

## **EDULETTERS**

### *Uma viagem pela Ciência e pela Educação: Desocultando metamorfoses emergentes despoletadas pelas Equipas Educativas*

1

**Generosa Pinheiro**

---

Numa incursão pelo universo do sistema educativo, pelas dinâmicas das organizações escolares, pelas interações e culturas profissionais, pela atuação das lideranças intermédias, tencionamos revelar ainda, nesta eduletter, o que nos moveu a embarcar numa viagem investigativa, no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, apresentando não só as rotas e as estratégias de navegação que orientaram os nossos passos, mas destacando, acima de tudo, alguns dos tesouros descobertos que permitirão uma atracagem para novas viagens.

Mais de vinte e cinco anos dedicados à escola pública e ao serviço da aprendizagem de todos os alunos ensinaram-nos que a mudança em educação é lenta, penosa e, muitas vezes, aparente. De facto, mudam decretos, normas, regulamentos, programas, projetos para ficar (quase) tudo como estava. No contexto de uma nova governança escolar, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (Despacho nº 5908/2017, de 5 de junho), nasceu um novo ímpeto na crença da mudança e, com o intuito de ajudarmos a escola a traçar um novo rumo, partimos à descoberta dum terceiro espaço de formação (Nóvoa, 2022), que nos abriu os horizontes para novas questões, novas respostas, num processo de crescimento que nos permitiu não só um desenvolvimento pessoal e profissional, mas também nos possibilitou contribuir, de alguma forma, para a melhoria dos contextos de trabalho em que estamos inseridos. Seguindo a máxima de Saramago, procuramos, desta feita, sair da ilha em que estávamos instalados há muitos anos para a podermos perspetivar com novos olhos. É, sem dúvida, este percurso rigoroso, honesto e árduo de exploração e descoberta que almejamos relatar num registo quase narrativo, sem, no entanto, perder o rigor do método científico.

Levantamos âncora, movidos por um conjunto de inquietações que nos impeliram a iniciar esta viagem. Com efeito, no contexto de uma nova governança escolar e de novos desafios sociais, é imperioso procurar perceber porque é que a escola tarda em redesenhar o seu modelo de funcionamento ao ritmo exigido e às necessidades manifestas. Não menos importante é ainda descobrir se haverá condições organizacionais nas escolas que promovam uma colaboração capaz de despoletar interações complexas, o compromisso e a aprendizagem mútua bem como se as escolas são, de facto e cada vez mais, Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA) em processo de melhoria contínua. Instigou-nos ainda

a vontade de saber se outros modos de organização do ensino e das aprendizagens podem atenuar um débil compromisso no sentido de fazer aprender todos os alunos, gerado por uma cultura burocrática, segmentada, corporativa, desarticulada. Era ainda relevante compreendermos se a organização do ensino por equipas educativas poderá resolver os constrangimentos da velha gramática escolar que impede a resposta à heterogeneidade e às necessidades de cada aluno, isto é, se será capaz de atenuar os efeitos de uma gramática mecânica e industrial.

