revelam claramente a capacidade dos professores para a) identificarem áreas problemáticas do seu contexto de ensino/aprendizagem e b) explorarem soluções que garantam o sucesso de todos os alunos. A pesquisa realizada pelos professores surgiu sistematicamente como uma resposta a problemas reais, presentes no seu contexto de

ensino. Através da investigação, os professores não só mudaram as suas práticas de ensino na escola, como partilharam as suas descobertas com outros professores, envolvendo-se em pesquisas futuras. As motivações apontadas pelos professores para a frequência de um programa de pós-graduação permitem igualmente concluir que este tipo de oferta curricular oferecida aos professores de Inglês é transferível para professores de outras áreas da docência.

Não podemos, pois, concluir este trabalho sem fazer um forte apelo à criação de condições institucionais e profissionais que promovam a dedicação complementar dos professores à investigação. Apesar dos resultados positivos alcançados, a formação pós-graduada centrada na pesquisa não tem sido devidamente reconhecida nem valorizada institucionalmente no contexto português.

Agradecimentos

A orientação de professores profissionalizados de Inglês foi realizada em conjunto com a Prof. Doutora Teresa Tavares, a quem agradeço a partilha e a colaboração.

Referências

- Angrist, J.D. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, Vol. 19(2), 343-369.
- Bonne, L. & Pritchard, R. (2007). Teacher Researchers Questioning their Practice. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 621-630.
- Bressoux, P. (1996), The effects of teachers' training on pupils' achievement: the case of elementary schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 7(3), 252-279.
- Caena, F. (2011). Literature review: *Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture. Acedido a 24 de novembro de 2017. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (Eds.). (1993). *Inside outside*. New York: Teachers' College Press.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher* Vol. 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, 45–61. New York, NY: Teachers College Press.
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2011). Recomendação de 8 de janeiro de 2011. Acedido a 20 de novembro de 2017. http://www.crup.pt/crup/sitecrup/wp-content/uploads/2016/10/Recomendao_CRUP_-_Bolonha.pdf
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives* 8(1). Consultado a 22 de fevereiro de 2018, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn* 66(5), 46-53.
- Day, C. (1993) Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development, *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93.
- Reitoria da Universidade de Coimbra (2011). Despacho 137/2011 de 1 de junho. Acedido a 10 de junho de 2011.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L.M.; Porter, A.C.; Garet, M.; Yoon, K.S. & Birman, B. (2002). Does professional development change teachers' instruction? Results from a three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

- Eurydice (2009). *Key data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice publications.
- Frase, Larry E. (1992). *Maximizing People Power in Schools: Motivating and Managing Teachers and Staff*. Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.
- Garet, M.; Porter, A.; Desimone, L.; Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Gould, P. (2005). From the hill to the swamp. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building connections: Research theory and practice*, 50-53. Sydney: MERGA.
- Little, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education* 118(2), 143-166.
- Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher Research as a Way of Knowing. *Harvard Educational Review* 62 (4), 447-475.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. USA: Learning Forward.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *An International Perspective on Teaching and Learning. TALIS 2013 Results*. OECD Library:
- Sanford, K.; Hopper, T. & Starr, L. (2015). Transforming Teacher Education Thinking: Complexity and Relational Ways of Knowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 12/2: 26-48.
- Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Acedido a 2 de fevereiro de 2017. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7454deec-f2ec-4537-845c-ce01f8c1317b>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4-14.

Timperley, H.; Wilson, A.; Heather, B. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. University of Auckland, New Zealand Ministry of Education.

Warren-Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Legislação

Decreto-Lei 79/2014 de 4 de maio do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 29. Acedido a 15 de dezembro de 2017. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei 22/2014 de 11 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 29. Acedido a 21 de abril de 2017. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei 95/1997 de 23 de abril do Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª série A, N.º 95. Acedido a 21 de abril de 2017. Disponível em www.dre.pt.

CONTINUOUS TEACHER TRAINING WITH A FOCUS ON TEACHER RESEARCH: AN EXAMPLE AT POSTGRADUATE LEVEL

ABSTRACT

The need for professional development of in-service teachers in Portugal is responsible for the yearly increase of in-service training opportunities. As a result, numerous 'pre-packaged' short-term modules are offered yearly by training agencies. However teachers perceive such training opportunities as being too short and only loosely linked to their subject area. One additional problem about the more recurrent training courses is that they do not regard autonomous teacher research as central. This paper shows that a different path to continuous professional development can be offered at postgraduate level. During a one-year post-graduate program, English language teachers are given the opportunity to carry out individual research-based projects based on their own teaching experience. Their research projects and personal reflections reveal that this model of continuous teacher education allows teachers to explore problem areas and provide practical solutions which can be applied to their teaching practice. The

motivations underlying the choice for this postgraduate program suggest that this kind of teacher-oriented program can be extended to teachers from other subjects.

Key-words: Continuous teacher education; professional development; English teaching; teacher research