

Flores, M. A. (2016) Escola e sala de aula: a liderança dos professores, in J. Machado e J. Matias Alves (Orgs) (2016) *Professores e escolas: conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 31-54, ISBN: 9789898835000

Escola e sala de aula: A liderança dos professores¹

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho

Introdução

Nos últimos anos, a liderança dos professores tem sido objeto de investigação em vários contextos, nomeadamente no Reino Unido, nos EUA e na Austrália, embora, já na década de noventa do século passado, ela tenha sido identificada como um tema central nos esforços de melhoria da educação e da escola (Lieberman, 1992; Crowther, 1999; Frost & Durrant, 2002, 2003; Lieberman & Miller, 2004; Frost, 2004; MacBeath, Frost, Swaffield & Waterhouse, 2006; Muijs & Harris, 2006; Lieberman & Friedrich, 2008; Frost, 2012; York-Barr & Duke, 2004; Flores et al, 2016). Trata-se de uma temática que se enquadra na visão de escola como comunidade de aprendizagem favorável ao exercício da liderança por parte dos professores no sentido de melhorarem e transformarem os contextos em que trabalham.

Na literatura internacional, a liderança dos professores encontra-se associada ao exercício de cargos ou funções na escola, mas também à chamada liderança informal, isto é, ao modo como os professores fazem a diferença nos contextos em que trabalham, mobilizando e influenciando outros, nomeadamente colegas, alunos, pais, etc.

O exercício da liderança dos professores depende da forma como o seu profissionalismo é entendido, bem como de um conjunto de fatores ligados à liderança do diretor, às culturas escolares e profissionais e ainda às oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Frost e Harris (2003), por exemplo, destacam um conjunto de elementos que podem potenciar a liderança dos professores, nomeadamente, a construção do papel profissional dos professores, que se relaciona com as suas crenças e expectativas, bem como com as construções sociais da profissão; o contexto organizacional, isto é, as estruturas organizativas, a cultura organizacional e o capital social; e ainda a capacidade pessoal, ou seja, a autoridade, o conhecimento e

¹ Neste texto retomam-se algumas ideias já apresentadas em Flores (2014a, Parente et al, 2015; Flores et al., 2016, Flores, 2016).

as competências pedagógicas, organizacionais, interpessoais e de compreensão da situação ou contexto. Assim, é necessário identificar e analisar os fatores que podem potencializar ou inibir a liderança docente, bem como compreender os professores líderes, quem são e o que fazem. Como sugere Frost (2012), a forma como os professores se envolvem em ação estratégica para a mudança nos seus contextos depende do modo como o seu profissionalismo é entendido por eles próprios e pelos seus colegas e das condições para o exercício de liderança e para a transformação das suas práticas educativas (Frost, 2012) e ainda do contexto político, social e cultural mais amplo em que a profissão docente se inscreve. Neste texto damos conta de alguns resultados de um projeto de investigação mais vasto cuja dimensão central articulou o estudo do profissionalismo e da liderança dos professores no contexto português.

A liderança no plural: dimensões formais e informais

A liderança dos professores tem sido objeto de uma atenção crescente por parte dos investigadores, sobretudo na última década, sendo encarada como um elemento-chave nos esforços de melhoria da escola e da educação. Contudo, é possível identificar na literatura internacional neste domínio uma diversidade de conceções e entendimentos do conceito (Davis & Leon, 2009; Alexandrou & Swaffield, 2012) que inclui diferentes perspetivas e estratégias, bem como dimensões formais e informais. A este propósito, York-Barr e Duke (2004, p. 288) sugerem que a expressão liderança do professor é abrangente, incluindo uma panóplia de elementos e dimensões, e definindo-a como “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”.

A liderança docente tem sido sobretudo estudada na sua dimensão formal, ligada ao desempenho de papéis e de responsabilidades nas estruturas e hierarquias da escola. Contudo, mais recentemente, a liderança dos professores tem sido entendida numa perspetiva mais ampla, englobando, quer uma vertente formal, quer informal, que remete para o entendimento dos professores enquanto líderes da aprendizagem na sala de aula, e líderes de inovações da prática, incluindo a co-construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola. Por outras palavras, a liderança implica compreender o modo 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).

Nesta perspetiva, reforça-se a agência e a participação dos professores através do exercício da liderança, da inovação da prática e da construção partilhada de conhecimento profissional apoiada em redes de aprendizagem fortalecendo, assim, o seu profissionalismo. Katzenmeyer e Moller (2001, p. 5) entendem os professores líderes como aqueles que “lideram dentro e para além da sala de aula, identificam-se com e contribuem para uma comunidade de professores aprendentes e líderes e influenciam outros para melhorar a prática educativa”. Também Poekert (2012) destaca

a relevância deste entendimento mais amplo da liderança docente apontando para a centralidade da liderança que é construída mais a partir da influência e interação do que do poder e da autoridade. É este também o entendimento de Frost (2012, p. 210), uma vez que “não se assume que a liderança está automaticamente ligada a determinados cargos na hierarquia organizacional da escola, mas reconhece-se o potencial de todos os professores para exercerem a liderança como parte do seu papel enquanto professores”.

