

## As potencialidades da liderança docente e do desenvolvimento profissional em contexto: resultados de um estudo empírico

*The Potential of Teaching Leadership and Professional Development in Context: Results of an Empirical Study*

*Les potentiels du leadership des enseignants et du développement professionnel en contexte: résultats d'une étude empirique*

Cristina Parente<sup>1</sup> - I.E - Universidade do Minho

Fátima Vieira<sup>2</sup> - I.E - Universidade do Minho

Eva Fernandes<sup>3</sup> - I.E - Universidade do Minho

Cláudia Pinheiro<sup>4</sup> - I.E - Universidade do Minho

Maria Assunção Flores<sup>5</sup> - I.E - Universidade do Minho

**Resumo:** Neste artigo apresentamos dados relativos a um projeto de investigação mais amplo intitulado “Teachers exercising leadership”, (2011-2013), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia cujo objetivo consistiu em desenvolver o profissionalismo docente através do exercício da liderança, entendida no âmbito do ensino e a da aprendizagem na sala de aula, mas também no contexto da inovação curricular e da construção de conhecimento profissional dentro e para além da escola. O projeto teve como objectivo analisar o contexto político e cultural do desenvolvimento da liderança do professor e o modo como os fatores culturais influenciam as estratégias que o potenciam. Os dados relativos à fase III revelam, de um modo geral, percepções positivas por parte dos professores participantes nomeadamente pela oportunidade de co-construção conjunta de conhecimento, pela partilha de experiências, pela reflexão conjunta e pela oportunidade para aprofundar o tema da liderança através do desenvolvimento de projetos.

**Palavras-chave:** Liderança. Desenvolvimento Profissional. Formação contínua

---

<sup>1</sup>Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Professora da área de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância na Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: [cristinap@ie.uminho.pt](mailto:cristinap@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup>Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Professora da área de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância na Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [fatima@ie.uminho.pt](mailto:fatima@ie.uminho.pt)

<sup>3</sup>Doutoranda em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: [evalopesfernandes@gmail.com](mailto:evalopesfernandes@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: [claudiampinheiro@hotmail.com](mailto:claudiampinheiro@hotmail.com)

<sup>5</sup>Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham, Reino Unido. Professora da área de Currículo e Formação de Professores na Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)

**Abstract:** This article presents data from a broader research project entitled “Teachers Exercising Leadership” (2011-2013), funded by the Foundation for Science and Technology, whose objective was to develop teaching professionalism through leadership exercise, understood in the context of teaching and learning in the classroom, but also in the context of curriculum innovation and construction of professional knowledge within and beyond school. The project aimed to analyze the political and cultural context of teacher leadership development and how cultural factors influence the strategies that enhance. The data on Phase III, in general, reveal positive perception of professors participating in the project; namely by the opportunity of co-construction of joint knowledge, by sharing of experience, by group reflection and the opportunity to deepen the leadership theme by projects development.

**Keywords:** Leadership. Professional Development. On-going training.

**Resumé:** Cet article présente des données d’un projet de recherche plus ample intitulé “Teachers exercising leadership” (2011-2013), financé par la Fundação para a Ciência e a Tecnologia visant à développer le professionnalisme enseignant par l’exercice du leadership compris non seulement dans le cadre de l’enseignement-apprentissage en salle de classe, mais encore dans le contexte de l’innovation curriculaire et de la construction de connaissances professionnelles à l’école et au-delà de l’école. Ce projet entend analyser le contexte politique et culturel du développement du leadership enseignant et les influences des facteurs culturels sur les stratégies permettant de l’accroître. Les données de la phase III révèlent des perceptions positives de la part des professeurs participants quant à la possibilité de co-construction de connaissances, le partage d’expériences, la réflexion conjointe et la chance d’approfondir le thème du leadership par le développement de projets.

**Mots-clés:** Leadership. Développement professionnel. Formation continue.

## Introdução

O tema da liderança docente tem ganho uma atenção crescente por parte dos investigadores no contexto internacional, tendo sido sobretudo desenvolvido e estudado nos EUA (LITTLE, 1988; LIEBERMAN, 1992; LIEBERMAN; MILLER, 2004; LIEBERMAN; FRIEDRICH, 2008), no Reino Unido (FROST; DURRANT, 2002; FROST; DURRANT, 2003; MACBEATH, FROST; SWAFIELD; WATERHOUSE, 2006; FROST, 2004; DURRANT, 2004) e na Austrália (CROWTHER, 1999), entre outros. Esta literatura tem chamado a atenção para a importância da liderança dos professores como elemento chave nos esforços de melhoria da educação (FLORES, 2014a; 2014b).

Neste artigo apresentamos dados decorrentes de um projeto de investigação mais amplo intitulado “Teachers exercising leadership”, (2011-2013), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009), cujo objetivo consiste em desenvolver o profissionalismo docente através do exercício da liderança, entendida no âmbito

do ensino e a da aprendizagem na sala de aula, mas também no contexto da inovação curricular e da construção de conhecimento profissional dentro e para além da escola. O projeto teve como objectivo analisar o contexto político e cultural do desenvolvimento da liderança do professor e o modo como os fatores culturais influenciam as estratégias que o potenciam. A liderança é aqui entendida numa perspetiva ampla que inclui uma dimensão formal e uma dimensão informal.

Defende-se, assim, uma visão de escola como comunidade de aprendizagem em que os professores são incentivados a exercer a liderança e a empenharem-se na melhoria e na mudança dos contextos em que trabalham. Neste sentido, a liderança não se centra apenas no desempenho de papéis e de responsabilidades no quadro das estruturas e hierarquias da escola, mas engloba os diferentes modos como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros (colegas, alunos, pais, etc.) e da participação em iniciativas inovadoras (YORK-BARR; DUKE, 2004; DANIELSON, 2006; TAYLOR *et. al.*, 2011; FROST, 2012; POEKERT, 2012). Uma leitura da literatura neste domínio indica que há projetos em que a liderança se encontra associada ao desempenho de papéis e responsabilidades específicas, tendendo a depender, portanto, da designação formal do papel ligado às estruturas e programas existentes na escola, mas é também possível identificar outros que enfatizam a liderança informal, na medida em que os professores se envolvem em processos de mudança com o intuito de ampliar o seu profissionalismo e de fazer a diferença na sua prática e nas escolas em que trabalham.