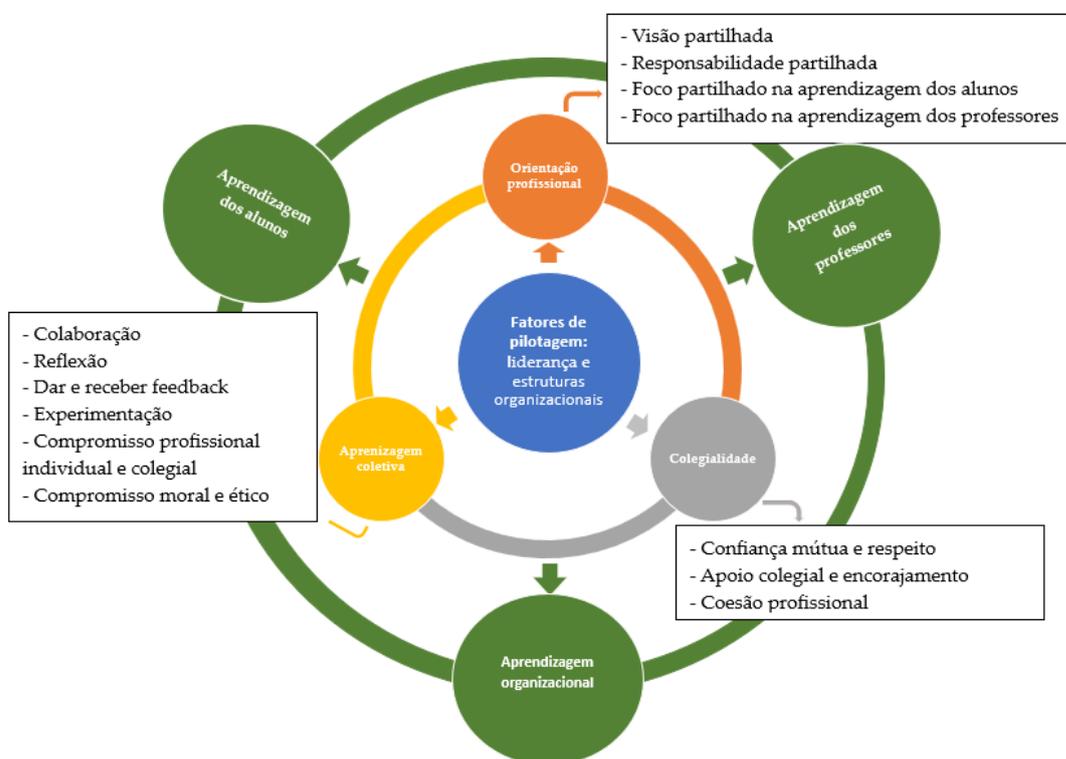
Mergulhados nesta turbulência de velhas tensões para as quais urge encontrar novas respostas, foi fundamental não perder o foco do objetivo central do nosso estudo: compreender se uma outra organização da escola, fundada na autonomia, na responsabilidade, na colaboração, na gestão personalizada do currículo, consegue romper com a velha gramática escolar e instituir dinâmicas e processos de trabalho mais generativos, mais justos e mais eficazes. Neste sentido, mantivemos sempre como bússola orientadora de todo o nosso trabalho de pesquisa a seguinte Questão de Investigação: Há nas organizações escolares equipas educativas que se organizam, funcionam e autorregulam como Comunidades Profissionais de Aprendizagem? E, em caso afirmativo, que efeitos provocam nos seus intervenientes, nos processos educativos e nas culturas de escola?

No intuito de melhor respondermos a esta questão de investigação, procuramos analisar de forma holística, integrada e multifocalizada uma organização escolar, contemplando as três dimensões (macro, meso e micro) que influenciam as dinâmicas escolares (Alves & Cabral, 2019; Cabral & Alves, 2016), neste caso, a forma como foram concebidas, perfeccionadas, operacionalizadas e avaliadas as mudanças que visam a reorganização da gramática escolar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ao nível macro, procuramos perceber se o Agrupamento estudado se submeteu à pressão dos normativos legais, numa lógica top down, ou se, pelo contrário, perspetivou a criação das equipas educativas como um processo de construção e reflexão, assumindo a sua própria agenda e agência. Por outro lado, ao nível micro, procuramos perceber também o que mudou nas salas de aula, seja relativamente ao processo de instrução, seja no que concerne à socialização e estimulação dos alunos, na sequência da organização do ensino por equipas educativas e da constituição de grupos flexíveis de alunos.

