

A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem

Roque R. Antunes & Ana Paula Silva

Resumo

Nas últimas duas décadas, a investigação sobre a liderança nas escolas tem vindo a evidenciar a sua relação com a qualidade da vida escolar (Elmore, 2008; Poekert, 2012). Porém, a ênfase tem sido maioritariamente colocada no papel das lideranças formais, que se reconhece influenciarem os professores e, por via deles, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, Woods e Roberts (2013) evidenciam tanto a inevitabilidade da liderança ser distribuída nas escolas como, quando reconhecida e intencionalmente fomentada, ser uma estratégia de desenvolvimento social, de reforço dos valores da participação democrática de todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da promoção da equidade e da justiça social. Assim, julgamos necessário deslocar a ênfase para a "liderança dos professores", nomeadamente a sua autoliderança e a liderança dos seus alunos, isto é, que se considere os professores quando são chamados a liderar o desenvolvimento do currículo e os seus alunos tanto durante o trabalho na sala de aula como no processo de aquisição das aprendizagens, cuja qualidade decorre, em grande medida, do investimento que os professores fazem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014).

Com o objetivo de estimular uma reflexão que possa aprofundar e definir novos percursos de investigação sobre a liderança nas escolas, apresenta-se, neste texto, uma revisão da literatura de obras e autores diversos, que incidem sobre o perfil e a ação dos professores, enquanto sujeitos que mais diretamente influenciam as aprendizagens dos alunos e dos colegas, com impacto social transformador.

Palavras-chave:

liderança dos professores; aprendizagens em contexto escolar; desenvolvimento pessoal e profissional docente; transformação social

The Teachers' Leadership for Equity and Learning

Abstract: In the last two decades, research on school leadership has been highlighting its relationship with the quality of school life (Elmore, 2008; Poekert, 2012). However, the focus has been mainly on the roles of formal leaders, to whom it is acknowledge influencing teachers and, through them, the quality of students' learning. On the other hand, Woods and Roberts (2013) show both the inevitability of leadership being distributed in schools and, when recognized and intentionally fostered, therefore becoming a strategy of social development, on strengthening the values of democratic participation of all the ones involved in the teaching-learning process, and this way the promotion of equity and social justice. Thus, we deem necessary to focus on the "leadership of teachers", including their self-leadership and the leadership of their students, meaning to consider teachers when they are called to lead the development of the curriculum and their students both during the work in the classroom and in the learning process, the quality of which stems largely from the investment teachers do in their own personal and professional development (Flores, Ferreira and Fernandes, 2014). In order to stimulate and enable an in depth reflection and definition of new research approaches to leadership in schools as a multifaceted process, it is presented in this paper a review of literature comprising works and authors focused on the profile and teachers' agency, as subjects who most directly influence students' and colleagues' learning with transforming social impact.

Keywords: teachers' leadership; learning in schools; personal and professional teachers' development; transforming social impact.

Le «leadership» des enseignants pour l'équité et l'apprentissage

Résumé: Dans les deux dernières décennies, la recherche sur le «leadership» dans les écoles vient mettre en évidence sa relation avec la qualité de la vie scolaire (Elmore, 2008; Poekert, 2012). Cependant, l'accent a été mis principalement sur les rôles de dirigeants formels, ayant reconnu leur influence sur les enseignants et, à travers eux, la qualité de l'apprentissage des élèves. D'autre part, Woods et Roberts (2013) montrent à la fois l'inévitabilité du «leadership» être distribuée dans les écoles et, lors de sa constatation et intentionnellement favorisé, d'être une stratégie de développement social et renforcement des valeurs de la participation démocratique de tous ceux qui sont impliqués dans le processus d'enseignement et l'apprentissage, en partant, de la promotion de l'équité et de justice sociale. Ainsi, nous jugeons nécessaire de mettre l'accent sur «le «leadership» des enseignants», y compris leur «auto-leadership» et la direction de leurs élèves, i.e. considérer les enseignants lorsqu'ils sont appelés à diriger le développement du programme d'études et de leurs étudiants, tant au travail dans la classe qu'au décours du processus d'acquisition d'apprentissage, la qualité de ce qui découle en grande partie de l'investissement que les enseignants font dans leur propre développement personnel et professionnel (Flores, Ferreira et Fernandes, 2014). Afin de stimuler une réflexion capable d'approfondir et définir de nouvelles lignes de recherche sur le «leadership» dans les écoles, on présente dans cet article, une révision de la littérature comprenant des œuvres et plusieurs auteurs qui mettent l'accent sur le profil et l'action des enseignants, comme sujets qui influent le plus directement l'apprentissage de leurs étudiants et ses collègues, avec impact social transformateur.

Mots-clés: le leadership des enseignants; l'apprentissage dans les écoles; le perfectionnement personnel et professionnel des enseignant; la transformation sociale

El Liderazgo de los Maestros para la Equidad y el Aprendizaje

Resumen: En las dos últimas décadas, la investigación sobre el liderazgo escolar ha mostrado su relación con la calidad de vida de la escuela (Elmore, 2008; Poekert, 2012). Sin embargo, la atención se ha centrado principalmente en el papel de los líderes formales, se reconoce influencia los maestros y, a través de ellos, la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, Woods y Roberts (2013) muestran tanto la inevitabilidad del liderazgo ser distribuida en las escuelas como, cuando es reconocida y deliberadamente fomentada, ser una estrategia de desarrollo social, de fortalecimiento de los valores de participación democrática, de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, de promoción de la equidad y la justicia social. Por lo tanto, consideramos necesario cambiar el énfasis para el "liderazgo de los maestros", incluyendo su auto-liderazgo y el liderazgo de sus estudiantes, es decir, considerarse los maestros cuando son llamados para dirigir el desarrollo del plan de estudios y sus alumnos, tanto durante el trabajo en el aula como en la adquisición de la aprendizaje, cuya calidad se deriva en gran parte de lo investimento que hacen los profesores en su propio desarrollo personal y profesional (Flores, Ferreira y Fernandes, 2014). Con el fin de estimular una reflexión que puede profundizar y concretar las nuevas vías de investigación sobre el liderazgo en las escuelas, se presenta en este artículo, una reseña de las obras literarias y varios autores que se centran en el perfil y la acción de los maestros, como sujetos que influyen más directamente el aprendizaje de los estudiantes y colegas, con impacto social transformador.

Palabras clave: el liderazgo de los maestros; el aprendizaje en las escuelas; el desarrollo personal y profesional de los docentes; la transformación social.

Introdução

Durante décadas, mas fundamentalmente nas últimas duas, a investigação sobre a liderança nas escolas tem vindo a evidenciar a sua relação com a qualidade da vida escolar (Elmore, 2008; Poekert, 2012). A par da abundante investigação académica, foram também publicados na última década um número significativo de relatórios internacionais da iniciativa de diferentes agências para o desenvolvimento humano, nomeadamente a OCDE (2008). Estes relatórios focalizaram-se nas questões da qualidade da vida escolar e das aprendizagens dos alunos, pondo em destaque o papel das diversas lideranças que se exercem na escola, particularmente as formais, na promoção de contextos educativos inovadores e do desenvolvimento profissional docente. Pretendemos evidenciar aqui a liderança dos próprios professores, assente no pressuposto da relevância da distribuição da liderança nas escolas como estratégia de desenvolvimento social, de reforço dos valores da participação democrática (Woods & Roberts, 2013) de todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, da promoção da equidade e da justiça social.