Por exemplo, Katzenmeyer e Moller (2001, p. 5) entendem os professores líderes como aqueles que “lideram dentro e para além da sala de aula, identificam-se e contribuem para uma comunidade de professores aprendentes e líderes e influenciam outros para melhorar a prática educativa”. Também York-Barr e Duke (2004, p. 288) admitem que a expressão liderança do professor é abrangente e inclui uma panóplia de conceitos e dimensões, concluindo que se trata de “um processo através do qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem com a finalidade de melhorar as aprendizagens e resultados dos alunos”. Poekert (2012) destaca a relevância deste entendimento mais amplo da liderança docente dado que chama a atenção para a centralidade da liderança que é construída mais a partir da influência e interação do que do poder e da autoridade. É esta também a perspetiva de Frost (2012, p. 210), que adotamos no contexto deste estudo, uma vez que “não se assume que a liderança está automaticamente ligada a determinados cargos na hierarquia organizacional da escola, mas

reconhece o potencial de todos os professores para exercerem a liderança como parte do seu papel enquanto professores”.

Assim, na visão da escola como comunidade de aprendizagem, os professores são encorajados a exercer a liderança e a envolverem-se em esforços de melhoria dos contextos em que trabalham. Inclui, portanto, um vasto conjunto de estratégias e de iniciativas que fomentam a inovação e a melhoria da prática, surgindo, por isso, associado à noção de profissionalismo docente. Apesar da existência de estudos neste âmbito, sobretudo internacionais, é fundamental realizar mais investigação no sentido de promover estratégias para capacitar e estimular os professores a desenvolverem a sua capacidade de liderança na sua escola e fora dela de modo a potenciar o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da escola.

Segundo Poekert (2012), é evidente a conexão entre a liderança dos professores e o seu desenvolvimento profissional: “o desenvolvimento profissional leva à liderança docente, a qual, por sua vez, leva ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores que exercem a liderança e dos seus colegas” (POEKERT, 2012, p. 169). Esta perspetiva acentua a agência e a participação dos professores no sentido do seu desenvolvimento profissional através do exercício da liderança, da inovação da prática e da construção partilhada de conhecimento profissional apoiada em redes de aprendizagem. Também Alexandrou e Swaffield (2012, p. 159) realçam que “dado que a liderança docente constitui uma forma de liderança e o desenvolvimento profissional é uma forma de aprendizagem, as conexões entre estes dois conceitos podem ser exploradas usando um modelo a partir da investigação que procura desenvolver a compreensão da liderança, da aprendizagem e da sua interação”.

Frost (2012), por sua vez, propõe uma perspetiva que ultrapassa uma visão compartimentada e tradicional do desenvolvimento profissional, que passa pelo investimento no crescimento profissional contínuo de qualidade e pela aposta na inovação potenciada pela liderança docente, assente numa lógica de valorização do contexto e das experiências dos diferentes atores do processo educativo. Nesta perspetiva, os professores são encarados como elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede no exercício da liderança docente. Esta proposta de conceptualização da liderança dos professores permite antecipar as limitações das abordagens tradicionais ao profissionalismo docente, enquanto estratégias para a mobilização docente e para a inovação (FROST, 2012). Este autor destaca a liderança docente como a chave do papel dos professores no

desenvolvimento das escolas e no seu próprio desenvolvimento, mas alerta para o facto de o discurso sobre o desenvolvimento da escola dever estar mais focado na qualidade do trabalho dos professores e no seu contributo para a reforma dos sistemas educativos (FROST, 2012), defendendo uma visão mais ampla do desenvolvimento profissional:

Existe uma distinção a fazer entre “o que os professores fazem” e “quem os professores são”, que alguns decisores políticos procuram ter em conta. O meu argumento é que é mais produtivo centrarmo-nos em melhorar a qualidade do que os professores fazem através do investimento no seu desenvolvimento profissional contínuo do que pensar que a qualidade do ensino e da aprendizagem será transformada pela tentativa de recrutar pessoas mais bem qualificadas para a profissão docente. (FROST, 2012, p. 206).

Foi neste enquadramento que desenvolvemos o projeto de investigação cuja metodologia se descreve, de forma sumária, na secção seguinte.

## **Metodologia**

O projeto *Teachers Exercising Leadership* (TEL) (2011-2014), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009), teve como objetivo último analisar a liderança docente e o profissionalismo docente no contexto português. Na última década Portugal enfrentou uma séria crise económica e financeira que inevitavelmente teve impacto nas condições e qualidade de vida das pessoas e, em particular, dos professores.

No desenvolvimento do projeto TEL foi desenhada uma metodologia mista no sentido de compreender a forma como os professores constroem o seu profissionalismo e de desenvolver estratégias potenciadoras da liderança docente. O projeto baseou-se no pressuposto de que a liderança dos professores no ensino e na aprendizagem na sala de aula, mas também no desenvolvimento de inovações e na construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola, é fundamental para potenciar o seu desenvolvimento profissional e a melhoria da escola.

**Tabela 1. Fases de Recolha de Dados, Métodos e Participantes**

Fases	Métodos	Participantes
<b>Fase I</b> fevereiro-abril 2012	Questionário <i>online</i>	2702 professores
<b>Fase II</b> novembro 2012 - abril 2013	Entrevistas semiestruturadas	11 escolas envolvidas (nível nacional)
	Grupos focais	11 diretores
	Curso de desenvolvimento profissional desenvolvido em 5 escolas	45 grupos focais com * 99 professores * 108 alunos
<b>Fase III</b> maio de 2013 – maio de 2014	Questionários com questões abertas	5 escolas envolvidas (norte de Portugal)
	Portefólios	5 grupos de professores
	Materiais para reflexão	* 66 professores
	Diários reflexivos	

Fonte: FLORES, 2014a, p. 59

Os dados apresentados neste artigo correspondem à fase III do Projeto TEL (cf. tabela 1). Nesta fase, que decorreu entre maio de 2013 e maio de 2014, estiveram envolvidos cinco grupos de professores pertencentes a cinco escolas do norte de Portugal, num total de 66 professores, através de um projeto de desenvolvimento profissional centrado nas escolas e nas preocupações dos professores. Foram utilizados questionários com questões abertas para avaliar as suas perceções iniciais e finais acerca do projeto. Para além destas estratégias, foram exploradas várias ferramentas reflexivas de construção individual e coletiva como, por exemplo, os portefólios e os diários reflexivos. Para além das sessões desenvolvidas em cada escola, foram organizados três eventos onde os participantes das cinco escolas puderam partilhar os seus projetos e refletir sobre a sua experiência.

