

Flores, M. A. (2016) O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, São Paulo, Editora Unesp, pp. 332-355

O FUTURO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR¹

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho, Portugal

Introdução

“A profissão que é, muitas vezes, descrita com uma importância vital para a economia do conhecimento é a mesma que muitos grupos têm desvalorizado, que cada vez maior número de pessoas quer deixar, em que cada vez menos pessoas querem entrar, e muito poucos têm interesse em liderar. Isto é muito mais do que um paradoxo. É uma crise de proporções preocupantes.”

Hargreaves (2003, p. 2)

Esta citação de Andy Hargreaves, já datada de 2003, sintetiza, de forma eloquente, a realidade da profissão docente em muitos países ainda hoje. A “hiper-responsabilização”, a desvalorização do estatuto socioeconómico, o aumento da burocracia e a intensificação do trabalho docente, as políticas de prestação de contas e as culturas performativas, entre outros aspetos, têm marcado o contexto complexo e paradoxal em que os professores exercem a sua profissão, tornando-se, muitas vezes, no “bode expiatório” do sistema educativo (GIMENO, 1991; ESTEVE, 2000; ESTRELA, 2001). De facto, o trabalho e a vida dos professores têm sido afetados de várias formas predominando mais as ruturas do que as continuidades (CALGREN, 1999). Gewirtz *et al.* (2009) destacam, a este respeito, as mudanças sociais, culturais e políticas que têm tido repercussões no trabalho dos professores, nomeadamente um maior ceticismo em relação à sua autoridade, uma cultura consumista e transformações nas tecnologias de informação e comunicação, entre outros aspetos. Para Ben-Peretz (2012), os efeitos da vigilância externa, da regulação e da lógica de medição ampliaram os dilemas dos professores enquanto educadores profissionais e intérpretes das políticas educativas, defendendo um equilíbrio entre a prestação de contas e a autonomia profissional no sentido de adaptar as políticas de prestação de contas ao

¹ Neste texto retomam-se algumas ideias já apresentadas em Flores (2012, 2014a).

seu contexto. E é neste ambiente desafiador e em mudança que faz sentido refletir sobre o presente e o futuro da profissão docente.

Num artigo recente, Sachs (2015) coloca a seguinte interrogação: por que é que ainda estamos a falar de profissionalismo docente? E a autora continua: quais são as condições que potenciam o profissionalismo docente? Como podemos promover o profissionalismo docente através do desenvolvimento profissional contínuo? Sachs (2015) discorre sobre as razões que a fazem colocar estas interrogações e assevera que estamos perante um tempo peculiar que requer respostas diferentes no sentido de potenciar o profissionalismo docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Como sustentou Hargreaves há mais de uma década (2000, p.152-153), “O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo dos anos.” O que significa, então, ser professor, hoje? Como estão organizadas as salas de aula? Quais são os papéis do professor e do aluno? Como se ensina e se aprende nas escolas do século XXI? Estas e outras questões colocam-nos interrogações acerca do modo de ser professor, dos fatores externos e internos que o condicionam, e das mudanças que se operaram (ou não) nas práticas curriculares e pedagógicas dos docentes. Estamos na era digital. É certo que se verificaram mudanças sociais, culturais e políticas com impacto na escola e que ocorreram alterações nas características da população estudantil, mas podemos questionar-nos até que ponto se reduziram as disparidades no acesso à educação, por exemplo. E em que medida se alterou o espaço e o tempo da escola e da sala de aula? Quais são os elementos distintivos do trabalho dos professores hoje? O que define, hoje, a essência da condição docente?

Neste texto, que decorre da conferência de encerramento², proferida no III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores, procuramos refletir sobre um conjunto de aspetos que, no panorama internacional, têm marcado a profissão docente, procurando ainda explorar alguns caminhos futuros. Procuramos analisar as tensões e os paradoxos atuais da profissão docente, recorrendo às vozes dos professores³ (Flores, 2014a) e questionando os vários

² A conferência intitulada “O futuro da profissão docente” foi realizada no III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores sob o tema “Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”, promovido pela Pró-reitoria de Graduação da UNESP, em Águas de Lindóia, 11-13 de abril de 2016.

³ Trata-se de um projeto de investigação intitulado “Teachers exercising leadership” (2011-2014), 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). O estudo incluiu três fases de recolha de dados: um inquérito por questionário, a nível nacional, em Portugal continental, a professores (n=2702), entrevistas a 11 diretores de escolas, grupos focais com 99 professores e com 108 alunos de todos os níveis de ensino e ainda um projeto de desenvolvimento profissional realizado em cinco escolas em que participaram 66 professores. Para mais informações, ver Flores (2014a) e www.teachersexercisingleadership.com.

discursos que sobre ela têm circulado, e argumentar em favor da necessidade de desenvolver a liderança como estratégia para potenciar o profissionalismo docente.

Tensões e paradoxos de uma profissão em mudança

A profissão docente vive tempos complexos e desafiadores decorrentes não só de transformações sociais, culturais e políticas, mas também de aspetos relacionados com a cultura profissional dos professores. O seu trabalho ocorre em contextos exigentes (em termos de conhecimento, gestão da sala de aula e destrezas do ensino), que são emocional e intelectualmente desafiadores (Day, 2004). Se, por um lado, os professores têm de desenvolver o seu trabalho num sistema, em grande parte, dominado por uma lógica centralizadora e burocrática, por pseudo-regimes de autonomia, e pela profusão de textos normativos que invadem as escolas, um “verdadeiro tsunami” legislativo, como nos referia um professor num estudo recente; por outro, têm de lidar com a incerteza, a instabilidade social, o congelamento da carreira, numa sociedade que espera (e exige) tudo da escola e dos professores, desde a aprendizagem e os resultados académicos dos alunos, até ao apoio social, que se transformou numa acrescida exigência para as escolas e os professores no contexto da crise financeira, económica e social (Flores, Ferreira e Parente, 2014). Trata-se de um contexto que coloca novos e mais desafios aos professores e que se repercute na forma como estes vivem a profissão e enfrentam o quotidiano profissional. Eis alguns testemunhos dos professores:

As medidas políticas têm sido negativas devido ao aumento da burocracia. Como professores temos de preencher muitos papéis e o tempo que se dedica a estas tarefas é tempo perdido. Poderíamos usar este tempo a fazer investigação ou a investir no ensino. Hoje em dia, isso não é possível. (Professora, 19 anos de serviço)

Para ser sincero, se pudesse ia embora amanhã. Há dois anos não pensava assim. Sempre quis ser professor e sentia-me motivado e gostava de ser professor e de estar com os alunos. Mas agora sinto-me completamente desmotivado, se pudesse abandonava o ensino... (Professor, 20 anos de serviço)

Há uma desresponsabilização da família, da sociedade... A escola passou a ser responsável por tudo e mais alguma coisa e os professores têm que dar resposta a tudo: a parte que era da família passou, em grande parte, para os professores, aquilo que era da sociedade passa para os professores, há uma sobrecarga excessiva e... tudo se centra nos professores e, às vezes, irrita-me um bocadinho, quando estou a ver notícias na televisão e alguém que está a falar sobre educação e fala imediatamente por isto e aquilo... papel da escola. (Professora, 2.º ciclo, 35 anos de serviço)

Há uma imagem social denegrida. E então onde é que isso está? Está na sociedade, está interiorizado pelos pais. Ou seja, há aqui um desprezo, hoje, e que conduz à falta de autoridade, porque essa imagem foi desgastada ao longo de vários anos... (Professor, 2.º ciclo, 22 anos de serviço)

Entre uma visão instrumental e os propósitos morais e sociais do ensino

Um olhar sobre a literatura internacional neste domínio revela um conjunto de tensões e de paradoxos que se prendem com o modo como as mudanças políticas, sociais, culturais e económicas se têm repercutido na profissão docente um pouco por todo o mundo. De um modo geral, estas tensões estão associadas a uma visão mais tecnicista e instrumental do ensino em oposição a uma perspetiva que enfatiza os seus propósitos morais e sociais e a sua dimensão ética, cultural e política (Flores, 2014b, 2016).

Por exemplo, Klette (2002, p. 267), situando-se no contexto dos países nórdicos, destaca duas tensões na agenda de reestruturação da educação por parte dos governos que têm afetado o trabalho dos docentes: i) “a tensão entre cultivar a missão moral do ensino, por um lado, e, por outro, uma missão instrumental mais restrita de ensino”; ii) “a tensão entre o aumento da autonomia *versus* o crescente controlo dos professores” em que a retórica do profissional autónomo coexiste com “sistemas e mecanismos de controlo cada vez maiores e constrangimentos e exigências externas”. Também Day e Smethem (2009), aludindo ao contexto inglês, sublinham, por um lado, o aumento da pressão exercida sobre os professores em termos de rendimento escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, a necessidade de atender ao seu bem-estar e à educação para a cidadania. Por seu turno, Flores (2009, 2014b) destaca, entre outros aspetos, no contexto português, uma visão marcada por uma cultura de controlo e performatividade em que a ênfase na colaboração docente (uma colaboração imposta) coexiste com formas crescentes de prestação de contas, associadas aos resultados escolares num contexto, muitas vezes, marcado por uma cultura competitiva (quotas para avaliação de professores, avaliação externa, comparação de resultados, de alunos e de escolas, *rankings*, etc.).

Por seu turno, Day e Sachs (2004, p. 5) sintetizam ainda um conjunto de paradoxos que têm marcado a profissão docente internacionalmente: i) por um lado, a necessidade (e a defesa) de um maior profissionalismo docente e, por outro, a evidência que aponta para o facto de os professores estarem a ser desprofissionalizados e o seu trabalho intensificado como resultado do currículo imposto externamente e de sistemas de monitorização e de avaliação; ii) reconhece-se que a prática da sala de aula é uma tarefa extremamente exigente, mas são alocados cada vez menos recursos para apoiar a aprendizagem dos professores; iii) faz-se a exortação do ensino como atividade autónoma ao mesmo tempo que este se situa num contexto de maior vigilância e supervisão por parte dos políticos e da comunidade numa lógica de prestação de contas em regimes baseados em padrões. Assim, como sugere Sugrue (2010, p. 165),

“este imenso caos de agendas políticas concorrentes e, por vezes, divergentes, exige, por um lado, um maior profissionalismo, ao mesmo tempo que assistimos ao reverso desta medalha política, ou seja, ao surgimento de um clima de performatividade, devido aos parâmetros de recentralização que visam sobretudo a prestação de contas”.

A voz dos professores sobre o modo como as mudanças nas políticas educativas têm afetado o seu trabalho são elucidativas a este respeito. Por exemplo, um estudo a nível nacional realizado em Portugal (Flores, 2014a), com 2702 professores, demonstrou que uma maioria dos participantes admite que a sua motivação diminuiu ao longo dos últimos anos (61,6%). O mesmo estudo revela que, nos últimos três anos (tendo como referência o ano de 2012), na opinião dos professores, aumentou o volume de trabalho (96,7%),

aumentou a burocracia (95,4), acentuaram-se as críticas em relação ao seu trabalho (92,2%), aumentou o controlo sobre o seu trabalho (75,6%) e aumentou a exigência de prestação pública de contas (74,6%). Além disso, uma larga maioria de professores que participaram no estudo admite que a informação veiculada pela comunicação social tem diminuído o prestígio da profissão (90%). De um modo geral, este estudo aponta, entre outras conclusões, para a intensificação e a burocratização do trabalho docente, para a precariedade laboral e o empobrecimento dos professores, para a degradação da condição docente e da imagem social dos professores e para a tensão entre o desânimo e resignação e a energia e resiliência dos professores (Flores, Ferreira e Parente, 2014), como testemunham alguns docentes que participaram no estudo:

Acho que as pessoas estão cada vez mais cansadas. Antigamente, as pessoas vinham para a escola felizes, mesmo quando não tinham aulas. Não era uma imposição. Hoje é uma imposição e pensamos que é melhor ficar em casa se não tivermos aulas, porque na escola estamos sob muita pressão e sentimo-nos cansados. (Professor, 10 anos de serviço)

É a insegurança económica porque se preveem alterações e redução de salários, é a insegurança dentro do ensino, porque agora até os professores efetivos não sabem o que vai acontecer no dia seguinte. Isso é desmotivante, mas, no trabalho em si, eu não sinto reflexo disso no meu trabalho, não sinto. (Educadora de Infância, 31 anos de serviço)

... há sempre notícias a denegrir-nos cada vez mais e eu acho que isto não é muito bom, as pessoas sentem-se um bocado desmotivadas. (Professora, 16 anos de serviço)

E depois, de repente, vem uma legislação mirabolante, que é assim mas depois já não é assim, e, nos últimos anos, tem-se assistido a uma constante mudança de legislação e isso parecendo que não também transtorna e faz diferença! (Professora, 1.º ciclo, 35 anos de serviço)

E cada vez há mais burocracia, papelada. (...) Dá-se mais valor à papelada do que propriamente ao nosso trabalho com os alunos. (Professora, 1.º ciclo, 15 anos de serviço)

Este retrato da profissão docente encontra paralelo noutros países. Por exemplo, no Brasil, Shiroma (em publicação) identifica a deterioração do estatuto socioeconómico dos professores, a ausência de perspetivas de carreira e a intensificação e complexificação do trabalho docente. A mesma autora destaca que estes fatores têm contribuído para o *stress* e mal-estar docente tendo como repercussão o agravamento do *déficit* de professores e o aumento do índice de abandono da profissão, dando como exemplo São Paulo, onde 11% dos professores abandonaram a profissão em 2015 (Shiroma, em publicação).

A intensificação do trabalho docente e a obsessão pelos resultados

A intensificação do trabalho docente surge associada à ideia de ter de fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e de estar sempre a pensar no trabalho (Brante, 2009), e, portanto, à multiplicidade de tarefas, à falta de tempo e ao ritmo alucinante de atividades, sobretudo de natureza burocrática e administrativa (Flores, 2011). Neste contexto, em vez

de um profissionalismo interativo, Fullan e Hargreaves (2012, p. 43) referem-se a um profissionalismo hiperativo, na medida em que os professores “são empurrados para reuniões apressadas para encontrar soluções rápidas” no sentido de aumentar os resultados escolares dos alunos.

Na realidade, a obsessão pelos resultados tem conduzido, em muitos países, a uma visão redutora do que conta como qualidade na educação e a uma acentuação da competição entre professores e entre escolas baseada em comparações e em *rankings* e numa sobrevalorização dos exames e das provas. Este cenário tem levado ao desenvolvimento da “cultura da ficha” (em Portugal) e do simulado (no Brasil), por exemplo, de que resulta um ensino mais individual (que não significa individualizado) e centrado no professor. A este respeito, Marcondes e Leite (2014) destacam, na realidade brasileira, o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais (1996), a produção de materiais estruturados e a aplicação de testes como aspetos que têm condicionado a atuação dos professores. As autoras referem que os sistemas de ensino com materiais estruturados passam a determinar os tempos de trabalho e as estratégias metodológicas usadas pelos professores numa lógica de controlo e de monitorização explícitos do seu trabalho. Esta realidade confirma a perspetiva de Day e Smethem (2009, p. 143) quando referem que

“O trabalho dos professores é agora internacionalmente mais transparente, a sua qualidade mais monitorizada de perto e os próprios professores devem prestar cada vez mais contas pelo progresso e resultados dos seus alunos em função de agendas baseadas em resultados que se relacionam mais do que nunca com as metas dos governos”.

Esta cultura performativa tem repercussões na atuação curricular e pedagógica dos professores que passa a ser fortemente orientada por e para resultados, que são procurados por pais, escolas, governos, media, etc., a que acresce a obsessão pelas comparações, pelos *rankings*, pelos exames/provas e pelas classificações, o que conduz, muitas vezes, a lógicas de trabalho individual do aluno, e métodos repetitivos e orientados para a reprodução e treino de conhecimentos. Acentua-se, assim, a competição entre professores, entre escolas e entre alunos numa visão redutora de qualidade (que é baseada numa lógica quantitativa e competitiva), ditada, muitas vezes, pelos exames e provas que invadem as escolas, como é o caso da Prova Brasil para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para alunos do Ensino Superior; da Provinha Brasil, aplicada aos alunos de 8 anos de idade para aferir o nível de alfabetização (Shiroma, em publicação). A mesma autora sustenta que, em alguns estados do Brasil, os alunos, para além dos exames nacionais, têm ainda de realizar os testes instituídos pelos sistemas estaduais ou municipais de ensino, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) e a Prova Floripa, na capital do estado de Santa Catarina. Assim, a “‘tirania da transparência’ tem desviado a atenção dos professores e dos líderes das escolas do ensino, centrando-a nas hierarquias e nas estruturas e oferecendo evidência empírica sobre ‘boas práticas’, algo que oferece provas palpáveis de que os objetivos organizacionais estão a ser cumpridos” (Fitzgerald, 2010, p.77). Como sustenta, Kelchtermans (2009, p. 63), “As escolas têm de ter um bom desempenho, têm de

demonstrar a sua eficácia e de provar que o dinheiro nelas investido é usado de forma eficiente conduzindo a resultados apropriados.”

Esta cultura de classificação e de quantificação leva à adoção de estratégias que permitam aos alunos atingirem as metas propostas pelos governos, procurando aumentar a eficácia das escolas, substituindo-se, assim, o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle (Shiroma, em publicação). Vários são os autores que têm alertado para os “efeitos perversos” provocados pelas políticas de *accountability* que estabelecem prêmios e punições, como é o caso da ênfase no treino para responder às questões da prova em detrimento da aprendizagem, ao exagero de provas, fichas e simulados que causam a perda de aulas e ainda o facto de os professores e diretores poderem deliberadamente investir nos alunos que têm hipótese de alcançar os resultados estipulados (Ravitch, 2011).