Embora o estudo e análise das lideranças formais na escola tenham vindo a tornar evidente o seu papel na qualidade de vida das escolas e, indiretamente, na qualidade do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos, julgamos necessário colocar a ênfase na "liderança dos professores", nomeadamente na sua autoliderança e na liderança dos seus alunos. A liderança distribuída tem sido objeto de estudo e análise, porém levando pouco em consideração o facto dos próprios liderados serem chamados a liderar, como é o caso dos professores quando assumem o desenvolvimento do currículo e lideram os seus alunos tanto durante o trabalho na sala de aula como no processo de aquisição das aprendizagens, cuja qualidade decorre, em grande medida, do investimento que os professores fazem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014).

As questões da equidade e da aprendizagem, abordadas pelo projeto European Policy Network on School Leadership¹, são exigentes e difíceis de alcançar, como Ward, Bagley, Lumby, Woods, Hamilton e Roberts (2015) evidenciaram. Daí que tenham sido eleitas como o horizonte para o qual deve tender o trabalho no âmbito do projeto, nomeadamente aquele que visa ter impacto na definição das políticas educativas. Assim, consideramos pertinente sublinhar que, para esse efeito, a atitude e ação dos professores na escola são determinantes, como também Ward et al. (2015) fazem notar. Nesta linha de trabalho, inscreve-se este texto, em que nos focamos na figura do professor como sujeito de liderança nas escolas. O nosso contributo não apresenta, porém, dados novos

resultantes de investigação empírica, fazendo antes uma revisão da literatura mais recente, nomeadamente de um conjunto de obras e autores diversos que não são usualmente colocados juntos, com o objetivo de estimular uma reflexão que possa aprofundar e definir novas possibilidades de investigação sobre a liderança nas escolas.

Assim, este artigo começa por procurar definir o conceito de liderança em geral, focando-se depois na análise da liderança dos professores, no decorrer da qual são destacadas as suas diversas dimensões e fatores. Seguidamente, considera-se a liderança pedagógica como o trabalho específico do professor e, particularmente, a pessoa do líder pedagógico, cujo comprometimento é exigido, quando se perspetiva o desenvolvimento integral do aluno. Comprometimento esse que leva incontornavelmente à busca do desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor, que manifesta assim autoliderança e, muitas vezes, liderança informal dos colegas.

1. O conceito de liderança

O tema da liderança tem sido, desde há cerca de um século, objeto de investigação científica pelas Ciências Sociais, particularmente pela Psicologia Social, com especial incidência nos contextos de trabalho. Sendo um conceito dinâmico e polissémico, tem sofrido uma evolução considerável, merecedora de diferentes interpretações. Na verdade, parecem existir quase tantas definições de liderança quantos os autores que a tentaram definir (Flores et al., 2014). No Quadro 1 apresentam-se alguns exemplos.

Destas definições podemos inferir algumas variáveis caracterizadoras do fenómeno da liderança, designadamente influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação. Na verdade, verifica-se uma concordância no referente ao entendimento da liderança como um processo de influência social por meio do qual uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados. Esta influência vai no sentido da realização dos objetivos a serem alcançados que, geralmente, pressupõem valores pessoais e profissionais assumidos, pois a influência nunca é neutra, sendo um processo que integra líderes, liderados e aspetos do contexto. Líderes e liderados influenciam-se mutuamente contribuindo para a eficácia (ou ineficácia) das organizações. Segundo Rego (1998, p. 425) a liderança é “uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois pólos (líderes e seguidores) e material condutor (situação)”. Na verdade, os comportamentos de liderança podem ser partilhados entre o líder formal e membros da organização. Atitudes e características dos subordinados podem impedir o líder de agir de determinada forma ou até neutralizar os

efeitos desejados da sua ação. Desta forma o contributo dos liderados pode ser uma forma de suprir ações do líder formal, sendo importante a rede de influências em que todos estão envolvidos.

Quadro 1. *Definições de Liderança*

Descrição	Autores
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fielder (1967)
Interação entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das perceções ou expectativas dos membros.	Bass (1990)
Processo de levar a um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou propósitos partilhados.	Sergiovanni (1996/2004)
Liderança pode ser entendida como uma transação entre um líder e seus seguidores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que faz deles aliados em abraçar uma causa comum.	Bennis (1999)
Processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito da equipa, a obtenção de apoio e cooperação das pessoas exteriores ao grupo ou organização.	Yukl (2002)
Capacidade para influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior.	Blanchard (2007/2013)
Capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.	Cunha e Rego (2009)
Processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com objetivos e missão da organização.	Martins (2010)

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Outra das variáveis relacionadas com a liderança é o poder. Poder (do latim *potere*) é, literalmente, o direito de deliberar, de agir e mandar e, também, a faculdade de exercer a autoridade, a soberania, a posse do domínio, da influência ou da força. É, portanto, uma forma de exercer influência na base do domínio e da força. O que esta variável destaca é a relação de dependência do seguidor em relação ao líder, embora aquele possa também exercer ação sobre a ação do líder, sendo importante ter em conta o contexto e as situações que influenciam aquele tipo de relações (Barracho & Martins, 2010).

As inúmeras definições de liderança são, pois, o resultado das diversas abordagens e perspetivas defendidas ao longo dos séculos XX e XXI e que, seguidamente, se sistematizam, tendo em conta os trabalhos de Rego e Cunha (2011), Flores et al. (2014):

- **visões mecanicistas** da liderança, particularmente da primeira metade do século XX, que acentuam as características inatas ou adquiridas mediante o treino, presumindo, assim, a existência de traços universais, sendo que o líder seria capaz de liderar eficazmente qualquer grupo em qualquer situação;
- **perspetivas contextuais ou situacionais** da liderança em que o líder se ajusta às circunstâncias e ao contexto onde exerce a sua ação de modo a ser eficaz em qualquer contingência organizacional;
- mais recentemente, como forma de ultrapassar a dicotomia universalidade-contingência, encontram-se **visões culturais** da liderança baseada em valores, em que o líder é encarado como um gestor de sentido, ou seja, aquele que busca um sentido comum de identidade organizacional, através da utilização de valores e missão que orientem e mobilizem todos para os objetivos a atingir;
- atualmente, as organizações são tidas como instáveis, imprevisíveis sendo o líder um **gestor de conflitos**, utilizando o seu poder para influenciar em **contextos de complexidade**, de incerteza, ambiguidade e de diversidade que caracterizam as organizações de hoje.

Como mencionado anteriormente, a abordagem aqui apresentada não se refere especificamente à liderança dos líderes formais, mas sim à liderança dos professores no desempenho das suas atividades profissionais, na influência que exercem nos seus contextos de trabalho nos seus alunos e colegas, relacionada com a inovação pedagógica das suas práticas docentes, que podem conduzir à aprendizagem de **todos** e, desta forma, ao fomento da equidade e da justiça social.

2. A Liderança dos Professores

Comumente pensa-se a liderança como a história dos líderes que ocupam o topo das organizações, na suposição de que a liderança de uma escola é sinónimo da liderança do seu diretor, ou quando muito, atende-se também às chamadas lideranças intermédias dos coordenadores de departamento e diretores de turma. Na verdade, é esse tipo de abordagens que predomina na literatura portuguesa sobre liderança escolar (Torres, 2013), muito influenciado pelas abordagens tradicionais e formais da liderança associadas aos cargos e funções (Kouzes & Posner, 2007/2009), em que a ótica de análise incide sobretudo no fenómeno da liderança em si e nos estilos de liderança do indivíduo que ocupa o cargo, assentes quer nos atributos e traços de personalidade dos líderes, quer nos comportamentos observados, quer nas variáveis situacionais, quer ainda na interação entre todos estes aspetos. Neste trabalho, porém, a liderança será abordada como uma questão de todo e qualquer indivíduo que se encontra envolvido na organização escola, com particular destaque para os professores,

uma vez que são eles que **diretamente** cumprem a 'missão' desta organização, ou função social, como se preferir, isto é, desempenham o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica.