O projeto de desenvolvimento profissional intitulado “Liderança e Desenvolvimento Curricular na Escola: as potencialidades do trabalho de projeto” foi desenvolvido entre setembro de 2013 e maio de 2014, num total de 45 horas de formação, 15 horas de sessões presenciais e 30 horas de trabalho autónomo, nas quais foram desenvolvidos os projetos de intervenção-ação que

tiveram como base as preocupações concretas dos professores. Esta ação de formação – na modalidade de projeto – foi criada no sentido de proporcionar aos professores um espaço para a co-construção e partilha de conhecimento profissional e para a transformação de práticas contribuindo para o desenvolvimento de um profissionalismo mais alargado e interativo. Constituiu, portanto, um espaço para o desenvolvimento de projetos e iniciativas ligadas ao desenvolvimento do currículo potenciando o exercício da liderança dos professores nas suas escolas, entendida num sentido amplo, incluindo não apenas as lideranças formais (como é o caso dos coordenadores de departamento), mas também as lideranças informais, incluindo o modo como os professores influenciam e mobilizam outros em iniciativas que visam a melhoria da escola. Esta ação de formação foi complementada com a realização de encontros nacionais e internacionais da Rede de Escolas TEL e da Rede ITL (*International Teacher Leadership*) que proporcionaram momentos de partilha, de discussão e de (re)construção de projetos e de soluções tendo em conta as preocupações iniciais identificadas pelos professores.

Nesta fase do projeto participaram professores com diferentes idades, níveis de ensino e anos de experiência como podemos observar na tabela 2, prevalecendo os professores do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, professores dos segundo e terceiro ciclo do ensino básico, com 21 a 30 anos de experiência, que trabalhavam em escolas localizadas em diferentes contextos.

**Tabela 2. Caracterização dos participantes**

Participantes	Sexo		Idade		Nível de Ensino		Anos de experiência		Tipo de escola						
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%					
66	Masculino	17	25,8	[30-40 anos]	8	12,1	EPE	9	13,8	[11-20]	20	31,7	Urbana	22	33,3
				[41-50 anos]	31	47	1.º CEB (1-4)	14	21,5	[21-30]	26	41,3	Suburbana	15	22,7
	Feminino	49	74,2	[51-60 anos]	27	40,9	2.º e 3.º CEB (5-9)	30	46,2	[31-40]	17	27	Rural	29	43,9
				Secundário (10-12)	12	18,5									

[EPE – Educação Pré-Escolar; CEB – Ciclo do Ensino Básico]

Este artigo centra-se sobretudo nas seguintes questões de investigação: O que levou os professores a aderirem ao projeto TEL? Que expectativas manifestavam em relação ao

desenvolvimento do projeto? Como avaliaram a metodologia do projeto TEL? Quais foram as aprendizagens mais relevantes e porquê?

Os dados que apresentamos refletem as percepções dos professores dos diferentes níveis de ensino (n=66) acerca das suas expectativas e razões para aderirem ao projeto, da dinâmica e metodologia de formação e sua avaliação recolhidas através de inquéritos por questionário, com questões abertas, aplicados entre maio de 2013 (avaliação inicial) e maio de 2014 (avaliação final), incluindo ainda uma reflexão final.

Os dados foram analisados recorrendo ao *IBM SPSS Statistics 22*, para a análise das questões fechadas, e à análise semântica (PAIS, 2005), para a análise das questões abertas, tendo como dimensões centrais as expectativas e razões da adesão ao projeto, a dinâmica e metodologia de formação e a sua avaliação, que serão exploradas na secção seguinte deste texto.

## **Principais resultados**

### **1. Razões da adesão ao projeto TEL**

As razões de adesão ao projeto TEL podem organizar-se à volta de três categorias de análise: decorrente de um convite, interesse pela temática e percepção de oportunidades de formação em diversas dimensões. Ao procurar conhecer as razões da adesão ao projeto encontram-se, nas respostas dos professores, algumas referências a convites da direção da escola ou da colega coordenadora do projeto. Encontram-se ainda outras motivações ligadas ao reconhecimento da importância da liderança, à curiosidade e ao desejo de querer saber mais sobre o assunto e, ainda, à natureza inovadora do projeto como evidenciam os excertos que se seguem:

O projeto caracteriza-se pela pertinência e atualidade; convida à reflexão e a equacionar o papel do professor em diferentes contextos de lideranças. (Professora 5, 2013, dados de questionário)

Aderi ao projeto por curiosidade e por achá-lo interessante. Quero continuar pelos mesmos motivos e também pelo grupo (todos) de pessoas envolvidas. (Professora 18, 2013, dados de questionário)

A partilha de experiências e de estratégias para potenciar a liderança dos professores; aquando da segunda fase do projeto, suscitou a minha curiosidade em saber mais sobre as estratégias e iniciativas inovadoras desenvolvidas pelas escolas e sua avaliação. (Professor 22, 2013, dados de questionário)



É um projeto diferente dos que já participei. (Professor 46, 2013, dados de questionário)

Os professores revelam também razões que se inscrevem nas oportunidades de formação que a participação no projeto proporciona a diversos níveis. Assim, fazem referência à possibilidade de desenvolver projetos com professores da mesma escola e, ainda, de poderem partilhar experiências com outros professores da mesma escola e de outras escolas nacionais e internacionais como revelam os testemunhos que se transcrevem:

A necessidade de partilhar e construir conhecimento no meu contexto escolar junto e com a “minha comunidade”. (Professora 6, 2013, dados de questionário)

Conhecer novas práticas e partilhar experiências. Atualizar conhecimentos no domínio da liderança em contexto de sala de aula. (Professora 7, 2013, dados de questionário)