Liderança e profissionalismo docente

Que relação existe entre profissionalismo e liderança dos professores? A literatura sugere um conjunto de fatores externos e internos que influenciam o profissionalismo docente, nomeadamente, a existência de culturas performativas, a crescente ênfase na prestação de contas, a existência de padrões numa lógica de imposição externa e não de comprometimento, de enfoque no controlo e não no desenvolvimento e emancipação. O profissionalismo docente, como bem sugere Sachs (2012), constitui um conceito controverso e complexo que justifica a sua discussão ainda hoje (Sachs, 2015). Evetts (2009, p. 23) identifica dois discursos neste domínio: i) o profissionalismo organizacional (“a partir de cima”) que enfatiza a crescente standardização dos procedimentos e práticas profissionais a par do controlo gerencialista, que se baseia em formas externas de regulação e medidas de prestação de contas tais como o estabelecimento de metas e a revisão/avaliação do desempenho; ii) o profissionalismo ocupacional (“a partir de dentro”) que incorpora uma autoridade colegial [...] baseia-se na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação pelos práticos. [...] O controlo é operacionalizado pelos próprios práticos que se orientam por códigos de ética profissional que são monitorizados por entidades e associações profissionais. (*idem, ibidem*). Por seu turno, Whitty (2008) destaca, no contexto inglês, quatro modos de profissionalismo: i) o tradicional (associado à autonomia dos professores- 1950-70); ii) o gerencialista (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 colaborativo (numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os múltiplos atores educativos, associados à ideia da escola “a tempo inteiro”, que proporciona apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais etc., o que implica que os professores passem a trabalhar – e a colaborar – com outros profissionais, por exemplo, profissionais da saúde, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala etc.); e iv) o democrático (que implica 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).

A crescente intensificação do trabalho docente tem sido 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, com que os professores têm de lidar no seu quotidiano profissional (Flores, 2011, 2014b). Neste contexto, em vez de um profissionalismo interativo, Hargreaves & Fullan (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. É neste contexto que Sachs (2012) faz um apelo à ação por parte dos professores e identifica quatro elementos: i) confiança; ii) autonomia e estabelecimento de padrões; iii) juízo discricionário e tomada decisão; e iv) compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo (Sachs, 2012).

Assim, faz sentido perguntar: como potenciar o desenvolvimento profissional de professores através do exercício da liderança? Para Poekert (2012), é evidente a conexão entre a liderança dos professores e o seu desenvolvimento profissional, na medida em que “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). Do mesmo modo, Alexandrou e Swaffield (2012, p. 159) sustentam que “a liderança docente constitui uma forma de liderança e o desenvolvimento profissional é uma forma de aprendizagem, e, por isso, 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 interação entre ambas”.

Frost (2012), por seu turno, 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 transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em equipa. Esta proposta de conceptualização da liderança dos professores permite antecipar as limitações das abordagens tradicionais do profissionalismo docente, enquanto estratégias para a mobilização docente e para a inovação (Frost, 2012). Este autor inglês destaca a centralidade da liderança docente no desenvolvimento das escolas e no próprio desenvolvimento dos professores, 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 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 (Frost, 2012, p. 206).

Metodologia do estudo: breve enquadramento

Neste texto apresentamos dados relativos a um projeto de investigação intitulado “*Teachers exercising leadership*”, (2011-2014), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009), cujo objetivo principal consistiu em desenvolver o profissionalismo dos professores através do exercício da liderança, entendida no âmbito do ensino e da aprendizagem na sala de aula, mas também no contexto de inovações e da construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula. O projeto procurou ainda analisar os contextos políticos do desenvolvimento da liderança dos professores e o modo como os fatores culturais influenciam as estratégias que o potenciam.

Este projeto partiu de um conjunto de pressupostos decorrentes de investigação realizada internacionalmente, no sentido de potenciar o exercício da liderança dos professores: i) os professores são elementos decisivos no processo de mudança; ii) as escolas são comunidades de aprendizagem em que a liderança (distribuída) pode ser potenciada; iii) as escolas enquanto comunidades de aprendizagem têm mais probabilidade de formar cidadãos capazes e ativos; iv) 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 (Frost, 2007).

Os objetivos do projeto consistiram em:

- i. compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, tendo em conta os constrangimentos, os desafios e as oportunidades de ação;
- ii. analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham;
- iii. compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo;
- iv. desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

O desenvolvimento do projeto incluiu três fases de recolha de dados. Na fase I realizou-se um inquérito por questionário em que participaram 2702 professores de Portugal continental, de todos os níveis de ensino, e que decorreu entre fevereiro e abril de 2012. A fase II implicou a recolha de dados em 11 escolas e agrupamentos de escolas localizados de norte a sul do país, durante a qual se realizaram entrevistas aos respetivos diretores (n=11) e ainda grupos focais com professores (n=99) e com alunos (n=108) de todos os níveis de ensino. A fase III consistiu na realização de cinco oficinas de formação em cinco escolas no sentido de desenvolver a liderança e o profissionalismo docente,

tendo participado 66 professores (cf. Flores, 2014; Parente et al., 2015; Flores et al., 2016). Neste texto, apresentamos alguns resultados das fases I e II.

Resultados

Nesta secção apresentamos alguns resultados do projeto de investigação a partir dos dados recolhidos nas fases I e II de acordo com os seguintes temas: i) motivação dos professores; ii) perceções dos professores sobre a evolução do trabalho docente: dimensões mais e menos valorizadas; iii) visões da(s) liderança(s).

Motivação dos professores

Quando questionados sobre a sua motivação, tendo como ano de referência 2012, os professores admitem que a sua motivação, nos últimos três anos, diminuiu (62,6%) (cf. Quadro 1). Vários fatores (internos e externos) contribuíram para esta desmotivação, como ilustraremos de seguida, a que se associam outros aspetos, nomeadamente o comprometimento, o entusiasmo e a preocupação com o desenvolvimento profissional contínuo e com o desenvolvimento dos alunos (cf. Day, 2001; 2014; Gu & Day, 2010; Day & Gu, 2014). Os professores reclamam que o reconhecimento do seu trabalho diminuiu (37,6%) ou manteve-se (46,9%) e concordam que a sua realização profissional diminuiu (44,5%) ou manteve-se (41,7%).