Porém, o foco do nosso trabalho centrou-se ao nível meso, uma vez que buscamos, essencialmente, entender o efeito de algumas mudanças organizacionais, nomeadamente a criação das equipas educativas e de agrupamentos flexíveis de alunos nos modos de pensar e de agir dos professores e dos líderes intermédios, bem como nas culturas de escola. Desta feita, procuramos compreender, numa primeira fase, se as equipas educativas se estavam a constituir como CPAs, ou seja, como um grupo de

professores com interesses partilhados, dedicados a melhorar as suas práticas, examinando-as com um olhar crítico, para melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll et al. 2006; Bolivar, 2012), com um enfoque na aprendizagem, numa cultura de colaboração, numa responsabilidade coletiva e numa orientação para resultados comuns (DuFour et al, 2021). Alicerçados nesta construção conceptual e inspirados ainda em Huijboom et al. (2021) e Lee et al. (2022), criamos um modelo de análise das CPAs, contemplando não só as suas três dimensões basilares: a orientação profissional, a colegialidade e a aprendizagem coletiva, como também os seus dois fatores de pilotagem: as estruturas organizacionais e as lideranças, de acordo com a figura 1.



**Figura 1** – Modelo teórico de análise das Comunidades Profissionais de Aprendizagem

Considerando este quadro conceptual brevemente traçado, Bolivar (2020) acredita que a organização do ensino por equipas educativas pode ser a oportunidade da concretização das escolas como Comunidades de Aprendizagem para os professores e para os alunos. Efetivamente, uma equipa educativa é um grupo de professores de diferentes disciplinas a quem são alocados todos os alunos de

um ano ou ciclo de escolaridade, participando colaborativamente na gestão integrada e contextualizada do currículo e assumindo a responsabilidade pedagógica pela aprendizagem de todos esses alunos. Logo, as dinâmicas colaborativas nelas implementadas vão apelar à autonomia dos professores, reforçar o seu poder de decisão e permitir o seu crescimento profissional através da colaboração (Formosinho & Machado, 2009, 2016 a) e b)).

Por outro lado, as equipas educativas vão implicar também um tipo de liderança distribuída/partilhada, que respeite os colegas, reconheça o seu papel ativo e partilhe responsabilidades. Uma liderança pedagógica, cujo principal objetivo seja melhorar as práticas de sala de aula, uma condição *sine qua non* para promover a aprendizagem dos professores e, por conseguinte, dos alunos (Bolivar, 2017), bem como uma liderança transformacional, capaz de compreender as dificuldades e ajudar a superá-las, segundo Stoll (2020).

No sentido de compreendermos também as mudanças culturais despoletadas pelas alterações organizacionais instituídas, focamo-nos no estudo da frequência, da amplitude e da abrangência de um conjunto de interações implementadas entre os professores (Lima, J.A., 2002), e promovidas no contexto de funcionamento das equipas educativas, que nos podem permitir vislumbrar diferentes culturas profissionais: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial ou a colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001).

Porém, movidos da vontade de conseguir compreender não só os palcos, mas também os bastidores das dinâmicas de funcionamento das equipas educativas, mobilizamos ainda um conjunto de diferentes modelos teóricos e racionalidades, capazes de desocultar, segundo Lima (2002), estratégias de ação, tensões e conflitos de interesse. Desta feita, contemplamos a racionalidade burocrática que continua a marcar a lógica normativa das escolas e a influenciar a forma de regulação das suas práticas (Alves, 1999; Rocha, 2007). Mobilizamos ainda a perspetiva neoinstitucional que nos permitiu perceber que muitas das tomadas de decisão são marcadas por uma lógica de legitimação e pelo cuidado face à leitura social dos processos e dos resultados (Alves, 1999). Por seu turno, compreendemos que a falta de conexão entre fins e funções, assim como entre instrumentos de regulação da ação fazem das organizações escolares sistemas debilmente articulados (Weick, 1976). A racionalidade cultural facilitou ainda o foco na mentalidade dos atores, no seu modo de pensar, ver e na forma como ela pode obstaculizar ou alavancar a mudança nos seus modos de trabalho (Morgan, 1986).