Na verdade, nas últimas duas décadas, na literatura em inglês, nomeadamente de origem norte-americana, britânica, canadiana, australiana e neozelandeza (Danielson, 2006; Frost, 2012; Frost & Durrant, 2003; Hunzicker, 2012; Poekert, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011; Robison, 2011; York-Barr & Duke, 2004), a temática da liderança dos professores ganhou relevo significativo por se reconhecer a importância que esta desempenha na promoção das aprendizagens dos alunos, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores contribuindo, assim, para a melhoria da educação e da organização escolar. Não muito longe desta ideia estão igualmente Hargreaves e Fink (2006/2007) ao defenderem que numa liderança docente sustentável "a aprendizagem dos alunos vem em primeiro lugar" (p. 44), explicitando que o empenhamento, pressuposto, na liderança dos professores os incita a um esforço no sentido da "aprendizagem profunda e ampla de *todos* os alunos e não apenas no sucesso medido por testes" (p. 45), estando aqui implícito a verdadeira liderança para equidade e aprendizagem na medida em que os professores incitam a "aprendizagem" "de todos os alunos".

A liderança dos professores engloba várias dimensões das suas principais atividades, as quais são caracterizadoras da sua profissionalidade, como, por exemplo, as que encontramos na seguinte definição:

A liderança docente é o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, os diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de aumentar a aprendizagem dos alunos e a sua realização. Esse trabalho de liderança envolve o desenvolvimento intencional de três aspetos: o desenvolvimento individual, a colaboração ou o desenvolvimento de equipa e o desenvolvimento organizacional. (York-Barr & Duke, 2004, pp. 287-288)

Estas dimensões da liderança dos professores, designadamente, a importância dada ao processo de aprendizagem dos alunos (só sabe ensinar quem sabe como se aprende), a busca de envolvimento e motivação dos professores e das lideranças formais neste processo de melhoria das práticas de ensino com vista às aprendizagens significativas dos estudantes, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como da organização escolar são constantes nos autores da liderança docente. Desta forma, para Danielson (2006), a liderança dos professores está relacionada com um conjunto de competências que facilitam a aprendizagem dos alunos, tendo igualmente uma influência que se estende para além

da sala de aula quer na sua escola quer fora dela. Os professores líderes têm a capacidade de mobilizar e energizar outros em benefício da melhoria da escola, envolvendo-se e fazendo motivar colegas e agentes educativos para assumirem as suas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Esta investigadora defende que o carácter natural e voluntário da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo. Para Danielson (2006), o trabalho de motivação e mobilização dos colegas não está relacionado com o facto de ocupar um lugar formal de liderança, mas antes com a sua postura pessoal de informação e persuasão, sendo que, para aquela investigadora, a autoridade é ganha através do seu trabalho com os alunos e os seus colegas. Na verdade, este é um aspeto importante da liderança dos professores, conseguir motivar e envolver colegas para este trabalho complexo que exige resiliência, corresponsabilidade e muita coragem para enfrentar os constrangimentos daí advenientes. Elmore (2008) refere como um destes obstáculos, após observação realizada em sala de aula, o facto dos professores, por vezes, se encontrarem tão entusiasmados com o que ensinam e o modo como ensinam que não tomam consciência se os alunos estão (ou não) a aprender e como o estão a fazer. Na verdade, este árduo processo de ensinar e fazer aprender pressupõe, em muitas situações, mudanças, fazendo diferente daquilo que era feito no passado, exigindo dos professores uma boa gestão dos processos de mudança. Elmore (2008), defensor da necessidade dos líderes formais também centrarem a sua liderança no processo de aprendizagem, sugere uma liderança distribuída face à complexidade das práticas de ensino que permita aos professores passarem a partilhar as suas competências, experiências e saberes. Assim, os envolvidos ficarão mais predispostos para alterar práticas ou mesmo fazer melhor o que já fazem bem.

Hunzicker (2012), numa investigação qualitativa mediante análise de autor-reflexões e histórias de vida, explorando as experiências vividas pelos professores, realizada na zona do *Midwestern* dos Estados Unidos, e cujo objetivo era saber como é que os professores adquirem a capacidade de exercer a liderança informal nas escolas e nas zonas onde trabalham, evidencia que esta é conseguida de forma lenta e gradual. As conclusões do estudo revelaram três fatores promotores da liderança do professor: a exposição a práticas baseadas em investigação, o aumento de autoeficácia dos professores e o trabalho realizado fora da sala de aula. O desenvolvimento profissional programado para melhorar a prática docente, associado ao trabalho de equipa revelaram-se também aspetos importantes para o crescimento pessoal e profissional no sentido da inovação e liderança docente. **Os professores deste estudo demonstraram uma maior disposição para a liderança informal, valorizando os alunos e dando primazia às suas necessidades e interesses** (sublinhado nosso, para realçar o facto

de partilharmos totalmente esta posição), construindo relações profissionais com os seus pares e procurando o crescimento profissional (Hunzicker, 2012). Na verdade, a tarefa principal do professor assenta no contexto do processo de ensino e aprendizagem, onde ele tem a possibilidade de através de projetos inovadores levar o aluno a aprender e a desenvolver as suas potencialidades. Quando o professor desempenha com profissionalismo esta tarefa principal, envolvendo os seus colegas professores, está construindo conhecimento profissional e crescendo pessoal e profissionalmente, contribuindo para o seu bem-estar e o do aluno, de acordo com a teoria do bem-estar e florescimento (Seligman, 2011/2012).

Frost e Durrant (2003), assumindo que a liderança tem como pressupostos valores, visão e estratégia, afirmam que esta constitui um empreendimento pragmático e moral. Fazem também incidir o foco da liderança dos professores no processo de ensino e aprendizagem, aduzindo para o efeito quatro argumentos: 1) o argumento da eficácia da escola, pois, na verdade, a eficácia escolar não é uma resultante de qualquer imposição, mas antes possui uma consistência interna facilmente compreensível por uma reflexão profissional que o diálogo entre pares pode levar a um nível mais profundo; 2) o argumento da melhoria da escola segundo o qual esta depende das ações desenvolvidas pelos professores; 3) o argumento do moral dos professores, que se refere à confiança e ao entusiasmo (características comportamentais), segundo o qual os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da agência e participação em situações inovadoras; e 4) o argumento de valores educacionais e democráticos que possibilitam a construção de uma escola como comunidade de aprendizagem. Há um conjunto de evidências que sugerem que, através deste tipo de liderança, os professores podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento das capacidades pessoais e interpessoais de si próprios e dos seus colegas, contribuindo, dessa forma, para a mudança da cultura escolar e organizacional (Flores et al., 2014; Frost & Durrant, 2003).

Frost (2012) destaca a liderança docente como a chave do revigoramento dos professores no desempenho de funções e responsabilidades nas escolas, propondo a alteração de uma visão compartimentada do desenvolvimento profissional pelo crescimento profissional contínuo e pela aposta na inovação potenciada pela liderança docente. Este tipo de liderança centra-se, tendencialmente, nos aspetos da aprendizagem e nas relações sociais em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem. É, por isso, importante olhar para a liderança docente como potenciadora da aprendizagem colaborativa profissional. Os professores líderes trabalham efetivamente como professores, mas exercem liderança nos seus colegas com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos

nas suas escolas. Aqueles professores desempenham um papel crítico significativo através do seu esforço e empenhamento revelando, desta forma, um grande sentido de profissionalismo. Na verdade, promoveram um conjunto específico de competências pessoais e profissionais que lhes permitem desempenhar com mestria as suas atividades. Estes professores líderes não interpretam de forma linear as evidências e os dados com que se confrontam diariamente, permitindo-se leituras mais abertas e complexas, como por exemplo, na interpretação dos resultados dos seus alunos, ultrapassando, por exemplo, as limitações induzidas pelos testes standardizados. Dessa leitura são tidas em considerações variáveis do contexto do ensino e da aprendizagem. Os professores líderes são criativos e flexíveis no uso e leitura dos dados.