Também os alunos têm uma percepção clara do trabalho dos seus professores. Quando questionados sobre o modo como viam a escola e o trabalho dos professores fazem alusão à multiplicidade e exigência das tarefas que têm de realizar, aos desafios que enfrentam dentro e fora da sala de aula, ao seu estatuto e ainda a sentimentos de cansaço e de alguma frustração (Flores, 2014a):

E às vezes algumas turmas portam-se mal e fazem com que os professores às vezes os expulsem ou que sejam suspensos e, às vezes os testes também não ajudam (...) E eu no 4.º ano também pensava que ia ser professor, vim para o 5.º e depois comecei a pensar: os professores com tanto trabalho no 2.º ciclo e até no 3.º, a terem que corrigir testes, a mandar calar os alunos, e vi que não iria conseguir.” (A22).

“Eu gostava de dizer que, por exemplo, alguns professores sentem-se muito desanimados porque pensam que os pais dizem que se o filho não aprende a culpa é automaticamente do professor, não do aluno que está a estudar. Eu acho que isso é errado!” (A18).

“Eu tenho uma mãe que é professora e eu vejo o trabalho que ela tem para as aulas. E, quase todos os dias, chega das aulas cansada e com trabalho e ela diz-me sempre: “não queiras ser professora!”.” (A16).

“Eu acho que os professores deviam ter menos turmas, para não estar tão sobrecarregados e menos alunos por turma para os manter interessados.” (A64).

“Por exemplo, agora como estamos numa crise financeira no nosso país, quando, por exemplo, baixa o salário de um professor, o professor deve ficar um pouco chateado...” (A2).

“E a escola acaba por influenciar a vida dos professores, eles passam muito tempo a preparar-nos as aulas e os testes e a corrigir os trabalhos, também é muito cansativo.” (A11)

Subjacente ao tão propalado discurso da “qualidade” da educação está um conjunto de termos como padrões, melhoria, resultados, eficácia e eficiência, que se encontram associados à ideia da necessidade de uma maior transparência e visibilidade do trabalho das escolas e dos professores através da prestação de contas e do maior escrutínio público

do seu desempenho. Esta “obsessão com a eficiência e a eficácia, com padrões e testes, com procedimentos de prestação de contas e *rankings* de escolas comparando a sua “qualidade” em termos de resultados” (Kelchtermans, 2004, p. 224) conduz à mercantilização do trabalho das escolas e dos professores. A performatividade encerra, assim, uma “concepção reducionista da educação”, na medida em que reduz e altera o que conta como ensino e qualidade das aprendizagens e o que significa ser professor, implicando, muitas vezes, “ignorar, negligenciar ou até mesmo negar aspetos importantes da realidade educativa” que constituem “fontes poderosas de motivação, comprometimento e satisfação profissional para os professores.” (Kelchtermans, 2009, p.66). Esta situação conduz a dilemas éticos e profissionais que são visíveis nas tensões e contradições que marcam o trabalho das escolas e dos professores confrontados com a busca de uma educação de qualidade, muitas vezes assente numa excessiva ênfase em resultados de testes, no individualismo e na competição entre professores e escolas, e o bem-estar e desenvolvimento dos alunos.

A profissão docente numa encruzilhada: profissionalismos em conflito?

A profissão docente tem sido marcada por um conjunto de tensões e paradoxos que decorrem de visões distintas do papel da escola e do professor, que são, por vezes, conflituais, e que determinam o modo como o profissionalismo é encarado. É fundamental ouvir a voz dos professores e o modo como vivenciam a sua profissão em tempos conturbados e desafiadores. Como advoga Estrela (2014, p. 8), num texto recente, “a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua perceção e resolução...”

A literatura sobre profissionalismo docente demonstra que se trata de um campo complexo e controverso, pois depende do modo como se entende o papel dos professores num dado momento e num determinado contexto político, social, cultural e geográfico, sendo possível identificar vários profissionalismos (Whitty, 2000) e um conjunto de paradoxos e alternativas conceptuais (Flores, 2014b).

No sentido de compreender a natureza do profissionalismo docente, Whitty (2008) propõe quatro modos: i) o modo tradicional, que se encontra associado à autonomia dos professores sobre como e o que ensinar; ii) o modo gerencialista, que é visível na cada vez maior especificação do que os professores devem fazer nas escolas e nas salas de aula, numa lógica de prestação de contas; iii) o modo colaborativo, que surge no âmbito de uma perspectiva de trabalho colaborativo entre os múltiplos atores educativos, ligada à ideia da escola “a tempo inteiro” que proporciona apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais, etc. Neste contexto, os professores passam a trabalhar – e a colaborar – com outros profissionais, por exemplo, profissionais da saúde, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala, etc.; e iv) o modo democrático, que requer uma

maior sensibilidade em relação a um vasto conjunto de agentes educativos, desmistificando o trabalho do professor e forjando alianças entre os professores e outros – nomeadamente aqueles a quem não é dada voz – por exemplo, alunos, pais, membros da comunidade mais vasta, com vista à construção de um sistema educativo mais democrático. Para Whitty (2008), os modos de profissionalismo colaborativo e democrático podem oferecer possibilidades mais interessantes de construção da profissão docente do que o profissionalismo tradicional, uma vez que pode proporcionar aos professores novas oportunidades profissionais para apoiar a aprendizagem dos alunos, destacando o conhecimento especializado dos docentes que tem de ser transmitido e disseminado de diferentes modos em contextos colaborativos.