Apresentadas, de forma muito breve, as rotas de navegação, isto é, as lentes teóricas mobilizadas para proceder à leitura dos dados recolhidos, parece-nos fundamental e relevante passarmos à explicitação da nossa estratégia de navegação. Assim, para compreendermos como as dinâmicas colaborativas foram fomentadas pelas equipas educativas, assim como os seus efeitos na melhoria

organizacional, optamos por uma investigação naturalista, interpretativo-construtivista (Afonso, 2014), que nos permitisse uma compreensão detalhada das significações contextuais dos comportamentos dos participantes numa abordagem holística (Coutinho, 2022; Guba & Lincoln, 1994; Tracy, 2020). Operacionalizamos, desta feita, esta investigação num estudo de caso, com uma abordagem quali-quantitativa, que nos proporcionou uma análise profunda, recorrendo a múltiplas fontes de evidências e a diferentes perspetivas dos participantes de forma a compreendermos fenómenos complexos (Stake, 1995). Desta feita, aplicamos dois inquéritos por questionário, um a professores (n=54) e outro a alunos (n=75); fizemos análise documental a documentos estruturantes do Agrupamento, tais como: o Projeto Educativo, o Plano 21-13, Escola Mais, os memorandos das equipas educativas; realizamos entrevistas semiestruturadas ao diretor, aos coordenadores das equipas educativas (n=3) e às técnicas educacionais (n=2); assim como grupos de discussão focalizada, com professores (n=6) e com alunos (n=8); procedemos à observação de aulas (n=12) e a reuniões das equipas educativas (n=7) e redigimos um diário de campo. Todos os dados recolhidos permitiram-nos realizar uma triangulação intramétodo, cruzando diferentes técnicas metodológicas, diferentes participantes, diferentes tempos e espaços; uma triangulação intermétodo, articulando uma abordagem quantitativa - estatística descritiva, com uma abordagem qualitativa - análise de conteúdo (Santos et al., 2020). Usamos ainda uma auto-triangulação (Drake, 2010), permitida pelo exercício da reflexividade, operacionalizado no diário de campo, que se constituiu como um espaço propício ao questionamento do enunciado de questões previamente definidas, à apresentação das primeiras orientações teóricas e à desconstrução de preconceitos sociais e culturais (Pinheiro & Alves, 2024 d)).

Apresentadas, de forma muito sumária, as rotas e estratégias de navegação desta nossa viagem investigativa, cumpre apresentar alguns dos tesouros descobertos a partir do cruzamento, leitura e análise de todos os dados recolhidos. Assim, começamos por tentar perceber se, de acordo com a perceção dos professores, as equipas educativas se estavam a organizar, a funcionar e a autorregular como CPAs, com base no cálculo da média das três dimensões contempladas no nosso modelo de análise: orientação profissional, colegialidade e aprendizagem coletiva, a partir de um conjunto de variáveis que integravam o inquérito por questionário, aplicado aos professores (n=54). Percebemos que a média das três dimensões era positiva, o que pode ser preditor da emergência de práticas profissionais coletivas. Destacou-se com a média mais elevada a orientação profissional, uma vez que oitenta ou mais por cento dos professores consideraram que o trabalho das equipas educativas facilitou o desenvolvimento de estratégias comuns para ultrapassar as dificuldades, assim como interações profissionais com efeitos positivos ao nível das práticas de sala de aula; que existem, nessas equipas, condições para um propósito comum no sentido de um desempenho coletivo de qualidade, para a definição de objetivos comuns de