Quadro 1: Perceções gerais sobre motivação, realização profissional e reconhecimento do trabalho (nos últimos 3 anos, tomando como ano de referência 2012)

	Aumentou		Manteve-se		Diminuiu	
	F	%	F	%	F	%
Motivação	227	8,6	784	29,8	1639	61,6
Realização profissional	360	13,8	1087	41,7	1160	44,5
Reconhecimento do trabalho	401	15,5	1209	46,9	969	37,6

Os participantes destacam a instabilidade legislativa e a profusão de textos legais que têm de acompanhar, a que acresce o aumento do volume de trabalho, de tarefas e solicitações a que têm de dar resposta, com repercussões na motivação e no trabalho das escolas e dos professores.

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)

Menos tempo para dedicar à preparação de aulas, menos horas em conjunto para podermos falar uns com os outros sobre aquilo que seria ou não interessante fazer na escola, sem ser as conversas informais. (Professora, 3.º ciclo, 20 anos de serviço)

Temos uma avaliação com trâmites e coisas diferentes. Num ano é uma coisa, no outro ano é assim de outra maneira, portanto não temos estabilidade.
(Professor, Ensino Secundário, 18 anos de serviço)

Outros fatores que contribuíram para a desmotivação dos professores estão associados à criação dos mega-agrupamentos, à avaliação do desempenho docente, à precariedade laboral, ao congelamento da carreira e à desvalorização do estatuto socioeconómico da profissão docente:

Quando nós temos expectativas de que nos podemos reformar a 3 ou 4 anos, ou até a muito curto prazo, e, de repente, aparece uma legislação que revoga esse despacho nós ficamos sem chão! (Professora, 1.º ciclo, 35 anos de serviço)

A minha motivação, a minha vontade, a alegria com que eu venho para a escola mudou, é diferente. A que é que isso se deve? Olhe, é à parte remuneratória, vamos ser diretos a gente não progride desde 2005, creio eu... (Professor, 2.º ciclo, 22 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)

Estar a desvalorizar todos os dias... até o conceito social de professor está a desvalorizar... Quando agora se diz que é preciso despedir 50.000 professores o que é que a sociedade comum não há-de pensar dos professores? Olha, estão para lá a monte, não fazem nada, estão a mais e têm que vir embora; é este o conceito que se transmite, isso é altamente negativo. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

É o lado de lá e o lado de cá. Mas é assim, é como aqueles casamentos forçados. Eu fui forçada a casar, a vir para aqui para a escola sede e perco toda... é uma autonomia relativa, mas perco-a, não é? E perco identidade de alguma forma.
(Professora, Ensino Secundário, 20 anos de serviço)

Houve uma altura que foi a machadada grande na questão da valorização ou desvalorização do docente que foi com a história da avaliação dos professores. E

aí, foi a desvalorização clara, preto no branco de que a culpa é toda dos professores. A culpa sempre foi dos professores, o que quer que acontece a culpa está nos professores, mas nessa altura, então, a coisa piorou. (Educadora de Infância, 31 anos de serviço)

Percepções sobre a evolução do trabalho docente: dimensões mais e menos valorizadas

De um modo geral, os resultados do estudo demonstram que a condição docente se deteriorou ao longo dos últimos anos, destacando-se, entre outros aspetos, as mudanças ao nível das políticas e da administração do sistema educativo, a imagem e o reconhecimento da profissão, a autonomia profissional e a avaliação do desempenho, além de outros elementos ligados à comunidade e à sociedade em geral. A esmagadora maioria dos professores concorda que, ao longo dos últimos 3 anos, tendo como ano de referência 2012, aumentou a burocracia (com 79,7% dos professores a concordarem totalmente); aumentou o volume de trabalho (com 76,8% dos professores a concordarem totalmente) e verificou-se um maior controlo sobre o trabalho dos professores (com 35,4% a concordarem totalmente e 40,2% a concordarem). Os professores admitem ainda que, nesse período, se acentuaram, de um modo geral, as críticas em relação ao seu trabalho (com 64,2% a concordarem totalmente), referindo também que aumentou a exigência de prestação pública de contas por parte dos professores (36,6% concordam totalmente e 38% concordam). O impacto negativo da informação veiculada pela comunicação social no prestígio da profissão docente é ainda um outro aspeto que merece a concordância de uma grande percentagem de professores (59,4% concordam totalmente e 30,6% concordam) (cf. Quadro 2).

Quadro 2. Mudanças no ensino nos últimos três anos (ano de referência 2012)

	Concordo Totalmente		Concordo		Não Concordo nem Discordo		Discordo		Discordo Totalmente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A informação veiculada pela comunicação social tem diminuído o prestígio da profissão docente	1097	59,4	565	30,6	133	7,2	38	2,1	13	0,7
Nos últimos 3 anos, aumentou o volume de trabalho dos professores	1408	76,8	364	19,9	43	2,3	13	0,7	5	0,3
Nos últimos 3 anos, aumentou a burocracia no ensino	1464	79,7	288	15,7	54	2,9	21	1,1	10	0,5

Nos últimos 3 anos, registou-se um maior controlo sobre o trabalho dos professores	647	35,4	736	40,2	318	17,4	101	5,5	28	1,5
Nos últimos 3 anos, registou-se um aumento na prestação pública de contas por parte dos professores	673	36,6	698	38%	363	19,8	71	3,9	32	1,7
Nos últimos 3 anos, acentuou-se a crítica em relação aos professores	1180	64,2	514	28	109	5,9	28	1,5	7	0,4

Nos grupos focais, os professores discutiram os fatores que conduziram à deterioração da condição e do trabalho docente. Para além da burocratização e intensificação crescentes, que lhes retira tempo e energia para o trabalho com os alunos, abordam o papel negativo dos meios de comunicação social e as medidas políticas que têm tido repercussões negativas nas escolas e nos professores:

Esta situação de massacre sistemático dos meios de comunicação em relação à nossa classe é terrível. Por muito que a gente queira, há sempre qualquer coisa que mexe connosco. (Professor, Ensino Secundário, 24 anos de serviço)

Cada ano que passa há novidades e há mais exigência do ponto de vista burocrático e não só. Avaliação, mas sobretudo do ponto de vista burocrático e tarefas que se vão multiplicando. (Professor, Ensino Secundário, 23 anos de serviço)

Algumas das tarefas que nunca foram tarefas dos professores no passado (silêncio)... agora são-nos delegadas cada vez mais como se nós fossemos umas pessoas super, super-homens, super-mulheres, que trabalhamos na escola e somos capazes de fazer tudo, psicólogo, assistente social... (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

Há uma carga de burocracia muito pouco interessante. Nós sabemos que há a necessidade de registar para a análise futura tudo aquilo que se faz, muito bem, mas registar o mesmo sistematicamente, este ano, daqui a um mês. Sistematicamente pedem-nos os mesmos dados e temos que registar o mesmo, é demais! (Professora, Ensino Especial, 33 anos de serviço)

E eu acho que nós vociferamos é quanto à burocracia, de facto eu aqui dentro não oiço ninguém, colega nenhum, vociferar contra os alunos; claro que nós temos que desabafar uns com os outros quando temos problemas de sala de aula, é assim, é a partilha também. Agora contra a burocracia que é exigida, claro

que isso vociferamos mas temos que a fazer. (Professora, 2.º ciclo, 30 anos de serviço)

Quando questionados sobre as dimensões mais e menos importantes do seu trabalho, é clara a valorização da vertente pedagógica e colaborativa do trabalho, no que concerne às dimensões individual e colegial do profissionalismo e a desvalorização de dimensões de pendor gestor. Assim, as dimensões consideradas mais importantes são, por ordem decrescente, a colaboração com os colegas (63,4%); o apoio aos alunos (58,7%); a reflexão sobre o trabalho desenvolvido (51,1%); a planificação letiva (49,1%) e a aprendizagem profissional (45,1%), sendo menos valorizadas a dinamização de equipas de trabalho (18,7%); o envolvimento na comunidade local (14,5%); e a realização de tarefas administrativas (por exemplo, redação de atas, relatórios) (7,5%) (cf. Quadro 3). Nos grupos focais foi possível aprofundar algumas destas dimensões e compreender as tensões (e nalguns casos contradições) relativamente ao trabalho colaborativo dos professores, cujas razões se prendem, por um lado, com fatores ligados aos diferentes contextos, lideranças e culturas escolares e, por outro, a concepções de colaboração que podem ir da simples troca ou cooperação, até à partilha (Charlier, 2014) ou da “colegialidade artificial” à colaboração autêntica (Hargreaves, 1998), passando pela “colaboração estrutural” (Williams, Prestage, & Bedward, 2001).

Quando questionados sobre as motivações mais relevantes para participarem em ações de formação contínua, destacam as seguintes: melhorar as suas práticas enquanto professores (83,1%); aprofundar conhecimentos profissionais (81,1%); desenvolver estratégias de ensino inovadoras (60,5%); partilhar ideias e experiências com os colegas (52,4%); e progredir na carreira (47,4%). As motivações menos relevantes relacionam-se com os seguintes aspetos: refletir sobre os valores subjacentes ao papel da escola (13,2%); desempenhar cargos ou funções específicas na escola (6,8%); desenvolver a capacidade de liderança (6,3%); e implementar políticas/medidas da administração central (4,8%) (cf. Quadro 4). Assim, globalmente, prevalecem as motivações práticas e pedagógicas, mas também instrumentais, como é o caso da obtenção de créditos para progressão na carreira, em detrimento das motivações políticas ou de liderança, o que corrobora, de um modo global, resultados de estudos anteriores (Flores, et al., 2007; Forte & Flores, 2014).

Quadro 4: Motivações para a formação contínua

	F	%
Melhorar a minha prática	1462	83,1
Aprofundar conhecimentos profissionais	1427	81,1
Desenvolver estratégias de ensino inovadoras	1065	60,5
Partilhar ideias e experiências com colegas	922	52,4
Progredir na carreira	834	47,4

Refletir sobre a minha prática	774	44
Construir recursos didáticos com colegas	459	26,1
Aumentar/ melhorar oportunidades profissionais	370	21
Desenvolver projetos em colaboração com colegas	286	16,3
Participar em projetos de investigação	248	14,1
Aumentar a minha autoestima	248	14,1
Refletir sobre os valores que estão subjacentes ao papel da escola	232	13,2
Desempenhar cargos e/ou funções específicas na escola	119	6,8
Desenvolver a capacidade de liderança	111	6,3
Implementar as políticas/ medidas da Administração Central	84	4,8

Visões da(s) liderança(s)

De um modo geral, os professores manifestam uma opinião positiva sobre as lideranças e as culturas de escola (cf. Quadro 5). Por exemplo, concordam que têm informação e formação adequadas para elaborar e implementar projetos na escola (48,1% concordam e 34,5% concordam totalmente) e que são informados sobre as políticas, os projetos e as atividades da escola/agrupamento (57,1% concordam e 20,5% concordam totalmente). Revelam ainda uma perceção positiva quanto a vários aspetos do seu trabalho na escola com os colegas, nomeadamente quanto à existência de trabalho em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola (51,8% concordam e 21,7% concordam totalmente); quanto à existência de trabalho colaborativo na escola (48,1% concordam e 12,2% concordam totalmente) e à partilha de ideias e materiais pedagógicos (54,9% concordam e 12,5% concordam totalmente). Contudo, regista-se uma maior dispersão das respostas no que diz respeito ao item “Na minha escola, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão”, relativamente ao qual 37,3% concordam, 29,3% nem concordam nem discordam e 17,9% discordam. Por outro lado, os professores manifestam alguma indefinição relativamente aos seguintes itens: “encorajamento” para desempenhar funções de liderança, 27,6% concordam, 30,8% nem concordam nem discordam e 22,5% discordam; para tomar decisões sobre como ensinar, 34,8% concordam, 33,2% nem concordam nem discordam e 18,5% discordam; para tomar decisões sobre como avaliar, 40,7% concordam, 28,9% nem concordam nem discordam e 17% discordam, embora a maioria reconheça que é incentivada a desenvolver projetos na escola, com 45,6% a concordar e 7,5% a concordar totalmente.