Outra das características importantes deste tipo de liderança é a habilidade para a tomada de decisões, no momento oportuno, no sentido de resolver problemas ou encontrar procedimentos potenciadores das capacidades de iniciativa dos alunos e colegas-professores envolvidos neste processo de melhoria. Os professores líderes estão, pois, imbuídos de uma visão do futuro e de um sentido de ação que comunicam de forma clara e persuasiva aos seus colegas, levando-os, assim, a juntar esforços que a todos comprometa num projeto comum (Danielson, 2006). Mas não se ficam por aqui. Envolvem-se na ação fazendo alguma coisa de significativo que pode passar pela necessidade de fazer o seu “trabalho de casa” investigando, planificando e implementando projetos, revelando desta forma a sua autoliderança. O diálogo e o inter-relacionamento com os colegas é um aspeto relevante para induzir motivações que conduzam a adesão ao trabalho conjunto. Estes professores acompanham e monitorizam os progressos que vão sendo conseguidos bem como os seus impactos, reconhecendo que nunca nada está definitivamente encerrado. Tudo está sujeito a revisão e a processos de melhoria. Servem-se para tal da criticidade reflexiva cujo poder na prática do ensino é utilizada regularmente pelos professores líderes. Estendem esse hábito a todos os projetos nos quais estão envolvidos, garantindo que as dificuldades são operativamente identificadas e os ajustamentos são feitos no desenvolvimento do trabalho (Danielson, 2006).

Lieberman e Miller (2004), que também concetualizaram a liderança dos professores, advogam o reforço das capacidades docentes e a reinvenção da sua profissionalidade que passa pela necessidade dos professores se transformarem em líderes do currículo, do ensino e da aprendizagem. Este processo está ao alcance dos professores que têm poder para conseguir essas transformações assumindo, assim, responsabilidades por esta mudança. Na verdade, a tarefa de ensinar a diversidade de alunos é um desafio complexo que não pode ser resolvido por políticas e ordens vindas de cima, mas antes exigem uma visão

coerente do processo de ensino e aprendizagem que tenha em conta os diversos contextos nos quais alunos e professores aprendam melhor. Assim, os professores líderes introduzem e experimentam metodologias que promovem aprendizagem dos alunos e não apenas avaliação e classificação, procurando que o seu trabalho vá ao encontro do desenvolvimento da aprendizagem e das expectativas dos alunos; procuram também educar para a cidadania e para a integração no mundo laboral e tecnológico complexo e para a participação na construção de uma sociedade democrática, isto é, a formação integral do aluno ou, se se preferir, dando um contributo para o desenvolvimento da pessoa do aluno.

York-Barr e Duke (2004) apresentam um esquema concetual para expandir e melhorar a liderança docente nas escolas (Figura 1). Os três primeiros pontos referem-se às condições necessárias para a emergência de professores líderes e os alicerces da liderança docente: (1) características dos professores líderes: são respeitados como professores e querem aprender as competências da liderança, bem como revelam capacidade para desenvolver tais competências; (2) tipo de trabalho que desempenham: o seu trabalho como líderes é reconhecido pelos seus pares, visível na escola, continuamente negociado através de *feedback* e avaliação, e partilhado entre os professores; (3) condições que sustentam o seu trabalho: a cultura da escola apoia professores líderes, supervisores e colegas a incentivarem a liderança, e os professores têm tempo, recursos e oportunidades para desenvolver competências de liderança. Quando os professores líderes emergem a partir deste contexto, (4) mantêm um foco no ensino e na aprendizagem, estabelecendo relações construtivas e de confiança. Eles constroem influência em ambas as situações formais e informais, aperfeiçoando as suas competências através da colaboração com os colegas e a direção.

Este esquema concetual identifica os tipos de trabalho em que os professores líderes se envolvem e que aqui são chamados (5) os alvos de influência de liderança. Por exemplo, promovem um processo de desenvolvimento profissional contínuo adequado, buscam o trabalho de colaboração dentro da escola, ou contribuem para o desenvolvimento de capacidades organizacionais que incentivam a eficácia do ensino e da aprendizagem na sala de aula. A intensificação da liderança docente produz (6) melhoria das práticas de ensino e aprendizagem, possibilitando relações positivas de aprendizagem entre professores e alunos e entre alunos, estabelecendo rotinas de sala de aula e expectativas que energizem os estudantes, envolvendo-os no processo das suas aprendizagens, o que, em última análise, se pretende que resulte em altos níveis de aprendizagem e desempenho de todos os alunos.



Figura 1. Quadro conceitual para a liderança dos professores, reproduzido e adaptado pelos autores. Fonte: York-Barr e Duke (2004, p. 289).

Este esquema apresenta, pois, algumas das componentes importantes para que os professores possam exercer a sua liderança no contexto onde desenvolvem a sua atividade profissional.

Na sequência dos estudos de York-Barr e Duke (2006), cujo esquema se apresenta na Figura 1, Poekert (2012) faz uma meta-análise, na qual são revistos 52 trabalhos em língua inglesa, produzidos entre 2004 e 2012, recolhidos na base de dados ERIC² e no *google* académico, sobre a liderança dos professores. O autor revela que a maioria dos trabalhos incidem sobre as componentes fundamentais da liderança, a saber, (1) as características dos professores líderes, (2) tipos de trabalho que produzem, e (3) as condições que sustentam o trabalho de liderança docente, e uma quantidade menor de artigos sobre o sentido (4) e alvos (5) da influência da liderança e efeitos (6) da liderança nas práticas de ensino e nas aprendizagens dos alunos. Estes trabalhos indicam a existência de uma forte ligação entre a liderança de professores e desenvolvimento profissional porque o desenvolvimento profissional é simultaneamente uma causa e uma consequência da liderança do professor. O crescimento profissional é necessário para desenvolver os professores como líderes e para auxiliar os diretores a reconceitualizarem e a partilharem a liderança (Poekert, 2012). Efetivamente, o desenvolvimento profissional serve de impulso para o profissionalismo docente

e para a promoção de competências de liderança dos professores que, assim, podem também contribuir influenciando a melhoria da prática dos seus colegas. Neste estudo, o autor conclui pela existência de uma ligação entre estes dois conceitos reforçando uma conexão entre o desenvolvimento profissional dos professores e a liderança.

Stevenson (2012), apresentando os resultados de um trabalho efetuado com professores de um grande sindicato britânico, sugere uma maneira nova e mais fecunda de considerar liderança do professor. Tal liderança precisa ser genuinamente democrática enraizada numa "visão" dialógica e num processo crítico, a partir do qual emergem possibilidades realmente transformadoras, no sentido de atingir um novo profissionalismo docente que tenha em consideração a melhoria dos processos de ensino do professor e a aprendizagem dos alunos.