trabalho, para a promoção da partilha de responsabilidades e para o conhecimento de todos os alunos de um ano de escolaridade. Quanto à dimensão da colegialidade, oitenta ou mais por cento dos professores revelaram que têm confiança de que as propostas feitas, nas equipas educativas, são tidas em conta, assim como manifestaram confiança nos colegas, considerando que têm alguém com quem conversar quando confrontados com um problema ou desafio. Revelaram ainda que o trabalho colaborativo em equipa os ajudou a estar mais abertos para mudar opiniões e perspetivas e para receber feedback das práticas de sala de aula por parte dos colegas, assim como a estar mais à-vontade para partilhar as suas experiências. A dimensão com a média mais baixa, embora positiva, foi a da aprendizagem coletiva. Porém, setenta ou mais por cento dos professores concordam que as dinâmicas das equipas educativas têm facilitado um conjunto de interações que promovem a aprendizagem dos professores, como a aplicação de novas ideias e estratégias, a partilha de práticas e experiências, a conceção de projetos de trabalho interdisciplinares, a análise do impacto das mudanças implementadas para descobrir as mais eficazes, assim como a partilha de dificuldades e a análise de dados resultantes da avaliação formativa. Todavia, quando calculamos a frequência (número de vezes em que ocorre) e a amplitude (número de colegas entre os quais ocorrem) de diferentes interações que vão ocorrendo entre os professores no seio dessas equipas, verificamos que as interações mais complexas, as de coconstrução, que exigem mais interdependência, mais esforço de coordenação e maior apropriação concetual por parte dos professores, como a observação de aulas, a troca de turma ou o ensino conjunto, são as menos frequentes e as que se fecham num núcleo muito restrito de professores ou não têm mesmo lugar entre eles. Considerando que estas interações são as que mais promovem o desenvolvimento profissional porque centradas nas práticas de sala de aula, permitindo a sua análise crítica (Lund, 2020), podemos diagnosticar aqui um dos fatores capazes de explicar que as equipas educativas têm vindo a promover uma aprendizagem coletiva muito ténue nos professores que as integram (Pinheiro & Alves, 2024 a) e b)).

Em suma, os dados quantitativos parecem revelar que as equipas educativas estão a facilitar uma gestão colaborativa do currículo e de grupos flexíveis de alunos, assim como uma análise de dados resultantes da sua avaliação formativa e sumativa. Segundo a perceção dos professores, existe também um bom ambiente de trabalho, marcado pela solidariedade, cooperação, entreajuda e respeito mútuo. Porém, quando fomos observar as reuniões das equipas educativas e quando ouvimos os seus coordenadores, o diretor, as técnicas educacionais e alguns professores, percebemos que a confiança, manifestada pelos professores nos inquéritos por questionário, parece não ser à prova da partilha de algumas fragilidades e que persistem algumas resistências individuais às dinâmicas colaborativas, assim como uma débil conexão intraorganizacional. Em termos de colaboração, pudemos perceber ainda que as interações de coconstrução são frágeis, que a reflexão dos professores está pouco centrada nas práticas

de sala de aula, que a análise de resultados continua marcada por um propósito burocrático de cumprimento de metas e que continua a existir uma tendência para a externalização das causas do insucesso dos alunos.

Portanto, percebermos alguma evolução nos modos de trabalhar dos professores nestas equipas educativas, que revelam já uma colaboração com relações profissionais mais ativas e integradoras. Porém, continua a persistir um défice de interações de coconstrução em articulação interdisciplinar, o que pode denotar a manutenção de uma cultura balcanizada, muito assente na lógica do departamento e do grupo disciplinar. Os dados permitiram-nos ainda averiguar que se regista uma evolução no sentido da reflexão sobre os resultados dos alunos, contudo, continua a constatar-se uma tendência para não se considerar as práticas da sala de aula como uma das possíveis causas do desinteresse e apatia dos alunos, pouco implicados no seu processo de aprendizagem. Esta tendência para não invadir a sala de aula e não confrontar as práticas que lá se promovem revela uma colaboração confortável e artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), ancorada numa racionalidade neoinstitucional, marcada pela lógica da legitimação e pelo cuidado face à leitura social dos processos e resultados (Alves, 1999). Os dados revelam ainda a persistência de uma autonomia individual por parte de alguns professores, ancorada na sua autoridade enquanto especialistas, o que pode continuar a apontar para um individualismo, assente no mito do profissionalismo docente (Alves, 1999), ou seja, na crença de que quem sabe como resolver os problemas da sua turma, na sua sala de aula, é o professor, o que acaba por perpetuar uma cultura global do sistema, marcada pelo medo do outro, pela imagem do jardim secreto (Wilson, 1989) e de uma responsabilidade limitada.