A vontade/curiosidade de conhecer outras realidades educativas; a partilha de experiências. (Professora 16, 2013, dados de questionário)

Continuação da fase II do projeto. Partilha/troca de experiências para melhoria como docente comparando com projetos internacionais. (Professora 21, 2013, dados de questionário)

Conhecer projetos/iniciativas de trabalho na área da educação em Portugal e noutros países. (Professor 27, 2013, dados de questionário)

Participar com colegas de trabalho num projeto internacional no âmbito da educação (Professora 47, 2013, dados de questionário)

Os participantes destacam ainda nas suas respostas as oportunidades para aprofundar conhecimentos e para desenvolver estratégias no domínio da liderança:

Aprofundar conhecimentos e desenvolver estratégias sobre liderança na escola. (Professor 3, 2013, dados de questionário)

Atualizar conhecimentos no domínio da liderança em contexto de sala de aula. (Professora 7, 2013, dados de questionário)

Desenvolver conhecimentos sobre liderança de professores e de que modo os projetos podem constituir inovações na área da educação. (Professor 27, 2013, dados de questionário)

Estudar, repensar estratégias que me ajudem a exercer a minha liderança como professora face a alunos pouco motivados e com tendências de indisciplina. (Professora 35, 2013, dados de questionário)

Penso ser de grande importância a formação de lideranças, dotá-las de ferramentas que as tornem catalisadoras de orientações a favor da mudança organizacional não só a nível de resultados, mas também a nível de processos. – Em suma, fomentar lideranças mais participativas. (Professora 15, 2013, dados de questionário)

A análise das respostas evidencia também que alguns professores aderem ao projeto pela oportunidade de reflexão e de desenvolvimento profissional como se destaca nos excertos que se seguem:

O projeto leva à reflexão e ao desenvolvimento de estratégias no sentido de potencializar a liderança nas escolas. (Professora 2, 2013, dados de questionário)

O projeto caracteriza-se pela pertinência e atualidade; convida à reflexão e a equacionar o papel do professor em diferentes contextos de lideranças.  
Refletir individualmente e com os meus colegas sobre problemas com que me deparo nas minhas práticas. (Professora 5, 2013, dados de questionário)

Oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica e organização escolar.  
Oportunidade de partilha dessas reflexões e práticas. Oportunidade para o desenvolvimento profissional. (Professor 32, 2013, dados de questionário)

Refletir sobre a ética profissional; refletir sobre o profissionalismo docente; melhorar as práticas de liderança do professor. (Professora 34, 2013, dados de questionário)  
Pela oportunidade e grande necessidade de estudar e debater com os pares os problemas com que me deparo no dia-a-dia. (Professora 39, 2013, dados de questionário)

A razão primordial é a de me preocupar com a qualidade do ensino, tanto no que se refere direta e indiretamente com os aprendentes, como com as vicissitudes dos professores, enquanto educadores, guias e sobretudo transmissores de conhecimentos. (Professor 36, 2013, dados de questionário)

Atualização da minha formação e o âmbito das relações interpessoais aluno/professor: novas estratégias para promover o exercício da liderança em sala de aula e a nível escolar. (Professora 42, 2013, dados de questionário)

## **2. Expectativas em relação ao projeto**

De um modo geral, as expectativas dos partiticanpes relacionavam-se com o aprofundamento de conhecimentos sobre a liderança e o conhecimento de estratégias para melhorar as práticas de liderança com impacto na escola, na sala de aula e na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. Explorar o conceito de liderança em todas as suas dimensões e as estratégias que a podem potencializar são elementos recorrentes no discurso dos participantes a par da partilha de experiências:

Partilha de experiências e estratégias; análise de desafios e constrangimentos e entender bem a palavra “liderança” no desenvolvimento profissional docente. (Professora 18, 2013, dados de questionário)

Talvez tentar perceber as possibilidades de exercício da liderança em contexto escolar. (Professora 1, 2013, dados de questionário)

Os professores também esperavam melhorar as práticas de liderança, desenvolver estratégias para as potencializar e fomentar o trabalho colaborativo e a reflexão partilhada:

Espero adquirir e desenvolver estratégias de liderança, a fim de melhorar o meu desempenho, orientando o meu esforço no sentido da assertividade e da eficácia, nas várias funções ou cargos que desempenhe. (Professora 22, 2013, dados de questionário)

Melhorar as minhas práticas de liderança. (Professora 4, 2013, dados de questionário)

Penso que permitirá refletir sobre a liderança, delinear estratégias para a melhoria do contexto em que trabalhamos. (Professora 33, 2013, dados de questionário)

Estimular o interesse dos alunos pelas aprendizagens; Criar hábitos/métodos de trabalho; Reunir e dialogar com os colegas participantes no projeto TEL, no sentido da troca de experiências. (Professor 41, 2013, dados de questionário)

Destaca-se na análise dos dados efetuada que em 44 das 52 respostas a esta questão existem referências à melhoria das práticas, seja ao nível da liderança associada ao desempenho de cargos, do desenvolvimento de projetos, seja ao nível da interação com os alunos, da melhoria do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores:

Melhorar a minha capacitação de implementação de projetos e de “saber fazer” ou melhor dizendo “construir fazendo” conhecimento através da implicação dos atores desta comunidade. (Professor 6, 2013, dados de questionário)

Vejo o desenvolvimento profissional como um processo complexo no qual o professor terá de ser entendido como um agente ativo da mudança, autónomo e responsável, determinado a refletir com os seus pares, de forma a melhorar as suas competências. Neste sentido, espero que este projeto proporcione e privilegie a reflexão partilhada, onde as diferentes linhas de pensamento sejam discutidas com vista a (re) construirmos a nossa ação como agentes educativos de mudança. (Professora 9, 2013, dados de questionário)

Adquirir competências que me permitam tirar o melhor partido do processo de ensino aprendizagem. Adquirir e partilhar experiências de trabalho colaborativo que permitam potenciar a prática pedagógica. (Professora 7, 2013, dados de questionário)

Ajudar-me no meu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-me melhor pessoa e professora para que possa ajudar os alunos, levando-os a um maior sucesso. (Professora 11, 2013, dados de questionário)