Robinson (2011), professora da universidade de Auckland, na Nova Zelândia, está convicta que muitos professores estão motivados pelo desejo de fazer a diferença juntos dos seus alunos. Eles querem efetivamente contribuir para a melhoria dos seus desempenhos, aumentando, assim, a sua confiança, e dando-lhes oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal. Apesar deste nobre ideal, as palavras e desejos não são suficientes. A proposta desta investigadora vai no sentido de transformar estes ideais em atos, sob pena de aqueles ideais darem lugar a frustração e descompromisso pessoal, estimulando os professores líderes a contribuírem para que os seus colegas se envolvam no processo de ensino eficaz e, assim, os alunos possam ser bem-sucedidos mediante um currículo intelectualmente desafiante. Esta autora realça que mais do que investigar os estilos da liderança, tais como o transacional (troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses), o transformacional (processo através do qual os líderes conseguem o empenhamento dos liderados para a concretização dos objetivos da organização, levando-os a ultrapassar os seus interesses) ou a autêntica liderança, que são conceitos abstratos e que dizem pouco sobre o envolvimento e a aprendizagem, a mudança exige a ênfase nas práticas da liderança que estão mais centradas nos efeitos produzidos por estas (Robinson, 2011), como sejam o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e o desenvolvimento do profissionalismo docente. Na verdade, o que é relevante e torna eficaz a liderança dos professores está relacionado com o seu impacto na aprendizagem e desempenho dos alunos sob a responsabilidade do professor líder. Timperley e Robertson (2011), respetivamente, investigadoras das Universidades de Auckland, na Nova Zelândia, e Brisbane, na Austrália, encontraram uma forte associação entre as práticas de "liderança pedagógica" e o elevado nível de sucesso dos alunos. Estabeleceram que as dimensões com maior impacto nesse processo incluem (1) estabelecimento de

objetivos e expectativas, (2) recursos adequados, (3) planeamento, coordenação e avaliação do currículo e do ensino, (4) aprendizagem e desenvolvimento do professor, e (5) assegurar um ambiente favorável e de apoio ao ensino e à aprendizagem. Estas dimensões são suportadas por capacidades de liderança como a aplicação de conhecimento relevante, a resolução de problemas complexos e o estabelecimento de relações de confiança. A conjugação destas dimensões e capacidades na atividade do professor potencia um alto nível de ensino e de aprendizagem e desempenho dos alunos.

Entre nós, uma equipa de investigadores, sediada na Universidade do Minho, e em cooperação com algumas universidades estrangeiras, designadamente a de Cambridge, no Reino Unido, e outras instituições educativas de 15 países, levaram a cabo, entre 2011 e 2014, o projeto *Teachers Exercising Leadership* (TEL) – os professores e o exercício da sua liderança. A professora Assunção Flores e a sua equipa lideraram, em Portugal, este projeto que teve como um dos seus objetivos principais agir estrategicamente para inovar e melhorar as práticas educativas dos professores nas suas escolas, permitindo o desenvolvimento profissional dos professores através do exercício da liderança. No contexto deste projeto, a liderança dos professores envolve para além da liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, também a liderança de inovações e a construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola (Flores et al., 2014; Frost, 2012). Assim, o exercício da liderança dos professores, ao contribuir para a transformação das práticas educativas nos seus contextos laborais, permitirá a (re)construção e desenvolvimento do profissionalismo docente.

Este projeto pressupõe que os professores são os elementos decisivos para que os alunos se envolvam na sua própria aprendizagem e crescimento e que, mediante práticas inovadoras, os professores podem fazer a diferença neste processo. Outro pressuposto entende que o sistema educativo e a atividade das escolas, na sua missão de formar cidadãos capazes e ativos, têm probabilidade de serem mais bem-sucedidos se o profissionalismo docente incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria das práticas educacionais.

Flores et al. (2014) referem um conjunto de fatores que influencia a liderança dos professores, designadamente a construção do papel dos professores relacionada com as suas crenças e expectativas acerca da profissão; a cultura e as estruturas organizativas; e ainda as capacidades pessoais como sejam o conhecimento, as competências pedagógico-didáticas e inter-relacionais que lhes permitam uma compreensão das situações e dos diversos contextos que envolvem a sua ação. A par destes fatores de influência existem limitações ao exercício da liderança docente como a cultura do isolamento e individualismo,

a falta de incentivos, a preocupação pela prestação de contas muito acentuada numa cultura da performatividade, de medição e do controlo, burocracia em excesso, resistências à mudança e a dispersão de atividades, bem como as múltiplas responsabilidades atribuídas aos professores (Flores et al., 2014). Para ultrapassar estas dificuldades há necessidade de promover condições favoráveis ao desempenho da liderança tais como culturas escolares profissionais colaborativas, apoio e encorajamento para esta tarefa, oportunidade para o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, construção de conhecimento profissional a partir das vivências e relatos de experiências de liderança docente, e apoio por parte da direção da escola ou agrupamento de escolas.

A situação e os problemas educativos que as escolas enfrentam hoje são demasiado complexos para que a sua resolução possa ser entregue apenas ao líder formal. Hargreaves e Fink (2006/2007) consideram que a liderança sustentada é uma liderança distribuída, que não se limita aos diretores, mas antes procura envolver o maior número de membros da organização, promovendo uma cultura de valorização e desenvolvimento das pessoas mediante a participação na tomada de decisões levando-as, assim, a um maior empenhamento na colaboração e no crescimento organizacional. Woods e Roberts (2013) vão mais longe ao reiterar que a liderança distribuída é um facto, gostemos ou não; a liderança é, portanto, um fenómeno distribuído, não sendo uma característica exclusiva de uma pessoa no topo da organização escolar, pois, cada elemento, numa organização, influencia o que sente que é a cultura organizacional, o que consegue fazer com o sucesso ou o insucesso, isto é, o seu desempenho, e o que considera como mais ou menos importantes – os valores.

Numa revisão da literatura sobre liderança distribuída, Bennett, Wise, Woods e Harvey (2003) destacam-na como uma propriedade emergente de um grupo ou uma rede de indivíduos que interagem, sugerindo uma ultrapassagem dos limites da liderança no sentido da ampliação da rede convencional de líderes, e, por sua vez, levantando, a questão de que os indivíduos e grupos deverem ser implicados na liderança ou, no mínimo, vistos como contribuintes para ela, como aliás Rego (1998) tinha introduzido na literatura nacional, salientando o papel determinante dos liderados no exercício da liderança pelos líderes. Segundo Hargreaves e Fink (2006/2007), esta abordagem da liderança assenta em sete princípios: (i) a liderança sustentável está orientada para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal; (ii) garante o sucesso no tempo, preservando e promovendo os aspetos mais valiosos da vida; (iii) dissemina-se, sustentando a liderança exercida pelos outros; (iv) direciona a sua atenção para a justiça social; (v) promove uma diversidade coesa; (vi) desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humanos; e (vii) honra o que de melhor existe no passado

e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor. Assim, a liderança sustentável é mais do que uma reformulação das atividades, significando antes uma mudança de cultura que leva ao comprometimento dos membros da comunidade escolar, envolvendo, desta forma, todos para uma causa comum que reverta em favor da aprendizagem dos alunos e do crescimento de todos e de cada um, essência da equidade e base possível da promoção da justiça social.