Também Evetts (2009) procura sistematizar a discussão em torno do profissionalismo docente distinguindo o profissionalismo organizacional (ou “a partir de cima”) e o profissionalismo ocupacional (ou “a partir de dentro”), que corresponderão, respetivamente, ao profissionalismo gerencialista e democrático propostos por Sachs (2003). Estes dois tipos de profissionalismo são ilustrativos das tensões e contradições inerentes ao trabalho dos professores no século XXI, em particular nos últimos anos, que são visíveis, por um lado, nas práticas de standardização de procedimentos e no controlo gerencialista e burocrático, e, por outro, no discurso (e na busca) da autonomia, no juízo discricionário e na avaliação realizada pelos próprios práticos.

Não sendo um conceito estático mas construído num determinado tempo e espaço, e indo para além da sua visão normativa (Flores, 2014b), é possível identificar a coexistência de velhos e novos profissionalismos que requerem a consideração de aspetos que representam progressos e retrocessos no modo de entender a profissão docente (Estrela, 2014). Esta autora chama ainda a atenção para a diversidade de papéis que atualmente os professores têm de desempenhar, com implicações nas suas identidades profissionais (Estrela, 2014, pp. 24-25), para concluir que:

“A evolução do trabalho docente no nosso país [em Portugal] tem acompanhado, por vezes com algum atraso, as tendências gerais verificadas noutros países no que se refere à multiplicação de papéis e da burocracia a muitos deles inerente, ao alargamento do campo de intervenção dos professores, conseqüente alargamento de saberes e competências e diversificação de funções”.

Neste sentido, Sachs (2015) alerta para a necessidade de abordar o assunto do profissionalismo docente ainda hoje à luz dos novos tempos e das dimensões da profissão docente que se encontram promovidas e/ou ameaçadas. Se, há dez anos, Sachs (2003) fazia um apelo à ação para mobilizar os professores face aos fatores que influenciavam a prática profissional e a sua identidade, hoje, defende outros modos de responder aos desafios da profissão docente que a autora associa à aprendizagem profissional e à necessidade de as escolas e os professores sustentarem e validarem as suas práticas na investigação. Para além da necessidade da “literacia investigativa” (BERA-RSA, 2014) que permitirá aos professores fundamentar e validar as suas práticas através da investigação, consideramos que a liderança docente pode constituir um elemento central para potenciar o profissionalismo dos professores, como analisaremos no ponto seguinte.

A liderança como fator potenciador do profissionalismo docente

Nas últimas décadas, a temática da liderança docente tem conhecido uma expansão considerável, tendo sido entendida como uma das variáveis chave do desenvolvimento dos professores e das escolas (Frost, 2012; Danielson, 2006), em articulação com a visão de escola como comunidade de aprendizagem e enquanto espaço propício à agência e participação dos professores e ao seu comprometimento em relação ao processo de desenvolvimento profissional e organizacional (Flores et al, 2016). Assim, o profissionalismo docente pode ser ampliado pelo exercício da liderança por parte dos professores, o que implica a desconstrução do próprio conceito de liderança (que inclui uma dimensão formal mas também informal). A liderança docente como prática vai para além do exercício de cargos e responsabilidades nas estruturas das escolas para incluir a capacidade de agência e de influência dos professores na sala de aula como líderes da aprendizagem dos alunos, bem como de colegas, pais, comunidade, etc.. Nesta perspetiva, os professores constituem elementos centrais nos processos de mudança das escolas enquanto comunidades de aprendizagem pela sua capacidade de mobilização e de inovação, reconhecendo-se o potencial que todos os professores têm para exercerem a liderança como parte do seu trabalho enquanto professores (Frost, 2012).

York-Barr e Duke (2004, p. 288) definem a liderança dos professores de um modo amplo, abarcando diferentes níveis no quadro do sistema educativo enquanto “processo através do qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, os diretores, e outros membros da comunidade escolar no sentido de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem com o objetivo de melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos”. Este entendimento da liderança é fundamental para Poekert (2012, p. 171), pois destaca a “influência e interação em vez do poder e autoridade”. Por seu lado, Frost (2012, p. 206), sustenta que

“Existe uma distinção a fazer entre “o que os professores fazem” e “quem são os professores”, 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.”

Neste sentido, defende-se que a reforma dos sistemas educativos tem mais probabilidade de ser bem-sucedida se o profissionalismo docente incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria da prática, sendo que os professores são elementos decisivos no processo de mudança e as escolas são comunidades de aprendizagem em que a liderança (distribuída) pode ser potenciada (Flores, 2014a). Por outras palavras, defende-se uma perspetiva mais ampla da liderança, situada no plano da ação profissional quotidiana, que não se circunscreve à sua dimensão formal. A liderança docente prende-se, assim, com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da agência e da participação em iniciativas inovadoras que podem ser potenciadas por culturas colaborativas, pelo apoio e encorajamento por parte da direção da escola e pelas oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho (cf. Figura 1, in Flores, Ferreira e Fernandes, 2014, p. 47). Foi partindo destes pressupostos que desenvolvemos a fase 3 do projeto TEL (*Teachers Exercising*

Leadership – os professores e o exercício da liderança⁴) no sentido de criar espaços e oportunidades nas escolas para os professores desenvolverem estratégias potenciadoras da liderança numa lógica de projeto, de estudo de problemas concretos, de partilha de experiências e de co-construção de conhecimento profissional. Os seguintes testemunhos ilustram o balanço feito por alguns dos professores participantes:

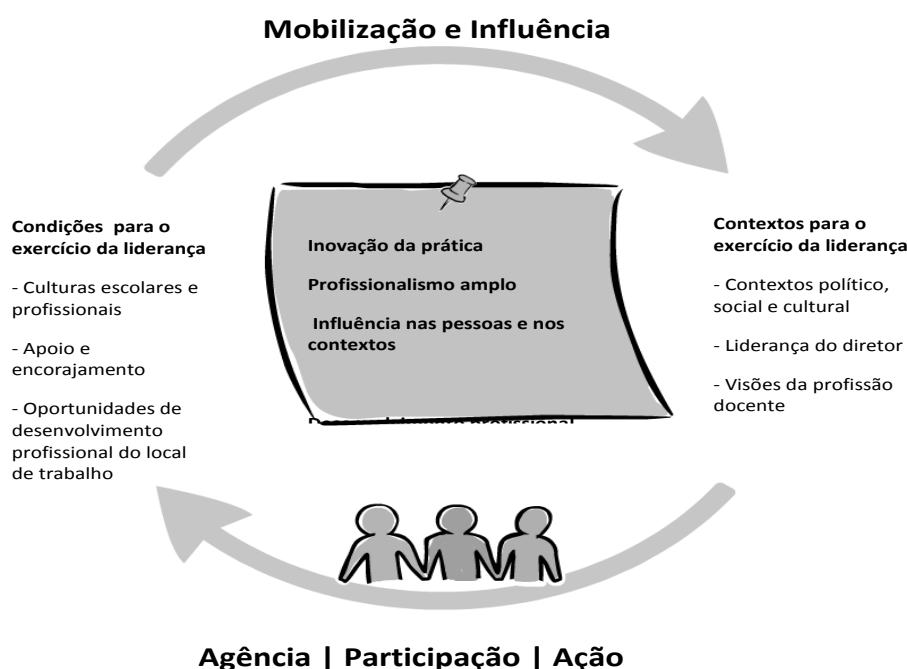


Figura 1: Dimensões centrais da liderança docente

A maior aprendizagem foi a capacidade de trabalhar em projetos comuns para toda a escola (pré, 1º, 2º 3º ciclo). Motivou-me para participar em projetos comuns a outros docentes e aumentou a minha auto estima. Também aprendi que é possível a qualquer momento assumir um papel de liderança no trabalho da escola. (Professora, 1º ciclo)

Aprendi que o conhecimento profissional pode-se construir de forma coletiva ... Que o professor pode ser líder ao inovar na sua escola. (Professora, 1º ciclo)

Descobri o trabalho colaborativo com colegas de grupos disciplinares díspares que nunca tinham trabalhado em conjunto. Porquê? Todos tão diferentes mas tão iguais! (Professora, Secundário)

⁴ Para mais informações sobre este projeto, ver Flores (2014a) e www.teachersexercisingleadership.com

Aprendi a importância da reflexão sobre a ação; o feedback do outro; a partilha e a crítica; a presença do “outro” na nossa construção profissional. (Professora, 1º ciclo)

Aprendi muito, o feedback das colegas permitiu-me ter outra perspectiva de ser professora. (Professora, Secundário)

Aprendi que mesmo sozinha numa escola posso ser agente de mudança. A persistência e a definição de objetivos é fundamental para o desenvolvimento de qualquer projeto; aprendi a ouvir os alunos e a refletir sobre as suas opiniões: ser um bom exemplo é fundamental para ser um bom líder. (Professora, 1º ciclo)

Assim, o projeto TEL, de que fomos dando conta nalguns momentos deste texto, permitiu, para além dos elementos que compõem o retrato da profissão docente em Portugal, identificar outros aspetos, nomeadamente aqueles que podem potenciar a liderança dos professores sobretudo na sua dimensão informal, a valorização da liderança ao nível da sala de aula, as fontes de motivação e encorajamento dos professores que são internos à escola e comunidade local e a sala de aula como espaço de autonomia e realização profissional por excelência (Flores, Ferreira e Parente, 2014).

Temos algumas pessoas que, mesmo não exercendo nenhum cargo, são pessoas respeitadas por todos, as primeiras a serem consultadas para determinadas opiniões, pessoas com quem se faz um fórum crítico e se respeitam mutuamente, independentemente das suas opiniões. Essa é que é a verdadeira liderança. (Professor, Ensino Secundário)

Eu, por vezes, sinto-me um bocadinho líder quando penso numa ideia qualquer (...) Quando consigo envolvê-las todas, pois somos só mulheres, eu aí sinto-me um pouco líder. Consigo arrastá-las e levá-las a acreditar naquilo que eu acho que é possível fazer. (Professora, 2.º ciclo, 25 anos de serviço)

Do estudo que realizámos no contexto português destaca-se, no discurso dos professores, o seu sentido de comprometimento com os alunos e com a sua aprendizagem como elemento central que os faz permanecer no ensino. Este comprometimento surge marcado por decisões, opções e escolhas entre o que é essencial e acessório na ação docente, pela preocupação e ética do cuidado, pelos propósitos morais e sociais do ensino e pela capacidade de resiliência, que depende das condições individuais, relacionais e organizacionais, das suas crenças e valores profissionais (Flores, Ferreira e Parente, 2014). Destaca-se, assim, para além do lado cognitivo e técnico, o lado emocional, relacional e afetivo do ensino e a centralidade da relação pedagógica, no sentido em que Loughran (2009) a entende ao afirmar que “teaching is about relationships”. Como advoga Day (2004, p. 54), “Os professores que desejam aplicar a iniciativa pessoal e a criatividade para desenvolver a aprendizagem intelectual e moral dos seus alunos serão, por definição, apaixonados pelo que fazem e por aquilo que ensinam, demonstram elevadas capacidades numa variedade de contextos e são muito dedicados... no ensino, especialmente, é impossível e indesejável manter divisões entre o lado pessoal e o lado profissional, daí que o cuidado e a compaixão constituam características essenciais para estabelecer e manter uma ligação com os alunos e com os colegas.”