Quadro 5: Perceções dos professores sobre a cultura escolar e profissional

	Concordo Totalmente	Concordo	Não Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
--	---------------------	----------	--------------	----------	---------------------

	F		%		F		%		nem		Discordo		F		%	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Possuo informação e formação adequadas para elaborar e implementar projetos ao nível da escola	636	34,5	887	48,1	215	11,7	92	5	15	0,8						
Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola	401	21,7	957	51,8	266	14,4	186	10,1	36	2						
De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente	391	21,2	832	45,2	314	17	243	13,2	62	3,4						
De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente	579	31,7	819	44,8	222	12,1	166	9,1	43	2,4						
De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente	297	16,4	880	48,6	372	20,5	239	13,2	24	1,3						
De uma forma geral, os professores são informados sobre as políticas, os projetos e as atividades da escola/agrupamento	378	20,5	1052	57,1	245	13,3	137	7,4	30	1,6						
De uma forma geral, no meu departamento os professores refletem sobre as suas práticas	328	17,9	906	49,4	304	16,6	232	12,6	64	3,5						
De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente	224	12,2	884	48,1	427	23,2	257	14	45	2,4						
Na minha escola sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança	137	7,5	507	27,6	565	30,8	412	22,5	213	11,6						
Na minha escola, a minha opinião e experiências são consideradas no	110	6	682	37,3	536	29,3	327	17,9	174	9,5						

processo de tomada de decisão										
Na minha escola os professores partilham ideias e materiais pedagógicos	230	12,5	1007	54,9	375	20,4	192	10,5	31	1,7
No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como ensinar	103	5,6	639	34,8	608	33,2	340	18,5	144	7,9
No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como avaliar	121	6,6	747	40,7	530	28,9	312	17	126	6,9
No meu departamento sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança	106	5,8	513	28	661	36	376	20,5	179	9,8
No meu departamento sou encorajado(a) a desenvolver projetos	137	7,5	834	45,6	501	27,4	256	14	102	5,6
No meu departamento sou encorajado(a) a participar em ações de formação	169	9,3	815	44,8	557	30,6	195	10,7	85	4,7
Nos últimos 3 anos aumentou o individualismo no trabalho dos professores	415	22,8	501	27,5	464	25,5	370	20,3	69	3,8
Nos últimos 3 anos, tenho dedicado mais tempo ao trabalho com os alunos	282	15,4	421	23	395	21,6	514	28,1	218	11,9

Os dados obtidos através dos grupos focais permitiram aprofundar estas perceções e perceber conceções dominantes de liderança por parte dos professores. Nos seus discursos prevalece uma visão plural de liderança, embora as perceções mais recorrentes remetam para a sua dimensão formal, ligada sobretudo ao exercício de cargos e de funções na hierarquia e nas estruturas da escola, com particular destaque para a figura do diretor e da gestão intermédia. Quando questionados sobre a liderança, os professores identificam o diretor ou coordenador de estabelecimento, os membros da direção, a gestão intermédia envolvida em cargos de coordenação (coordenadores de departamento e de disciplina) e ainda a coordenação pedagógica, nomeadamente os diretores de turma e responsáveis por projetos existentes na escola, a quem reconhecem influência nas dinâmicas da escola.

É obviamente o diretor que tem um papel preponderante [na liderança da escola]. (Professor, Ensino Secundário, 23 anos de serviço)

Eu penso que, realmente, a liderança parte da diretora, é fundamental, mas depois eu penso que há ali também pequenos degraus, não é? Há também um grupo de trabalho no qual ela se apoia e que também está sempre disponível (...) e que também acaba por liderar, não é? (Professora, 3.º ciclo, 18 anos de serviço)

A equipa também! Queria reforçar a equipa que existe de apoio à direção, porque os coordenadores, quer do pré-escolar, quer do 1º ciclo, são pessoas que também estão sempre presentes e disponíveis para resolver qualquer situação. E isso também dá outra sustentabilidade à resolução dos problemas e à forma de gerir o funcionamento das escolas. (Professora, 1.º ciclo, 27 anos de serviço)

Para mim, são os órgãos de gestão intermédia, porque a liderança em si da direção preocupa-se mais com, digamos assim, assegurar que a organização realmente aconteça, mas quem está na base da dinâmica são os departamentos. (Professor, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

Eu acho que as lideranças que se notam mais estão já pré-definidas um pouco. São os coordenadores de departamento que, de facto, conseguem imprimir alguma dinâmica. Relaciona-se com o trabalho porque há articulação, há discussão, há democraticidade, há cumplicidade, há participação, há comunicação. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

As lideranças não são só as direções. Também podemos falar nas lideranças intermédias, os coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma, os diretores de turma. Eu acho que todos são extremamente importantes e acho que funciona. Há um bom entendimento entre todos. (Professora, 2.º ciclo, 34 anos de serviço)