2.1. Liderança Pedagógica: atividade principal do docente

Ensinar é, hoje, uma atividade complexa e desafiadora sobretudo ao nível pessoal face aos problemas sociais que muitos alunos enfrentam, designadamente conflitos familiares, pressões académicas, pobreza, toxicodependência e muitas transformações que vão ocorrendo na sociedade contemporânea. Isto exige dos professores vocação – missão pessoal, energia positiva que mobiliza o entusiasmo para levar a bom termo esta tarefa, numa palavra, precisam de exercer uma autêntica liderança pedagógica, ou seja, a liderança que os professores exercem no seu quotidiano enquanto professores, no desenvolvimento da sua profissão. Neste trabalho, entendemos, assim, por liderança pedagógica a conceção, organização, execução, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, capacidade de orientar/dirigir o aluno, influenciando-o positivamente e estabelecendo uma comunicação eficaz através de um diálogo com os aprendentes sobre estratégias cognitivas e metacognitivas. O acento tónico da liderança pedagógica é aqui colocado no processo de condução da aprendizagem do aluno com vista ao seu crescimento pessoal e social, através do qual obtenha bem-estar e uma formação integral e concretizadora das suas potencialidades para que, desta forma, possa ir estando preparado para ter uma participação ativa e consciente na sociedade democrática. Esta capacidade do professor de promoção do crescimento pessoal e social do aluno traduz a efetiva concretização de uma liderança para a aprendizagem e equidade. Esta, porém, não se efetiva sem o investimento pessoal do professor.

2.2. A pessoa do líder pedagógico e o desenvolvimento pessoal e profissional

As primeiras abordagens da liderança procuraram identificar os traços dos “grandes homens/mulheres”, os atributos pessoais dos indivíduos que nasceram dotados para liderar. Esses indivíduos teriam, acreditava-se assim, um “dom” natural e pessoal, objetivado em características de personalidade e capacidades que os tornavam líderes naturais. Presumia-se, então, a existência de traços universais como a inteligência, criatividade, autoestima, capacidade de persuasão, responsabilidade entre outras características que os podiam conduzir

ao sucesso. Estas teorias defendiam que o líder era o indivíduo que, por ser dotado de traços específicos de personalidade, se distinguiria das demais pessoas. Assim, através destes traços específicos, marcantes da personalidade, o líder poderia influenciar o comportamento das pessoas. O que denota a ideia de uma liderança carismática, em que o líder é apresentado como o herói, como uma espécie de salvador da organização. Apesar de se reconhecer que este tipo de liderança pode trazer contributos, alterando num rumo positivo alguns aspetos da organização e trazendo motivação aos liderados, podemos, no entanto, olhar também para o lado problemático do carisma em que, por exemplo, os liderados seguindo completamente os ditames deste tipo de líder condicionariam a sua capacidade de tomada de decisão, perdendo, eventualmente, o discernimento para agirem adequadamente nos diferentes contextos. Investigações efetuadas (Kouzes & Posner, 2007/2009) mostram que a liderança não é um gene, não é uma herança, pois ela encontra-se em todo o lado. "A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós" (Kouzes & Posner, 2009, p. 46).

Com efeito, na liderança pedagógica, o líder pedagógico não nasce predestinado. Goleman, Boyatzis e McKee (2002/2011) referem que não se nasce líder, aprende-se. Defendem que é "na última fase da infância ou na adolescência que os (futuros) líderes tomam pela primeira vez consciência das suas qualidades de liderança" (p. 125), depois no primeiro emprego ou noutras circunstâncias que requeiram este tipo de qualidades, as competências de liderança são já utilizadas intencionalmente. À medida que os anos passam e essas aptidões continuam sendo aplicadas, essas pessoas melhoram a competência nesse domínio. Assim, adquirir a capacidade de liderança, defendem aqueles autores, é um desafio como qualquer outro, como melhorar a técnica de golfe ou aprender a tocar guitarra. Quem tiver vontade e motivação pode melhorar a aptidão para liderar, desde que compreenda os elementos da boa liderança. A liderança é cada vez mais reconhecida como sendo algo mais que as qualidades de um indivíduo, tendo muito mais a ver com os processos criados pelo líder e o impacto, em grande parte emocional, que estes têm nos seus liderados. Certamente que um conjunto de características pessoais pode ser extremamente útil para o ofício de ensinar, mas essas qualidades são processuais, desenvolvem-se e promovem-se em contexto de trabalho, sustentando a profissionalidade e o profissionalismo docente. Na verdade, a investigação sobre a liderança exercida pelos professores refere-se ao desenvolvimento de um conjunto de qualidades que favorecem o desempenho docente e que são reconhecidas por professores e alunos como constituintes do "bom professor". A corresponsabilidade é essencial no ensino,

algo que se pode descobrir, ensinar e até mesmo transmitir. Ela é geradora de energia, determinação, convicção, comprometimento que leva ao entusiasmo e ao desempenho da sua atividade, baseando-se em princípios e valores. Esta atitude poderá fazer a diferença na vida dos alunos, pois professores convictos interessam-se pelos seus alunos enquanto pessoas, e aprendentes. Valorizam os relacionamentos que são potenciadores da melhoria do processo de aprendizagem, sendo, por isso, considerados bons professores pelos alunos. Isto mesmo é confirmado em estudos recentes (Fernandes & Flores, 2014), em que os alunos consideram que os “bons professores” são dinâmicos, cuidadores, compreensivos, divertidos, compreensíveis, dedicados, atentos para com os problema e vida dos alunos, simpáticos, motivados, preocupados com as aprendizagens dos alunos, mas também possuindo boas relações com os seus pares, desenvolvendo um trabalho colaborativo, revelando compromisso e empenho com a escola, assim como com as famílias e o meio envolvente.

Assim, dois pressupostos fundamentais da psicologia do desenvolvimento são assumidos pelas teorias da liderança em geral e pela liderança pedagógica em particular. Primeiro, que o exercício da liderança decorre efetivamente de uma série de características do líder que são adquiridas, recusando-se a ideia de que seriam hereditárias e/ou inatas, respeitando-se aqui a ideia de que as características desenvolvidas por qualquer personalidade são a resultante de uma interação do património genético do indivíduo com o meio. Segundo, que os fatores do meio em geral contribuem para o desenvolvimento dos traços da personalidade do líder e que as interações pessoais se revelam particularmente relevantes. O desenvolvimento das características da personalidade do líder são a resultante de um desenvolvimento psicossocial que, como sabemos a partir de Erikson (1959), ocorre durante toda a vida e, a partir de Bronfenbrenner (1979), é ecológico, isto é, inscrito em contextos concêntricos do micro ao macrosistema, com interações transversais entre si e sujeitos ao vector tempo.

Rego e Cunha (2011), após uma análise do manual das qualidades e virtudes humanas (Peterson & Seligman, 2004) e dos códigos de conduta de grandes empresas internacionais, descrevem um conjunto de virtudes³ que consideram importantes para os líderes que pretendam ser eficazes, bem-sucedidos, mais felizes, promotores do desenvolvimento e construtores do bem comum. No mundo de incertezas, as qualidades e virtudes dos líderes atuam como âncora, fazendo com que estes tenham consciência das suas limitações e a humildade de reconhecer os fatores que não conseguem controlar, bem como fazem uso das suas forças para alcançar o sucesso das organizações, o bem comum e a realização pessoal. Nesta ordem de ideias, desenvolvem um conjunto de 19 virtudes/forças de carácter/qualidades que clarificam, expondo o seu conteúdo e significado, e

apresentam no final de cada uma delas um questionário de autoavaliação com o objetivo de estimular a compreensão de si próprio e o crescimento pessoal. São elas: (1) *perseverança* – persistência na prossecução de objetivos; (2) *autoconfiança* – ser capaz de alcançar os objetivos; (3) *coragem* – ultrapassar obstáculos e adversidades, fazendo o que tem de ser feito; (4) *otimismo* – esperar o melhor da vida; (5) *vitalidade* - ser ativo e viver a vida com entusiasmo; (6) *vocação e paixão* – ser apaixonado pelo que se faz; (7) *curiosidade e amor pela aprendizagem* – ser curioso e apaixonado pelo conhecimento; (8) *gratidão* – estar reconhecido pelas *graças* da vida; (9) *propósito e transcendência* – estar apaixonado pela sua missão; (10) *humor* – reconhecer o lado divertido da vida, apesar das adversidades; (11) *prudência* – prezar a sensatez, ponderando as consequências das palavras e ações; (12) *integridade* – ser honesto, apesar das solicitações em contrário; (13) *temperança* – controlar os apetites e impulsos; (14) *perdão* – controlar os desejos de vingança; (15) *humildade* – ter consciência das limitações, evitando alardear êxitos reais ou fantasiosos; (16) *humanidade* - respeitar os outros como seres social e emocionalmente válidos; (17) *justiça* – respeitar os outros, procurando ser justo com todas as pessoas; (18) *inteligência social* – compreender e gerir as emoções individuais e dos outros, e os relacionamentos interpessoais; e (19) *autenticidade* – ser autêntico consigo próprio e transparente na relação com os outros.