Espero que esta formação me permita trabalhar questões relativas ao autoconhecimento da função de liderança, a fim de aperfeiçoar e reorganizar a minha prática quotidiana escolar. (Professora 23, 2013, dados de questionário)

Espero que a formação me permita adquirir “ferramentas” no campo da liderança de forma a contribuírem positivamente para facilitar o exercício docente.  
As expectativas centram-se naquelas relacionados com o papel enquanto professor no tocante ao modo como ensina e ao impacto positivo que exerce no aprendente.  
(Professora 24, 2013, dados de questionário)

### 3. Resultados alcançados

Um dos aspetos que nos interessou saber diz respeito ao modo como a formação TEL respondeu às suas expectativas. Na análise das 55 respostas obtidas, os professores revelam ter ficado satisfeitos com a sua participação na formação quer porque permitiu aprofundar conhecimento sobre a temática da liderança, quer porque constituiu uma oportunidade de formação e desenvolvimento profissional, quer ainda porque a formação se revelou particularmente interessante no plano da metodologia adotada.

Assim, para alguns professores a ação respondeu à sua expectativa de construir conhecimento sobre a temática da liderança como revelam os testemunhos que se transcrevem de seguida:

Houve oportunidade para aprofundar conhecimentos e construir ideias mais estruturadas e coerentes sobre a temática da ação. (Professora 33, 2013, dados de questionário)

Apesar de desconhecer outras experiências penso ter ficado esclarecido quanto ao conceito de liderança. (Professora 6, 2013, dados de questionário)

Consegui vislumbrar melhor a temática em questão. (Professor 12, 2013, dados de questionário)

A atualização de conceitos e conhecimentos de novos estudos e teorias sobre a liderança podem trazer aportações às minhas tarefas. (Professor 3, 2013, dados de questionário)

Os professores mencionam ainda os contributos da formação para ampliar a sua visão sobre os significados da liderança docente agora perspectivada como capacidade para desenvolver estratégias e projetos com impacto na melhoria da sua ação, da aprendizagem e sucesso escolar dos alunos e no seu próprio desenvolvimento profissional.

Cada um de nos é um líder! (Professora 7, 2013, dados de questionário)

Tomei conhecimento de que liderar significa desenvolver estratégias/iniciativas para superar dificuldades/problemas. (Professor 45, 2013, dados de questionário)

Foi possível desenvolver um projeto interessante, potenciando a liderança docente. (Professora 20, 2013, dados de questionário)

Adquiri um conjunto de conhecimentos e capacidades que farão de mim um melhor professor. (Professora 5, 2013, dados de questionário)

Deu-me outras perspetivas e principalmente metodologias de interação em contexto profissional. (Professora 17, 2013, dados de questionário)

Houve a possibilidade de pôr em prática um projeto em que os alunos constroem o seu próprio conhecimento, partilha de saberes interdisciplinares e motivá-los para adotarem um papel de maior centralidade na sua aprendizagem. (Professora 26, 2013, dados de questionário)

Fiz bastante caminho e evolução e formação profissional, pude evoluir conjuntamente com os colegas na atividade profissional. (Professor 19, 2013, dados de questionário)

Os professores viram também as suas expectativas de formação serem satisfeitas afirmando que a participação na formação lhes possibilitou oportunidades de interagir com pares e formadores, de conhecer outras realidades profissionais e de compreender, na diversidade, o que há de comum nos desafios com que quotidianamente se confrontam. De facto, os professores valorizam as oportunidades que o projeto lhes proporcionou de identificar, definir e resolver problemas, de conhecer realidades profissionais mais e menos próximas e experiências de liderança docente em contextos escolares nacionais e internacionais.

Permitiu encontrar/identificar problemas das minhas práticas, que, no fundo, eram também dos meus colegas. (Professora 38, 2013, dados de questionário)

A ação permitiu a troca e saberes experiências e o trabalho desenvolvido noutras escolas. (Professora 2, 2013, dados de questionário)

Conseguimos identificar as causas de alguns problemas sentidos em comum e caminhar para a sua resolução. (Professora 22, 2013, dados de questionário)

Foi muito interessante pela troca de ideias, convívio e trabalho cooperativo. (Professor 19, 2013, dados de questionário)

As opiniões e experiências de todos os colegas foram muito importantes para aperfeiçoar a minha prática. A partilha é fundamental. (Professora 7, 2013, dados de questionário)

A referência à metodologia de formação constitui outro aspeto importante mencionado nos discursos dos participantes. A organização da formação, os conteúdos abordados, a adequação e utilidade dos materiais distribuídos, bem como as dinâmicas relacionais e de trabalho construídas durante as sessões foram dimensões que, apesar de não fazerem parte das expectativas dos professores, estiveram na base da satisfação evidente nos seus testemunhos:

De facto as metodologias são inovadoras, os conteúdos e abordagens são adequados e bastante motivadores. (Professora 13, 2013, dados de questionário)

Gostei muito do equilíbrio entre a componente teórica e o trabalho de terreno. (Professora 25, 2013, dados de questionário)

Os materiais e informações fornecidos revelaram-se úteis e de inegável interesse, tiveram lugar interessantes momentos de reflexão e debate. (Professora 33, 2013, dados de questionário)

Pelos temas desenvolvidos nas sessões, o plano de ação/projeto desenvolvido em contexto. (Professor 36, 2013, dados de questionário)

Porque participamos com muito dinâmica, verifiquei que uma vez mais o trabalho em grupo modifica-nos, faz-nos crescer e melhorar as nossas práticas. (Professora 39, 2013 dados de questionário)

A análise dos seus discursos evidenciou um conjunto de características positivas da metodologia que foi descrita como sendo ativa, inovadora, diversificada, participativa, reflexiva e promotora da autonomia e do *feedback* por parte de todos os participantes. Os professores apreciaram a metodologia da formação pois permitiu a criação de um bom clima de trabalho ao longo de toda a formação:

A ação baseou-se numa metodologia apropriada para abordar esta problemática, utilizando estratégias diversificadas. (Professora 1, 2013, dados de questionário)

Bom clima de trabalho, boa dinâmica de grupo, foi concedido tempo para a discussão. (Professora 18, 2013, dados de questionário)