Assim, para além das fontes de desmotivação e de desânimo, que concorrem para uma menor satisfação profissional, e que se prendem com o papel da tutela e da administração, associada a maior pressão e escrutínio público públicos e a um sentimento de desconfiança em relação aos professores, emerge a assunção e comprometimento dos professores em relação ao seu trabalho com os alunos, que os faz permanecer no ensino (apesar de tudo) e potenciar as oportunidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, o que se pode relacionar com a “resiliência relacional” (Day & Gu, 2014). Os seguintes testemunhos ilustram esta situação:

Tínhamos muito mais tempo para dedicarmos e centrar no trabalho diário com o aluno, na planificação, e que, hoje em dia, se continua a fazer mas que realmente hoje temos bastantes solicitações, isso também sinto. Agora, no entanto, continuo a sentir que o que eu gosto de fazer é ser professora. (Professora, 1.º ciclo)

Eu tenho a alegria de estar com os alunos. A vinda para a escola deixou de ser um prazer, mas continuo a ter esse prazer junto dos alunos. Às vezes passo ali na telefonista... uhh! Hoje venho aborrecida, desço as escadas e já tenho um sorriso. (Educadora de Infância, 33 anos de serviço)

Reconhecendo o carácter dinâmico e construído do profissionalismo docente, que pode assumir diversas formas e fundamentações, Estrela (2014, p.11) sustenta que “a profissão [docente] assume um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade, respeito pelo outro...”

Considerações finais

Em jeito de síntese, a liderança docente surge como fator de motivação dos professores e do seu desenvolvimento profissional que pode potenciar o profissionalismo docente, o qual deve ser entendido no plural e compreendido nos contextos que favorecem ou inibem o seu fortalecimento. Como bem interroga Estrela (2014), de uma profissão de risco passaremos para uma profissão em risco ou para uma reprofissionalização? Para Sachs e Mockler (2012) as atuais “culturas de performatividade” podem constituir, ao mesmo tempo, uma ameaça e uma oportunidade, apresentando uma alternativa à lógica de regulação e de medição, traduzida naquilo que as autoras designam de “perspetiva de desenvolvimento”, que procura conciliar os interesses dos vários agentes educativos (comunidades, professores, pais, alunos) e em que os padrões do ensino decorrem da própria profissão e da ação coletiva. Esta perspetiva procura “estabelecer um equilíbrio entre a prestação de contas imposta externamente e as necessidades de desenvolvimento dos professores” (Sachs & Mocker, 2012, p. 36). Esta visão corrobora uma abordagem da profissão docente assente na agência dos professores e no modo como os eles fazem ouvir as suas vozes em matéria de política e de prática e que se refletem no modo como o seu desenvolvimento profissional e profissionalismo docente são conceptualizados (Bangs & Frost, 2011).

Do mesmo modo, Sachs (2015) argumenta que o profissionalismo docente é afetado pelo ambiente externo e que, em períodos de maior prestação de contas e de regulação,

emergem distintos discursos de profissionalismo que se legitimam e se repercutem no modo de estar na profissão docente, defendendo uma visão de desenvolvimento profissional com um propósito político e de capacitação dos professores a par de uma “literacia investigativa” (BERA-RSA, 2014) que possibilitará que as práticas dos professores sejam validadas e sustentadas na investigação. Por outras palavras, “A participação e a agência dos professores e os seus propósitos morais assumem uma importância vital”, pois “o modo como entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham – o seu profissionalismo – é vital para o sucesso da mudança e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (Flores, 2011, p. 182). Por outro lado, é importante dar atenção à capacidade de resiliência dos professores (Gu e Day, 2014) que implica uma visão compreensiva das realidades das escolas e dos professores e uma perspetiva plural que combina aspetos mais e menos positivos e diferentes fontes de motivação e de resiliência. Nóvoa (2013) alude à distância entre os discursos sobre os professores e as tensões e os dilemas que a profissão docente enfrenta, chamando a atenção para a necessidade de construir a profissão docente “a partir de dentro”.

Assim, importa questionar as implicações das medidas políticas e dos discursos que lhes estão associados no sentido de compreender o modo como afetam o trabalho dos professores e as suas identidades profissionais, sobretudo ao nível das suas crenças e das suas práticas curriculares (Flores, 2011, 2012), bem como o papel dos professores na (re)definição do profissionalismo docente (interativo e renovado), o que implica fazer ouvir a sua voz e valorizar a profissão docente (Flores, 2014b). Nesta linha de pensamento faz sentido convocar mais uma vez Sachs (2012) que destaca um conjunto de valores para a profissão docente: i) confiança; ii) autonomia e estabelecimento de padrões; iii) juízo discricionário e tomada decisão e iv) compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo. Só assim se desenvolve e sustenta uma visão de ensino enquanto profissão que se representa a si própria, com base num conjunto de valores e de um conhecimento-base, num quadro de confiança, valorização e respeito (Sachs, 2015). Do mesmo modo, Estrela (2014, p. 27) aponta para a necessidade do compromisso por parte dos professores:

“Esperemos que as possibilidades de inovação curricular constituam um momento de emancipação dos professores e de uma reprofissionalização e não descaia numa engenharia curricular de um tecnicismo redutor. Se de futuro só podemos profetizar a mudança certa, o sentido dessa mudança dependerá, em grande parte, deles pela sua capacidade de resiliência enquanto partes interessadas na construção da sua profissão e do seu profissionalismo”.

Entre outros aspetos, tal implica a necessidade de recentrar o trabalho dos professores naquilo que é a sua essência – o ensino e a aprendizagem – o que, por sua vez, requer a desburocratização de muitas dimensões do seu trabalho e a promoção de práticas colaborativas, renovando e ampliando o profissionalismo docente a partir de dentro à luz de uma visão plural e da consideração dos contextos e fatores que o favorecem o seu desenvolvimento, encarando a liderança docente como fator de motivação dos professores e de seu desenvolvimento profissional. Poderão, assim, ser criadas e sustentadas condições para a aprendizagem numa visão de escola como local de desenvolvimento e de bem-estar e ainda como espaço cultural para professores, alunos,

funcionários e comunidade envolvente. Importa fomentar a confiança, a valorização e o reconhecimento da profissão docente (a partir de fora e de dentro), o que, na nossa perspetiva, passa pela (re)valorização do conhecimento profissional e pelo investimento e reconhecimento da formação e da profissão docente.