As qualidades humanas e as virtudes podem ser desenvolvidas pela prática, por condutas apropriadas, por práticas recorrentes e persistentes que conduzam ao crescimento pessoal. Assim, é-se íntegro dando mostras de integridade nos momentos em que seria mais fácil seguir outra via, ou é-se prudente adotando ações e decisões prudentes, quando as emoções nos impulsionam para ser precipitados. O virtuoso genuíno “adota atos virtuosos porque o desejo de praticar as virtudes integra o seu *software* mental, emocional e relacional” (Rego & Cunha, 2011, p. 37). As qualidades aqui consideradas por estes investigadores são atributos que podem ser trabalhados pessoal e profissionalmente pelos professores, no sentido de melhorarem as suas competências de liderança pedagógica. Com efeito, parece haver, na literatura da liderança pedagógica, grandes consensos no tocante à promoção destas potencialidades humanas. O líder pedagógico revela “dedicação, abnegação, ética do cuidar e coragem” (Robinson, 2011, p. 9). Professores líderes eficazes mostram habilidades importantes, valores e predisposições para abertura e respeito pelos de pontos de vista dos outros. Estes professores manifestam otimismo, entusiasmo, confiança e determinação (Danielson, 2006). Também Elmore (2008) destaca três características para o modelo da liderança pedagógica:

(1) é centrado numa prática que procura a melhoria do desempenho e aprendizagem dos alunos e a consequente melhoria educativa, (2) entende a liderança como uma função distribuída e não como um cargo, e (3) exige um investimento contínuo em conhecimento e aptidões, já que o conhecimento baseado na prática docente é alvo de mudanças constantes e a população de atuais e potenciais líderes está em contínua mutação. (p. 58)

Na verdade, a liderança pedagógica é transformadora, estimulando e desenvolvendo um clima de interajuda e colaboração, indutor de aprendizagem de alunos e professores que, assim, incrementam a capacidade da escola para resolver os seus problemas.

Goleman et al. (2002/2011) referem-se à “liderança com ressonância” e destacam a importância das emoções como uma tarefa “primal”, por vir em primeiro lugar e ser a mais importante: “encaminha[ndo] as emoções colectivas para direcções positivas e limpar a confusão criada por emoções tóxicas” (p. 25), e estimulando, assim, relacionamentos saudáveis e a positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. Os líderes deste tipo concebem a visão com paixão, promovendo uma inspiração organizacional e dando às pessoas a noção de que o trabalho que realizam tem sentido. Estes investigadores concluíram que os líderes emocionalmente inteligentes, para além de serem capazes de encontrar eco junto dos que os rodeiam são mais “orientados por valores, mais flexíveis e informais e mais abertos e francos . . . mais ligados às pessoas e a redes de contactos” (Goleman et al., 2002/2011, p. 240).

Goleman (2002/2011) e a sua equipa analisam um conjunto de competências para a liderança de que se destacam: (i) *autoconsciência emocional* - estar sintonizado com os sinais internos profundos e saber como os sentimentos afetam o desempenho profissional; (ii) *autoavaliação* - conhecer os seus pontos fortes e as suas fraquezas e ter sentido de humor a respeito por si próprio; (iii) *autoconfiança* - sentido de presença e de segurança; (iv) *autodomínio* - gerir as suas próprias emoções perturbadoras e os seus impulsos, canalizando-os de forma útil; (v) *capacidade de iniciativa* - aproveitar as oportunidades ou criá-las, melhorando as possibilidades futuras; (vi) *otimismo* - encarar os outros de forma positiva, esperando que deem o seu melhor; (vii) *empatia* - sintonizar com um vasto leque de sinais emocionais e perceber a perspectiva das outras pessoas; (viii) *espírito de serviço* - acompanhar cuidadosamente os níveis de satisfação das pessoas e disponibilidade sempre que necessária; (ix) *liderança inspiradora* - gerar ressonância e estimular as pessoas com uma visão irresistível e com uma missão compartilhada; (x) *capacidade para desenvolver os outros* - revelar interesse genuíno relativamente às pessoas e compreender os seus objetivos, as suas forças e as suas fraquezas, dando *feedback* construtivo; e (xi) *espírito de colaboração e de equipa* - gerar atmosfera de colegialidade amistosa,

atraindo os outros para uma participação ativa, entusiástica e empenhada no esforço coletivo.

Porém, as teorias da liderança que reconhecem considerar a inteligência emocional como base para a sua elaboração, apontam características à liderança que não decorrem apenas da inteligência emocional, como as questões morais e éticas, implicadas nas características necessárias à liderança dos tempos de incerteza em que vivemos. Na verdade é o vetor tempo e a exigência que coloca na reconstrução da personalidade, à medida que a vida vai decorrendo, que aponta para a necessidade de um outro alicerce, implícito em algumas das características apontadas pelos que valorizam o papel da inteligência emocional no processo. A integração dos novos elementos na personalidade é um processo que exige uma capacidade que permita a manutenção da identidade na diferença e o equilíbrio na errância. A resistência à adversidade e à persistência da incerteza exige que o indivíduo se possa ancorar em algo que lhe permita transcender essa mesma adversidade e incerteza, nomeadamente os seus valores.

Neste sentido, Zohar (2005) propõe o conceito de uma liderança espiritualmente inteligente, assente em 12 princípios, a saber: (1) *autopercepção* – tomar consciência daquilo que se acredita e valoriza; (2) *espontaneidade* – viver e reagir ao momento presente; (3) *ser conduzido por visão e valores* – agir com base em crenças e princípios profundos e viver de acordo com eles; (4) *holístico* – capacidade de se ver dentro de modelos, relacionamentos e conexões mais amplos; (5) *compaixão* – qualidade de sentir-se ligado a alguém e profunda empatia; (6) *celebração da diversidade* – valorizar as pessoas e situações desconhecidas por causa das suas diferenças; (7) *independência do campo* – ser capaz de se destacar da multidão e manter as suas próprias convicções; (8) *tendência para fazer perguntas fundamentais sobre o porquê?* – necessidade de entender as situações e chegar ao fundo das questões; (9) *capacidade de reestruturar* – afastar-se do problema ou situação para buscar uma maior perspetiva, pelo contexto mais amplo; (10) *uso positivo da adversidade* – capacidade de assumir os erros e aprender com eles, de encarar os problemas como oportunidade para aprender; (11) *humildade* – sensação de ser um ator inserido num drama maior, sentimento de qual é o seu verdadeiro lugar no mundo; e (12) *sentido de vocação* – achar que foi chamado para servir a algo maior que a si próprio e gratidão pelos que o ajudaram, sentindo desejo de retribuir. Entre estes princípios, nomeadamente os de ser conduzido por visão e valores (3), o holístico (4), a celebração da diversidade (6), a tendência para fazer perguntas fundamentais sobre o porquê? (8), a capacidade de reestruturar (9) e o sentido de vocação (12) exigem um fundamento não fornecido pela inteligência emocional. Daí que Zohar (2005), no esteio de Emmons (1999, 2000), tenha dado o seu contributo

para demonstrar a necessidade e a existência da inteligência espiritual,⁴ base imprescindível, para se viver uma vida com sentido na era da incerteza.