Os diretores de turma também são um pilar fundamental e penso que depois há um conjunto de pessoas que também são muito dinâmicas. (...) Eu penso que o diretor de turma, e nós somos suspeitas porque estamos na coordenação, mas eu penso que os diretores de turma têm um papel muito importante na escola. São um forte pilar no desenvolvimento de todo o trabalho, envolvem-se afincadamente com os miúdos e com os problemas que eles têm para além da sala de aula e da própria escola, mas que depois têm reflexos no seu comportamento e no seu aproveitamento. Isso faz com que os consigamos cativar e os consigamos encantar para o lado da escola. (Professora, 3.º ciclo, 18 anos de serviço)

Apesar de ser dominante a referência aos órgãos de direção e gestão da escola/agrupamento, é possível identificar nos discursos dos professores um entendimento da liderança num sentido mais lato, ainda que com menor frequência, destacando-se, nomeadamente a liderança dos professores que é associada a uma dimensão informal, não dependente do exercício de cargos (Frost, 2012). Por outras

palavras, trata-se de uma liderança que é visível no modo como esses professores influenciam e mobilizam outras pessoas (alunos, colegas, pais, comunidade educativa em geral). O uso de expressões como “verdadeira liderança”, “capacidade de envolvimento e mobilização”, “movimentar as hostes”, “tomar a dianteira” e “fazer os outros acreditar que é possível” é eloquente sobre o modo como os participantes veem os professores líderes:

Temos realmente 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)

No meu grupo disciplinar, eu sei quem são as pessoas que conseguem movimentar as hostes, digamos assim, e que tomam a dianteira para realizar determinadas atividades e projetos. Tenho alguns colegas que, para mim, são referências a todos os níveis, enquanto pessoas, enquanto professores, enquanto detentores de conhecimentos. Quando eu tenho alguma dúvida ou alguma insegurança vou falar com essas pessoas. (Professor, Ensino Secundário)

E nós sabemos perfeitamente que não é o cargo nominal que faz funcionar a escola, são os outros duzentos e tal que fazem funcionar a escola (...). Eu acho que, acima de tudo, nós somos todos professores e quem está na direção são professores também (...) E, portanto, eu acho que acima de tudo somos todos nós, porque quem faz funcionar a escola somos nós, são os alunos, são os funcionários e eu acho que acima de tudo são os professores. Essa é a minha opinião. (Professora, Ensino Secundário, 20 anos de serviço)

Eu, por vezes, sinto-me um bocadinho líder quando penso numa ideia qualquer. Quando tenho uma ideia qualquer para desenvolver, qualquer atividade, proponho ao meu grupo de trabalho e 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)

Nesta ótica, o desempenho de cargos não se traduz necessariamente no exercício da liderança, uma vez que a liderança efetiva, para alguns dos participantes, está nos líderes informais que são vistos como uma referência em vários aspetos, decisões e conhecimentos, dinamizando e influenciando outros. É o caso de professores que fazem a diferença no trabalho com colegas, na dinamização de projetos e atividades e no modo como influenciam os contextos em que trabalham.

Mas eu acho que as dinâmicas desta escola não passam pelas direções, passam pelas pessoas mesmo. Passa pela dinâmica das pessoas todas. Portanto, eu acho que a dinâmica desta escola vai continuar sempre pela dinâmica das pessoas. Não passa muito pela direção. Ou pelas direções ou pelas lideranças intermédias, pelos coordenadores de departamento (...). É óbvio que é preciso termos um órgão que oriente, que organize, que ponha uma certa ordem nisto, senão também andamos aqui todos em autogestão. Mas, em termos de dinâmicas, de fazer coisas, acho que nós faríamos sempre. (Professora, Ensino Secundário, 33 anos de serviço)

Os professores não estão só dentro da sala de aula. As suas práticas ou ausência delas (...) aquilo que eles até acham que são as melhores práticas possíveis para se executar... são essas que representam o verdadeiro poder da escola e o poder de quem manda na escola (...) o que é independente naturalmente do desempenho dos cargos correspondentes de chefia. (Professor, Ensino Secundário)

Associada à dimensão informal da liderança dos professores está o contexto da sala de aula. Para os participantes, os professores são verdadeiros líderes do ensino e da aprendizagem na sala de aula quando propõem e dinamizam atividades pedagógicas. Esta liderança é ainda visível na relação pedagógica com os alunos que se traduz na sua capacidade para mobilizar, influenciar e fazer a diferença.

Na sala de aula considero-me uma líder. (Professora, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

O professor na sala de aula terá que ser um líder para os alunos naturalmente, não é? Não tem que haver um líder em cada escola ou um líder dos professores na escola. Cada um é líder à sua maneira, não é? (Professor, 1.º ciclo, 26 anos de serviço)

Pelos professores e pela forma como conseguem arrastar os alunos ou serem arrastados pelos alunos. Penso que a grande dinâmica desta escola não passa muito pelas direções. Temos a obrigação de ser líderes na sala de aula. Na sala de aula temos que ser. Temos que ser senão estamos tramados. (Professora, Ensino Secundário, 33 anos de serviço)

Até na sala de aula és líder. Nós somos líderes. Na sala de aula és líder. Na tua relação com os outros assumes também formas de liderança diferentes. (Professora, 1.º ciclo, 25 anos de serviço)

Eu sou líder. Eu gosto de liderar as coisas em que acredito, onde eu posso pôr no terreno aquilo que eu penso. Agora pensar, executar aquilo que os outros pensam não me fascina minimamente. A liderança dentro da sala de aula, com certeza. (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

Por exemplo, vou falar agora na sala de aula. Um líder tem que saber, primeiro, tem que ter a parte do rigor, tem que saber que há um rigor científico na planificação da sua aula. À partida isso tem que estar correto, depois tem que ter também o rigor pedagógico e didático e, ao mesmo tempo, saber motivar os alunos. Deixá-los participar e saber gerir os conflitos que surgem tantas vezes, participar na sua vez. Esses aspetos todos fazem com que uma aula tenha sucesso. (Professora, 2.º ciclo, 38 anos de serviço)