Prosseguindo a incursão pela leitura dos dados recolhidos, passamos aos efeitos das equipas educativas na atuação dos líderes intermédios e nas culturas de escola (Pinheiro & Alves, 2024 c)). A este nível, quer os líderes, quer os liderados foram unânimes em defender que os coordenadores das equipas educativas apresentaram objetivos comuns e estratégias transversais de atuação, procurando ouvir e implicar os colegas nas tomadas de decisão, o que aponta para relações profissionais mais consistentes e partilhadas. Contudo, alguns professores e coordenadores fizeram notar que, apesar de os coordenadores das equipas procurarem facilitar a colaboração, eles não conseguiram implicar todos os colegas no debate de ideias e nas tomadas de decisão, o que nos pode deixar antever uma colaboração pouco convergente. Por outro lado, não obstante uma preocupação com a análise de dados resultantes da avaliação dos alunos, essa reflexão serviu mais um propósito de cumprimento de metas e apresentação de evidências do que propriamente como um ponto de partida para uma mudança de metodologias de sala de aula, o que pode deixar antever uma colaboração pouco produtiva, marcada por uma perspetiva burocrática e balcanizada, revelando ainda uma desarticulação entre os fins e os meios. Os dados apontam também

para uma dificuldade, por parte dos coordenadores das equipas educativas, em observar, confrontar, supervisionar as práticas de sala de aula, no sentido de dar um feedback construtivo aos colegas, numa perspetiva de amigo crítico (Day, 2001; Lund, 2020). Esta fragilidade por parte destes líderes intermédios pode deixar antever uma colaboração pouco autêntica e pouco reflexiva, marcada por uma racionalidade política em que a autoridade profissional se sobrepõe e confronta constantemente a autoridade formal. Desta feita, a autoridade formal dos coordenadores só existe na medida em que pouco decide e não confronta os múltiplos interesses da arena política (Alves, 1999; Bush, 2020).

Portanto, percebemos que os líderes intermédios desempenharam um papel importante na facilitação da colaboração entre os professores e deram apoio às suas condições de trabalho, como Leithwood (2016) já tinha constatado no caso dos coordenadores de departamento. Porém, deram um contributo menos relevante para a aprendizagem profunda dos professores e, conseqüentemente, para a sua forma de trabalhar, como também demonstra Grimm (2023) e, como poderemos constatar abaixo, aos apresentarmos os dados relativos aos efeitos do funcionamento das equipas educativas nas práticas de sala de aula.

Com base na observação de 12 aulas, fomos calcular a frequência de um conjunto de práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Calculada a média da frequência de cada uma dessas práticas, verificamos que as metodologias mais usadas em sala de aula continuam a ser, segundo a terminologia de Figueiredo (2022), as metodologias da explicação e do treino, através da exposição de conteúdos a partir da interação com os alunos ou de PowerPoints e plataformas interativas e ainda a partir da resolução de exercícios do caderno de atividades e/ou de plataformas interativas. Quanto às pedagogias de nova geração (Figueiredo, 2022) – o trabalho de projeto, o trabalho de pesquisa, a aula invertida – passaram quase despercebidas nas aulas observadas. No que concerne ao uso das tecnologias, parece ser mais regular na sala de aula, porém pudemos verificar que continua também ao serviço das práticas mais tradicionais ao invés de promover aprendizagens mais ativas, capazes de desenvolver o pensamento crítico dos alunos (Christodoulou & Papanikolaou, 2023).

Esta lenta mudança nas práticas de sala de aula pode ser também uma evidência de que estamos perante modos emergentes de práticas profissionais coletivas ao nível das equipas educativas, que carecem de ser reforçadas e tornadas mais consistentes.