Considerações finais

Chegados ao fim deste trabalho, resta-nos reconhecer a sua incompletude e indicar percursos de complementaridade. Assim, reconhecemos que nos faltou abordar a liderança dos alunos que se tem revelado como incontornável para a promoção da equidade e da aprendizagem escolar conduzida pelos professores, no esteio de Rego (1998) que nos alerta para a influência dos seguidores na ação dos líderes. Admitimos, assim, que não será possível uma verdadeira transformação da escola, no sentido de se tornar mais democrática e justa, sem dar espaço e voz, entre outros parceiros educativos, aos alunos particularmente no que diz respeito à conceção e organização do próprio processo de ensino-aprendizagem.⁵

No entanto, a nossa opção foi rever a literatura sobre a liderança dos professores. E, mesmo neste âmbito, reconhecemos que não fomos exaustivos, haveria ainda mais a considerar, nomeadamente como a liderança dos professores decorre da sua história de vida, da construção da sua identidade pessoal e profissional, da etapa da carreira em que o professor se encontra. Qual a importância do contexto (nível de ensino, dimensão da escola) e das situações (precariedade/estabilidade do vínculo laboral, estabilidade/crise socioeconómica, indigência/abundância da comunidade onde a escola se insere) na emergência e no desenvolvimento da liderança dos professores.

Todavia, o que pretendemos salientar foi que a liderança dos professores, mais do que a liderança do diretor e/ou outras lideranças formais na escola, embora não as pretendêssemos desvalorizar, é determinante para a promoção das aprendizagens de **todos** os alunos e, como tal da equidade na escola, na medida em que se exerce **diretamente** sobre os alunos e os colegas. A eficácia dos processos educativos decorre tanto da proximidade existente entre as pessoas envolvidas, como das suas características, disposições e ações para conferir qualidade e garantir continuidade a esses processos.

Por outro lado, como a literatura revista nos permite salientar, a liderança pedagógica é não apenas a manifestação específica da liderança dos professores, mas a condição de possibilidade do próprio desenvolvimento pessoal e profissional do professor, exigido na era da incerteza e face à diversidade dos alunos da escola democrática no século XXI. Só o desenvolvimento pessoal e profissional do professor poderá levar à melhoria do serviço educativo e a aprendizagens de qualidade para **todos** os alunos sem exceção. E, para esse

desenvolvimento, é necessário o compromisso da pessoa do professor e a sua autoliderança, isto é, não é porque é coagido e/ou manipulado que o professor se torna melhor, é quando ele decide que quer ser e fazer melhor, que se inicia verdadeiramente o processo de melhoria. Daí que tivéssemos mobilizado autores que apontam a relevância de novos perfis de líderes, que listam características e traços de personalidade, embora essas teorias possam ser confundidas com as antigas teorias de liderança dos traços. Por isso, salientámos que essa parte da literatura revista é concebida com base nas teorias do desenvolvimento psicossociais correntemente aceites e nas concepções da inteligência humana, como a emocional e a espiritual. A inteligência emocional é consensualmente aceite, contrariamente à espiritual, provavelmente devido às hesitações do próprio Gardner, fundador da teoria das múltiplas inteligências, que a propôs, mas não a manteve. No entanto, as novas e inspiradoras teorias da liderança, que traçam os perfis dos líderes para as organizações do século XXI, listam nesses perfis características morais, cujos fundamentos estarão para além da inteligência emocional, mas que têm que ser radicados nos mesmos princípios e dinâmicas de desenvolvimento psicossocial. Por isso, incluímos autores, como Zohar (2005), que enfrentam esta problemática, tentando explicar e não apenas listar os fundamentos morais e éticos dos líderes, sem os quais não se presume ser possível persistir na luta contra adversidade e na busca da aprendizagem e do desenvolvimento humano contemporaneamente.

Assim, ousamos rever a literatura escolhida, assumindo que as teorias da liderança dos professores evidenciam a necessidade dos estudos interdisciplinares em educação, assentes num pensamento complexo que conjuga psicologia, sociologia e filosofia, ao mesmo tempo que afirmam claramente a necessidade do esforço individual e coletivo na busca de respostas que humildemente os autores tateiam.

Notas

¹ <http://www.schoolleadership.eu/>

² ERIC – Educational Resources Information Center.

³ Os autores referem-se a virtudes como sendo “disposições ou inclinações dos indivíduos, orientados para fazer o *bem*, e que se aperfeiçoam com o hábito” (Rego & Cunha, 2011, p. 23).

⁴ Para uma revisão da literatura sobre a inteligência espiritual vide Roque Antunes e Ana Paula Silva (2015). *Inteligência espiritual – um bem educativo*. *EduSer* (aceite para publicação em 24-3-2015).

⁵ Vide Carmo Clímaco e Ana Paula Silva (2015), Promoting collaboration tool set. In *School Leadership for Equity and Learning. The EPNoSL Toolkit*, pp. 143-158.

Referências Bibliográficas

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: a review of literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clímaco, C., Bolívar, A. & Silva, A. P. (2015), Promoting collaboration tool set. In *School Leadership for Equity and Learning. The EPNoSL Toolkit*, pp. 143-158.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Orgs.), *Improving school leadership*, vol. 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Erikson, E. (1959). *Identity and life cycle*. New York: W.W. Norton.
- Fernandes, E. L., & Flores, M. A. (2014). A escola e o trabalho dos professores vistos pelos alunos. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências: Vol. 2*. (pp. 197-214). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.
- 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. (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2011). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em inglês publicado em 2002)
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2006)
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio. (Trabalho original em inglês publicado em 2007)
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York/Whashington, DC: Oxford University Press/American Psychological Association.
- 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.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2011). *Liderança, a virtude está no meio*. Lisboa: Actual.

- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevenson, H. (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: creating spaces for alternative voices in the English school system. *Professional Development in Education*, 38(2), 345-360.
- Timperley, H., & Robertson, J. (2011). Establishing platforms for leadership and learning. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 3-13). London: Sage.
- Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres Santomé, J. (2011). *A desmotivação dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Pedago. (Trabalho original em espanhol publicado em 2006)
- Ward, S.C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., & Roberts, A. (2015). School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.
- Woods, P., & Roberts, A. (Prods.). (2013). *Leadership... is distributed* [20 min]. Hertfordshire, UK: Hertfordshire University, Centre of Educational Leadership.
- 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.
- Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to Leader*, 38, 45-51.

Roque Rodrigues Antunes

Doutorando em Educação, Universidade Lusófona, Lisboa; Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), Lisboa; Formador Acreditado da Formação Contínua de Professores.

Email: roquerantunes@gmail.com

Ana Paula Silva

Investigadora colaboradora do CeiED, Universidade Lusófona, Lisboa; Investigadora de Pós-doutoramento no Centro Interuniversitário de História das Ciências e da Tecnologia, FCT/UNL-NOVA; Professora Coordenadora do Ensino Superior Politécnico na ESEAG (2009-2014); Formadora Acreditada da Formação Contínua de Professores.

Email: profa.ap.silva@gmail.com

Correspondência

Roque Rodrigues Antunes
Rua Marcos Portugal, 2, 1.º Dt.º,
1495-091 Algés

Data de submissão: Janeiro 2015

Data de avaliação: Março 2015

Data de publicação: Maio 2015