(...) é óbvio que se tiver uma postura de liderança forte, o professor consegue provavelmente moldar os alunos e cativar a motivação, a atenção, o trabalho (...). Os alunos são muito marcados pelo professor do 1.º ciclo, na minha opinião, e isso vai-se reproduzir e vai-se refletir muito e, às vezes, nota-se essa ausência de liderança. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

Alguns participantes afirmam, no entanto, que a liderança do professor na sala de aula está ameaçada, em virtude das mudanças ocorridas no seu trabalho, nos últimos anos, num contexto de crise e instabilidade socioeconómica e legislativa, que se repercutem no seu trabalho diário com os alunos, a que acresce a multiplicidade de tarefas que têm de gerir e os desafios com que têm de lidar.

Se me sinto encorajada a exercer liderança? Concordo ali com o colega, não me sinto, apesar de muitas vezes termos que o fazer. Dentro da sala de aula temos que o fazer necessariamente. (Professora, 3.º ciclo, 14 anos de serviço)

Eu acho que eles querem dar cabo até dessa liderança residual que o professor tem. Eu tenho essa convicção... a toda a hora com a revogação de portarias e despachos, não dando credibilidade ao trabalho do professor. (Professora, Ensino Secundário, 26 anos de serviço)

Não sinto [encorajamento para exercer a liderança] porque a própria tutela castra-nos um pouco a forma de exercermos esse tipo de liderança (...) nós hoje vemo-nos um pouco castrados na forma como podemos exercer determinados tipos de dinâmicas. Estamos praticamente num espaço de desenvolvimento exíguo que não permite que nós possamos, muitas vezes, dar azo às nossas capacidades e competências porque temos fatores limitativos e isso também, de certa forma, vai cortar um pouco a forma de liderança. Portanto, eu não me sinto estimulado a liderar nada. (Professor, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

E a escola está a viver uma crise brutal e vai ter que ser por aí e ela está a caminhar completamente em sentidos opostos porque está-se a criar um monstro para se gerir em termos de quantidade de pessoas, de escolas e diversidades. E isso afasta-nos cada vez mais dessa capacidade de liderança dentro de uma sala de aula, pelo desconhecimento dos alunos. E, muitas vezes, as lideranças dentro de uma sala de aula ficam muito comprometidas pela quantidade de respostas que são pedidas. É apenas um professor que naquele momento tem que gerir afetos, tem que gerir situações várias de aprendizagem,

emocionais e todas as outras. Também tem que ter outros desempenhos, que ficam completamente comprometidos porque não há forma de responder a tudo isto. (Professora, 2.º ciclo)

Em jeito de síntese

Embora de forma muito sucinta, por limitações de espaço, apresentamos, neste texto, alguns resultados mais relevantes de um estudo mais vasto sobre a liderança docente. Os dados do questionário e dos grupos focais permitem identificar um conjunto de mudanças que ocorreram na escola e no trabalho dos professores nos últimos anos, mas também permitem perceber o papel das lideranças e das culturas escolares e profissionais. Dos dados destacam-se, sobretudo, as mudanças ligadas à constituição dos mega-agrupamentos, às políticas educativas e ao “tsunami” legislativo que invade as escolas e que se repercute no trabalho dos professores, como nos disse um dos participantes. Entre as medidas que mais efeitos produziram na motivação dos professores estão as que se prendem com o Estatuto da Carreira Docente, a avaliação do desempenho docente (ADD), a redução do salário e o congelamento da carreira.

Os participantes aludem ainda à intensificação do trabalho docente, ao aumento do volume de trabalho, ao exercício de cargos e de funções, ao aumento de turmas por docente e de alunos por turma e, ainda, à burocratização crescente, o que corrobora outros estudos (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006; Osborn, 2006; Brante, 2009; Flores, 2011, 2012). Outros aspetos mencionados relacionam-se com a instabilidade profissional, a precaridade e insegurança económica, a falta de autoridade e de reconhecimento social dos professores e a consequente degradação da sua imagem na opinião pública, destacando-se, negativamente, o papel dos meios de comunicação social.

De um modo geral, os participantes salientam a crescente desmotivação decorrente das medidas políticas que provocam desgaste profissional, desencanto e até desânimo com repercussões ao nível da sua realização profissional que associam à ausência de perspetivas de carreira e à apreensão face ao futuro na profissão. Se, por um lado, valorizam a colaboração e o trabalho em equipa, por outro, admitem, de um modo geral, que, nos últimos anos, se deterioraram as relações profissionais entre os professores em resultado da ADD, o que se traduziu na acentuação de um clima de maior tensão e conflito e num maior individualismo nos modos de trabalho, a que não é alheio o papel das lideranças enquanto elemento decisivo na mediação das dinâmicas de desenvolvimento das medidas políticas (Tuytens & Devos, 2010; Flores, 2012).

O mal-estar sentido na profissão resulta, em grande medida, do facto de os professores terem de assumir uma multiplicidade de funções e de tarefas, nomeadamente administrativas e burocráticas, que os desviam da sua principal função que é ensinar.

Deste modo, em muitos discursos dos professores está presente a questão da resiliência que se encontra associada ao apoio dos colegas e responsáveis da escola, quer em termos institucionais, quer em termos afetivos, no sentido daquilo que, na literatura internacional recente, se descreve como “resiliência relacional” (Day & Gu, 2014). De facto, num contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante decorrente da profusão legislativa e da multiplicidade de tarefas e responsabilidades com que são obrigados a lidar diariamente, os professores conseguem encontrar, intrinsecamente e na relação com os outros, energia e (auto)motivação para desenvolverem o seu profissionalismo. A resiliência dos professores decorre, em grande medida, dos seus valores profissionais e do bom clima existente no seu contexto de trabalho que contribui para a superação do desânimo e de sentimentos de resignação. Para isso muito contribuem as relações profissionais de colaboração e entreajuda e as dimensões afetivas e emocionais do seu trabalho.