Referências

BANGS, J. & FROST, D. Teachers - the ghost at the feast? Teacher voice, teacher self-efficacy and teacher leadership, Comunicação apresentada no ICSEI 2011, International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limmasol, Chipre, 4-7 de janeiro de 2011

BEN-PERETZ, Miriam. Accountability vs. Teacher autonomy. An issue of balance. In: Day, Christopher (Org.). *The Routledge international handbook of teacher and school development*. Londres: Routledge, 2012. pp. 57-66.

BERA-RSA, *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*, Londres, 2014

BRANTE, G. Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n. 3, p. 430-436, 2009.

CARLGREN, Ingrid. Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, Nova York; Londres: Taylor & Francis, v. 31, n. 1, p. 43-56, 1999.

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

DAY, Christopher. *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora, 2004

DAY, Christopher. e SACHS, Judith. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development, In: DAY, C. and SACHS, J. (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University, 2004.

DAY, C. e SMETHEM, L. The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, p. 141-157, 2009

DAY, C., & GU, Q. *Resilient teachers, resilient schools*. Londres: Routledge, 2014

ESTEVE, J. M. The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future, *Educational Review*, vol. 52, n. 2, p. 197-207, 2000.

ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos, *Investigar em Educação*, IIª Série, 2, 2014, pp.5-30

ESTRELA, M. T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, In: Teixeira, M. (org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, 2001.

EVETTS, Julia. The management of professionalism: a contemporary paradox. In: GEWIRTZ, Sharon, MAHONY, Pat, HEXTALL, Ian, CRIBB, Alan (eds.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, challenges and ways forward*. London e New York: Routledge, 2009

FITZGERALD, T. Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia, In: Flores, M. A. (ed.). *A avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores, 2010, pp. 65-82

FLORES, Maria Assunção. Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In: DAY, Christopher (ed.). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London: Routledge, 2012

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação. Brasil, UFSC: NUP/CED, v. 29, nº 1, p.161-91, DOI: 10.5007/2175-795X, 2011

FLORES, Maria Assunção. Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português, *Revista Iberoamericana de Evaluation Educativa*, 2(1), 2009, pp. 239-246.

FLORES, Maria Assunção. (Coord). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014a

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais, *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 2014b, pp.851-869 (outubro-dezembro).

Flores, Maria Assunção. Teacher Education Curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*. Dordrecht: Springer Press, 2016, pp. 187-230

FLORES, Maria Assunção; FERNANDES, Eva.; FLORES, Manuel. e FORTE, Ana. Conditions for teacher leadership and professional development in challenging circumstances, in B. de Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds), *Professional Learning in Education. Challenges for Teacher Educators, Teachers and Student Teachers*, 2016, pp. 113-133, ISBN 978-90-382-2596-8

FLORES, Maria Assunção. FERREIRA, Fernando Ilídio. & FERNANDES, Eva. Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (org), *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De facto Editores, 2014, pp.23-56.

FLORES, Maria Assunção FERREIRA, Fernando Ilídio. & PARENTE, Cristina. Conclusões e Recomendações, In M. A. Flores (org), *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De facto Editores, 2014, pp.217-236.

FROST, D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 2012, pp. 205-227

GEWIRTZ, Sharon, MAHONY, Pat, HEXTALL, Ian, CRIBB, Alan. Policy, professionalism and practice. Understanding and enhancing teachers' work. In: GEWIRTZ, Sharon, MAHONY, Pat, HEXTALL, Ian, CRIBB, Alan (eds.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, challenges and ways forward*. London e New York: Routledge, 2009a

GIMENO, J. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

HARGREAVES, Andy., & FULLAN, Michael. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 6, nº 2, p. 151-82, 2000

KELCHTERMANS, Geert. CPD for Professional Renewal: moving beyond knowledge for practice. In DAY, C.; SACHS, J. (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University, 2004.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: Flores, M. A. and Veiga Simão, A. M. (Eds). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

KLETTE, K. Reform Policy and Teacher Professionalism in Four Nordic Countries. *Journal of Educational Change*, vol. 3, n. ¾, p. 265-282, 2002.

LOUGHRAN, John. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. FLORES & A. M. VEIGA SIMÃO (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Edições Pedagogo Editora.

MARCONDES, Maria Inês e LEITE, Vânia. F. A. (2014) A reconfiguração do trabalho docente no Brasil, In M. A. FLORES e C. COUTINHO (Orgs) *Formação e trabalho docente: Diversidade e Convergências*, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 153-172

NÓVOA, António. Teachers: How long until the future? In FLORES, Maria Assunção et al. (eds) *Back to the future: Legacies, continuities and changes in Educational Policy, Practice and Research*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013

POEKERT, P.E. Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38 (2), 2012, pp.169-188.

RAVITCH, Diane. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2011

SACHS, Judith. Teacher Professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 2015, pp. 413-425

SACHS, Judyth, MOCKLER, Nicole. Performance cultures of teaching. Threat or opportunity. In: DAY, Christopher (ed.). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London: Routledge, 2012

SACHS, Judyth. Teacher Professionalism: why are we still talking about it? Conferência proferida no 37º Congresso Anual da Association of Teacher Education in Europe (ATEE), 25-29 de agosto de 2012, Universidade de Anadolu, Eskisehir, Turquia, 2012

SACHS, Judyth. *The Activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press, 2003

SHIROMA, E. (em publicação), em publicação). A desestatização da Educação Básica subjacente à noção de “classe mundial”: implicações para o trabalho docente e os professores no Brasil, In M. A. FLORES (Org.) *A vida e o trabalho dos professores: Perspetivas Internacionais*

SUGRUE, Ciaran. Profissionalismo e performatividade: a experiência dos professores irlandeses no tango entre a política e a prática. In: M. A. FLORES (ed). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, 2010, pp. 163-196

WHITTY, Geoff. Teacher Professionalism in New Times, *Journal of In-Service Education*, vol. 26, n. 2, p. 281-295, 2000.

WHITY, Geoff. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: CUNNINGHAM, Bryan (ed.). *Exploring Professionalism*. London: Institute of Education, 2008

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