Foi muito participado por todos, boa organização e boas dinâmicas. (Professora 28, 2013, dados de questionário)

Inovadora, permitiu conhecer vários participantes de escolas diferentes. (Professor 32, 2013, dados de questionário)

Metodologia ativa em que se salientou o bom relacionamento interpessoal e o clima de trabalho. (Professora 33, 2013, dados de questionário)

Da análise de dados destaca-se as muitas e diversas referências à diversidade de estratégias utilizadas no decurso da formação com destaque para a articulação entre conhecimentos teóricos e saberes práticos, a possibilidade de cada grupo poder desenvolver um trabalho autónomo mas simultaneamente apoiado pelas formadoras, a partilha e a reflexão

desenvolvidas em grupo, a organização e funcionamento dos encontros, a apresentação organizada e partilhada dos projetos de todas as escolas e as potencialidades do *feedback*:

A ação esteve impecavelmente estruturada, a interação entre formadoras e formandos foi bastante assertiva e profícua, a disponibilidade das duas partes para desenvolver um trabalho conjunto construtivo foi total. (Professora 2, 2013, dados de questionário)

A conjugação de sessões teóricas com sessões práticas e sessões com outras escolas. (Professor 3, 2013, dados de questionário)

A exposição dos projetos permitiu que todos os participantes se inteirassem de cada um dos projetos, das dificuldades a suprimir, das estratégias utilizadas e dos resultados. (Professora 4, 2013, dados de questionário)

Encontros organizados de forma inovadora, permitindo troca de ideias e experiências. (Professora 22, 2013, dados de questionário)

Disponibilizou-se a fundamentação permitindo a cada um procurar o que necessitava para adequar à sua necessidade. (Professor 20, 2013, dados de questionário)

Inovação, liberdade de ação, incentivo à criatividade foram elementos constantes da ação; a partilha, a colaboração, o conhecimento de outras realidades e o saber de especialistas foram a pedra angular para o desenvolvimento de um excelente projeto. (Professora 30, 2013, dados de questionário)

O debate e apresentação de trabalhos elaborados pelas diversas escolas. A forma como foram apresentadas as diversas fases do projeto. (Professor 36, 2013, dados de questionário)

Proporcionou autonomia no trabalho, reflexão individual e em grupo, bem como responsabilidade na tomada de decisões. (Professora 42, 2013, dados de questionário)

Não obstante os aspetos positivos da formação já mencionados e partilhados pela maioria dos participantes, algumas respostas aos questionários revelam opiniões divergentes assinalando a excessiva duração da ação, o espaçamento entre as sessões pouco favorável à continuidade do trabalho desenvolvido e alguma dispersão.

Foi muito prolongada no tempo. (Professora 28, 2013, dados de questionário)

O espaçamento entre sessões não favoreceu muito a continuidade do saber. (Professora 41, 2013, dados de questionário)

O espaço alargado entre sessões nem sempre foi facilitador da continuidade. (Professora 37, 2013, dados de questionário)

Talvez a localização diversa das ações e encontros tenha provocado alguma dispersão. (Professora 44, 2013, dados de questionário)

Considero que houve muita dispersão e nem sempre os conteúdos da ação se ajustaram às minhas necessidades. (Professora 18, 2013, dados de questionário).

#### 4. Balanço da formação

No final do projeto foi pedido aos professores que refletissem acerca da sua participação na formação. Dos 67 participantes envolvidos no projeto, apenas 59 responderam à questão. A grande maioria dos participantes (57) faz um balanço positivo (ver tabela 3) pela reflexão, pela partilha e pela construção conjunta de conhecimento:

O balanço que faço da minha participação neste projeto/ação de formação é positivo. (Professora 22, 2013, dados de questionário)

Em jeito de reflexão, considero a minha participação positiva, quer pelo contributo que através da concretização do projeto pude dar à escola e, especialmente aos alunos, quer pelo enriquecimento profissional adquirido. (Professora 9, 2013, dados de questionário)

Bastante positivo para reflexão conjunta com outros docentes da escola, das preocupações/problemas, que suscitaram quer autorreflexividade como a mudança de atitude. A possibilidade de partilhar práticas e problemas. (Professora 48, 2013, dados de questionário)

Em sentido contrário (ver tabela 3), 2 professores fazem um balanço pouco positivo do projeto devido à falta de tempo, falta de compromisso e descontinuidade das sessões:

Não muito positivo, porquê? Por um lado, pelo tempo, ou melhor dizendo, pela falta de tempo de ler, reler, interiorizar, pensar, recolher e, principalmente, procurar. (...) Por outro, pela falta de compromisso pelo que acabei por não fazer. (...). (Professora 6, 2013, dados de questionário)

Pouco positiva. Um dos grandes objetivos do projeto penso que seria o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, o que destaco como grande fator positivo. Por outro lado, e dado que as sessões eram descontinuadas, penso que condicionou e/ou limitou o alcance da mesma. (Professora 7, 2013, dados de questionário)

**Tabela 3. Balanço da formação**

N° de Participantes <i>f</i>	N.º de Respondentes <i>f</i>	Positivo		Negativo	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
		67	59	57	96,6



Na tabela 4 apresentamos uma síntese das razões apontadas pelos participantes para o balanço positivo que fizeram do projeto.

**Tabela 4. Razões positivas associadas à formação**

	<i>f</i>	%
Aprendizagem em colaboração/troca de experiências com outros colegas	19	38
Liderança das coordenadoras/formadoras	1	2
Participação ativa	5	10
Ligação do projeto à prática	3	6
Existência de <i>feedback</i>	3	6
Oportunidade para refletir com colegas	5	10
Realização de um projeto relacionado com a prática	3	6
Caráter inovador e “desconcertante” da iniciativa	1	2
Visita a outras escolas	1	2
Articulação entre o trabalho das escolas e o espaço universitário	1	2
Tomada de consciência dos problemas e preocupações comuns entre colegas	3	6
Aprofundamento da temática da liderança	5	10
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

A principal razão que leva os professores a fazer um balanço positivo da formação é a aprendizagem em colaboração e a troca de experiências com outros colegas:

Penso ter sido uma formação enriquecedora sob o ponto de vista pessoal e profissional. O aspeto mais relevante foi, sem dúvida, a troca de experiências/perspetivas e os momentos de interação gerados, não apenas a nível interno, mas sobretudo nos encontros. (Professora 15, 2013, dados de questionário)

Foi um projeto/ação muito positivo pela dinâmica, organização e conteúdos abordados nas sessões presenciais. Quanto ao projeto, permitiu práticas colaborativas, articulação entre ciclos e o desenvolvimento de um plano de ação com alunos de modo a superar dificuldades/problemas detetados. (Professora 28, 2013, dados de questionário)

Globalmente positivo, pela reflexão conjunta e pela partilha de saberes e experiências proporcionadas pela oportunidade de pensar sobre problemas comuns e sobre estratégias de resolução. (Professor 32, 2013, dados de questionário)

Faço um balanço bastante positivo da ação desenvolvida neste projeto, porque dinamizou toda a comunidade educativa em torno dos objetivos propostos que eram/são mudar comportamentos para melhorar o rendimento na aprendizagem dos alunos. A articulação entre professores, pais, alunos, auxiliares, psicólogos, coordenador, diretor foi uma constante. Parabéns às formadoras pela liderança. (Professora 53, 2013, dados de questionário)

Foi um projeto interessante que me proporcionou vivências e aquisição de conhecimentos e me levou a desenvolver um trabalho interessante. A diversidade de

alunos e de proveniência também diversa é um desafio e o projeto veio possibilitar uma visão diferente e mais enriquecedora do papel do professor.  
(Professora 57, 2013, dados de questionário)

Alguns professores destacam a participação ativa, a oportunidade para refletir com colegas e o aprofundamento da temática da liderança:

O balanço é positivo. Considero que tive uma participação ativa. Manifestei interesse e discussão das temáticas propostas. Colaborei ativamente na realização do trabalho de projeto, tendo sido a minha turma uma das escolhidas para o pôr em prática.  
(Professora 5, 2013, dados de questionário)

Faço um balanço positivo, quer da participação na ação, quer do desenvolvimento do projeto. Para mim, reflexão e partilha são mesmo as palavras de ordem desta ação.  
(Professora 14, 2013, dados de questionário)

Esta formação foi muito positiva, uma vez que me ajudou a tomar conhecimento do fator liderança na escola em que a envolvimento e o impacto nas outras pessoas (outros professores e comunidade) possam melhorar as práticas pedagógicas.  
(Professora 21, 2013, dados de questionário)

Alguns dos participantes atribuem importância à ligação do projeto à prática, à existência de *feedback*, à realização de um projeto relacionado com a prática e, por fim, à tomada de consciência dos problemas e preocupações comuns entre colegas:

O balanço foi positivo, uma vez que o projeto que estamos a aplicar na minha turma está a dar “frutos”, tornando os alunos mais responsáveis e motivados, além de implicar os pais na aprendizagem e vida escolar dos alunos. (Professora 11, 2013, dados de questionário)

Temáticas diferentes das habituais que permitem quer individualmente, quer em grupo perspetivar iniciativas ou prosseguir iniciativas de modo mais consistente, tendo logo à partida *feedback* dos colegas. (Professor 59, 2013, dados de questionário)

Ter envolvido as crianças na construção do portefólio implicou uma organização sistemática do mesmo. As crianças mostraram-se sempre muito envolvidas neste projeto. (Professora 1, 2013, dados de questionário)

Penso que foi bastante positivo a nível pessoal, gostei da troca de experiências e o “descobrir” que muitos dos meus problemas/limitações são comuns à maioria dos colegas e transversais aos outros agrupamentos. (Professora 47, 2013, dados de questionário)

Por último, os professores referem a liderança das coordenadoras/formadoras, o carácter inovador e “desconcertante” do projeto formativo, a visita a outras escolas e a articulação entre o trabalho das escolas e o espaço universitário:

O grupo de trabalho foi bastante coeso. Existe uma distribuição, planificação dos tempos de cada um dos docentes implicados no projeto. Os coordenadores implicam constantemente todos os parceiros. (Professor 64, 2013, dados de questionário)

Pertinente apesar de desconcertante nas dinâmicas implementadas no sentido da “fuga” à normalidade. Permitiu procurar a construção de uma base de entendimento entre pares, professores, de diferentes níveis. (Professor 12, 2013, dados de questionário)

Considero ter sido enriquecedor o trabalho a nível de escola e também muito proveitoso os momentos passados no exterior da escola. (Professora 13, 2013, dados de questionário)

Considero que foi muito positiva, pois foi diferente de outros/outras em que participei, mais especificamente, por estar associado/a a uma universidade. (Professora 18, 2013, dados de questionário)

No que concerne aos aspetos mais negativos (ver tabela 5), os professores referem, por um lado, a dificuldade em conciliar a vida profissional com a formação, a falta de tempo e a necessidade de maior continuidade nas sessões:

Tentei envolver-me o melhor possível, fora as dificuldades e conciliar o tempo disponível com os afazeres profissionais. No trabalho de equipa procurei dar respostas ao solicitado.  
(Professor 61, 2013, dados de questionário)

Por um lado, pelo tempo, ou melhor dizendo, pela falta de tempo de ler, reler, interiorizar, pensar, recolher e, principalmente, procurar. Pela implicação pessoal que não pude integrar e colaborar de uma forma melhor e “maior”. Por outro, pela falta de compromisso que acabei por não fazer. O que sinto: desolação, não pela formação, mas pelo que não conseguir retirar dela. (Professora 6, 2013, dados de questionário)

Nesta fase final sinto que deveria continuar. A questão da liderança necessita de mais tempo! Liderança é movimento! (Professora 29, 2013, dados de questionário)

**Tabela 5. Aspetos negativos associados à formação**

	<i>f</i>	%
Conciliar a vida profissional com a formação	1	25
Falta de tempo	2	50
Falta de continuidade sistemática das sessões	1	25
<b>Total</b>	4	100

### Considerações finais

A possibilidade de colaborar com colegas da mesma escola e de conhecer e partilhar experiências com colegas de outras escolas nacionais e internacionais, o reconhecimento da importância do exercício da liderança manifestado no interesse e curiosidade pelo tema, assim como a perceção do carácter inovador do projeto e a oportunidade de desenvolver estratégias de

liderança na escola e no contexto de sala de aula favorecendo a reflexão dos professores e a inovação são aspetos que os professores destacam nos seus discursos como justificação para aderirem ao Projeto TEL. As razões apresentadas abrangem o empenhamento dos professores na melhoria dos contextos em que trabalham, o que pressupõe uma visão da escola como comunidade de aprendizagem (FLORES; FERREIRA, 2012) e uma compreensão da liderança mais ampla que envolve o processo de melhoria das práticas de ensino e aprendizagem para promover as aprendizagens e os resultados dos alunos (YORK-BARR; DUKE, 2004).