É neste contexto que a questão da liderança docente é discutida, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível da escola e da comunidade. O comprometimento com a criação das condições favorecedoras da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos é revelado nos testemunhos de vários professores que assumem funções de liderança (sobretudo informal) perspetivando essa responsabilidade não só como uma oportunidade de melhorar a qualidade do percurso escolar dos alunos, o clima de trabalho e de relação no seio da organização escolar e a ligação desta com as famílias e a comunidade envolvente, como também pela possibilidade de crescimento e de desenvolvimento profissional. Os professores tendem a valorizar dinâmicas de trabalho e de relacionamento profissional que privilegiam a partilha de experiências e problemas do dia-a-dia.

Os grupos focais com os professores foram reveladores das diversas perceções existentes sobre liderança, ainda que o conceito surja nos seus discursos associado principalmente ao exercício de cargos de direção e de gestão intermédia, ao nível da hierarquia e da organização formal das escolas, o que não é surpreendente face àquele que é o contexto e o entendimento generalizado do conceito, sobretudo no nosso país. A dimensão formal da liderança é, de facto, mais evidente nos depoimentos analisados onde o diretor, membros da sua equipa, coordenador de escola e outros coordenadores (de departamento e de disciplina) são apontados como “líderes” com especial influência nas dinâmicas desenvolvidas nas escolas e nos agrupamentos. A gestão intermédia merece também destaque nos discursos dos professores. A figura do diretor de turma é especialmente valorizada pelo papel determinante que se lhe reconhece na articulação entre os docentes, os alunos e entre a escola e a família.

Contudo, nos testemunhos de vários professores, a liderança é vista também na sua dimensão mais informal, que não resulta da designação formal de um cargo ou função (Frost, 2012) mas que se relaciona com o modo como os professores fazem a diferença no trabalho com os colegas, com os alunos e nas escolas influenciando e mobilizando vários atores, dinamizando projetos e iniciativas inovadoras. Na mesma linha, situa-se a

ideia de que o professor é um líder do processo de ensino e aprendizagem e da relação pedagógica com os seus alunos na sala de aula, apesar dos constrangimentos e das dificuldades com que o exercício dessa liderança se confronta.

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).

Assim, é fundamental compreender e desenvolver mais investigação sobre esta temática, sobretudo na perspetiva da desconstrução do conceito de liderança e do desenvolvimento de estratégias que potenciem o seu exercício no contexto da escola e da sala de aula. Importa ainda perceber melhor quem são os professores líderes (informais), o que fazem, como são vistos e de que modo a sua ação influencia os contextos em que trabalham.

Referências

- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education*, 38:2, 159-167.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 209-229.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430-436.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha das práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional de professores. In M. Flores, *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- Crowther, F. (1999). *The IDEAS Project: Guidelines for Exploration and Trial in Queensland State Schools*. Brisbane: Education Queensland.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Davis, S. H., & Leon, R. J. (2009). Teaching Gil to lead. *Journal of School Leadership*, 19, 266-298.

- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new Lives of Teachers*. Londres: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Londres: Routledge.
- Evetts, J (2009). 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
- Flores, M. A. (2011) 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, 29 (1), 161-191.
- Flores, M. A. (2012) The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24 (4) 351-368.
- Flores, M. A. (2012). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 94-107). London: Routledge.
- Flores, M. A. (2014a) (Coord). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2014) Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais, *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-869 (outubro-dezembro).
- Flores, M. A. (2016) "O futuro da profissão docente", conferência de encerramento convidada no III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores – "Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas", promovido pela Pró-reitoria de Graduação da UNESP, Águas de Lindóia, 11-13 de abril de 2016
- Flores, M. A., Rajala, R., Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2007). Learning at work: Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher, L. McDonald, J. Butcher, & L. McDonald (Edits.), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publisher.
- Flores, M. A.; Fernandes, E.; Flores, M. e Forte, A. (2016) 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*, pp. 113-133, ISBN 978-90-382-2596-8
- Forte, A., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.

- Frost, D. (2004). Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing* 10 (2), 70-87.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership and Management*, 22(2), 143-161.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479-498.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: Mc Graw Hill
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lieberman, A. (1992). Teacher Leadership: What are we learning? In C. Livingston, *Teachers as Leaders: evolving roles*. Washington DC: National Education Association.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2008). Changing Teaching from Within: Teachers as leaders. In J. MacBeath, & Y. Cheng, *Leadership for Learning: International Perspectives* (pp. 37-57). Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., & Waterhouse, J. (2006). *Leadership for Learning: Making the Connections*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253.
- Parente, C.; Vieira, F.; Fernandes, E.; Pinheiro, C. & Flores, M. A. (2015) As potencialidades da liderança docente e do desenvolvimento profissional em contexto: resultados de um estudo empírico, *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1), 127-149, jan./jul. 2015 - ISSN 2238-8346
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38:2, 169-188.

- Sachs, J. (2012) 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, J. (2015) Teacher Professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 2015, pp. 413-425
- Taylor, Monica, Goeke, Jennifer, Klein, Emily, Onore, Cynthia & Geist, Kristi (2011) Changing leadership: teachers lead the way for schools to learn, *Teaching and Teacher Education*, 27, 920-929
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521-536.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp. 28-49). London: Institute of Education.
- Williams, A.; Prestage, S.; & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, n.3, v.27, 253-267.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.