Atendendo ainda aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Delors, 1996), fomos também calcular a média de duas das dimensões básicas da escola, a socialização e a estimulação (Pires et al., 1991), com base num conjunto de variáveis patentes no inquérito por questionário, aplicado a uma amostra de alunos (n=75). Os resultados revelaram que, segundo a perceção dos alunos, o score total de cada uma destas dimensões é

positivo. Com base nas intervenções dos oito alunos que participaram no grupo de discussão focalizada, pudemos ainda constatar que estas foram potenciadas pela participação num grupo flexível de alunos, a Turma Mais. De facto, segundo todos eles, a sua integração nesse novo grupo aumentou o seu sentimento de pertença ao grupo e à escola, porque o ambiente de trabalho era melhor e se identificavam mais com os colegas. Por outro lado, este maior bem-estar potenciou também a sua estimulação para a aprendizagem, traduzida nas suas palavras, numa maior vontade de participar, de colaborar e de aprender e numa atitude mais positiva face à aprendizagem. Estes dados parecem, assim, revelar que estamos a passar gradualmente de um paradigma da instrução e da transmissão para um paradigma da aprendizagem, em que, segundo Rui Trindade (2017), as dimensões do afeto e da ajuda passam a assumir grande importância.

No momento da atracagem, após uma longa viagem investigativa, regressamos mais conscientes e convictos de que uma mudança eficaz e sustentável da escola, que pretenda chegar ao interior da sala de aula, para promover uma aprendizagem de qualidade dos alunos, implica mudanças organizacionais que promovam novas interações e sinergias (Alves et al., 2016; Cabral & Alves, 2016; Formosinho & Machado, 2009, 2016 a) e b); Stoll, 2020). Porém, estas alterações, para cumprirem o seu desiderato, terão de despoletar, por sua vez, alterações culturais, isto é, mudanças de mentalidades que permitam um novo modo de pensar, ver e concretizar o ensino por parte dos professores e dos líderes intermédios. Neste sentido, por um lado, é necessária a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem, isto é, comunidades capazes de refletir de forma integrada e sistemática sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Bolivar, 2012; DuFour et al., 2013; DuFour et al., 2021; Stoll et al., 2006). Por outro lado, uma mudança desta natureza implica ainda uma liderança partilhada/ distribuída, pedagógica e transformacional (Bolivar, 2017), com o foco na melhoria da aprendizagem de todos: professores, alunos e organização.

Portanto, regressamos da nossa viagem, convictos de que uma mudança substancial da organização escolar exige uma ação conjunta ao nível da estrutura, da cultura e da atuação da liderança (Pinheiro & Alves, 2024 a) e e)). Porém, neste momento, estamos a ser instigados por novas questões e inquietações que nos estão a impulsionar para novas partidas e incursões pelo mundo da ciência e da educação, ao serviço da melhoria dos contextos e rumo a uma aprendizagem organizacional.

## Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições ASA.
- Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M.C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp. 13-34). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51 (2), 5-27. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1)
- Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar. O que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. Alves (Coord.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 17 – 32). Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5<sup>th</sup> ed). Sage Publications.
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.
- Cabral, I., & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). Fundação Manuel Leão.
- Christodoulou, P., & Papanikolaou, A. (2023). Examining pre-service teachers' critical thinking competences within the framework of education for sustainable development: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 13 (12), 1187. <https://doi.org/10.3390/educsci13121187>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *L'Éducation: Un trésor est caché dedans. [Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle]*. UNESCO.
- Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, *Diário da República nº 128/ 2017, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

- Drake, P. (2010). Grasping at Methodological Understanding: A Cautionary Tale from Insider Research. *International Journal of Research & Method in Education*, 33 (1), 85-99. <https://doi.org/10.1080/17437271003597592>
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M., & Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work: Proven insights for sustained, substantive school improvement* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Figueiredo, A. (2022). Que futuro para a Educação pós-pandemia? Um balanço prospetivo. In *Estado da educação 2020* (pp. 252-259). Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.19-38). Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.39- 69). Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Grimm, F. (2023). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities, *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Hanbook of qualitative research* (pp. 105-111). Sage Publications.
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Lee, M., Kim, J.W., Mo, Y., & Walter, A.D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, 60 (3), 262–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto Editora.