As expectativas dos professores relativamente ao desenvolvimento do projeto inscrevem-se no desejo de aprofundar conhecimentos sobre a liderança, quer ao nível do conceito quer ao nível do seu exercício, envolvendo a reflexão partilhada com outros colegas e a melhoria das práticas de liderança, nomeadamente ao nível da escola e da sala de aula com impacto nas aprendizagens dos alunos, propiciando o seu desenvolvimento profissional numa perspetiva de liderança construída a partir da influência e da interação e não da autoridade (FROST, 2012).

A oportunidade de aprofundar conhecimentos e de desenvolver uma compreensão ampla da liderança com impacto na melhoria da ação na escola, na sala de aula, na aprendizagem e sucesso dos alunos e no seu próprio desenvolvimento profissional, num contexto de partilha e de colaboração com colegas da mesma escola e de outras escolas, fazem parte do conjunto de justificações referidas pelos professores para a satisfação das suas expectativas. A metodologia adotada com conteúdos, abordagens e materiais interessantes e inovadores durante a formação constitui ainda um aspeto determinante no balanço positivo que fazem da sua participação no projeto TEL.

A metodologia da formação, considerada ativa, diversificada, capaz de favorecer a integração entre a teoria e a prática, a partilha e a reflexão em grupo, as oportunidades de partilhar os projetos e receber *feedback* de todos os participantes no contexto dos encontros nacionais e internacionais são aspetos positivos identificados pela generalidade dos participantes e que contribuem para favorecer o desenvolvimento da liderança dos professores, descobrir as possibilidades para o exercício da liderança informal na escola e ressaltar a visão de escola como comunidade de aprendizagem. O tempo de duração da ação de formação e o espaço entre as sessões são reconhecidos, por alguns professores, como aspetos menos positivos que devem ser repensados em futuras edições, o que, em certa medida, se prendem como a intensificação e burocratização do trabalho docente (FLORES, 2012, 2014a, 2014b) que deixa pouco tempo para outro tipo de realizações dos professores na escola. Outro aspeto a repensar prende-se com o

equilíbrio entre a diretividade e a flexibilidade, na medida em que, se, por um lado, os professores apreciaram o caráter informal e não estruturado da formação, no sentido da promoção da sua participação, autonomia e tomada de decisão, por outro, reconhece-se a necessidade de maior estruturação ou orientação nalgumas sessões para evitar alguma dispersão e afastamento do objetivo e da temática central dos projetos. Estes são aspetos que serão integrados em futuras edições da formação TEL no sentido de potenciar os aspetos positivos valorizados pelos professores nomeadamente no que diz respeito às oportunidades e estratégias para potenciar a liderança docente.

**Nota:** Este trabalho insere-se no âmbito do projeto intitulado “Teachers exercising leadership” (2011-2013), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade - COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009).

## Referências

ALEXANDROU, A.; SWAFFIEL, S. Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education*, London, v.38, n.2, p. 159-167, April, 2012.

CROWTHER, F. *The IDEAS Project: Guidelines for Exploration and Trial in Queensland State Schools*. Brisbane: Education Queensland, 1999. p. 29

DANIELSON, C. *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervising and Curriculum Development (ASCD), 2006. p. 159

DURRANT, J. Teachers Frameworks and Key ingredients for school improvement. *Leading and Managing*, v.10, n.2, p.10-29, May, 2004.

FLORES, M. A. Teachers’ Work and Lives: A European Perspective, In C. Day (Ed). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, London: Routledge, 2014b, p. 94-107.

FLORES, M. A. (coord.) *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014 a. p. 244

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.19, n.59, p. 851-869, out-dez, 2014b.

FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. (Org.). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 248

FROST, D.; DURRANT, J. Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership and Management*, v.22, n.2, p. 143-161, May, 2002.

FROST, D; DURRANT, J. Teacher Leadership: rational, strategy and impact. *School Leadership and Management*, v.23, n. 2, p. 173-186, May, 2003.

FROST, D. Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing*, v.10, n.2, p. 70-87, May, 2004.

FROST, D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, London, v.38, n.2, p. 205-227, April, 2012.

KATZENMEYER, M.; MOLLER, G. *Awakening the Sleeping Giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2001. p. 220

LIEBERMAN, A. Teacher Leadership: What are we learning? In C. Livingston, *Teachers as Leaders: evolving roles*, Washington DC: National Education Association, 1992, p. 159-165.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. *Teacher Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. p. 100

LIEBERMAN, A.; FRIEDRICH, L. Changing Teaching from Within: Teachers as Leaders. In J. MACBEATH; Y. CHENG, *Leadership for Learning: International Perspectives*, Rotterdam e Taipei: Sense Publishers, 2008, p. 37-57.

LITTLE, J. W. Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman, *Building a professional culture in schools*, New York: Teachers College Press, 1988. p. 78-106.

MACBEATH, J. et al. *Leadership of Learning: Making the Connections*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education, 2006. p. 189

PAIS, J.M. *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Ambar, 2005. p. 335

PARENTE, C.; VIERA, F.; SANTOS, P.; PINHEIRO, C. FLORES. M.A. A condição docente e o exercício da liderança: perspetivas dos professores. In M. A. Flores (org), *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De facto Editores, 2014, p. 101-156.

POEKERT, P.E. Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, London, vol.38, n.2, p. 169-188, April, 2012.

TAYLOR, M.; YATES, A.; MEYER, L; KINSELLA, P. Teacher Professional Leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n.1, p. 85-94, January, 2011.

YORK-BARR, J.; DUKE, K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, v.74, n.3, p. 255-316, May, 2004.

