

Linguagem para aprender a liderar

por Louise Stoll



Índice

Resumo	3
Acerca da autora	4
Introdução	5
A linguagem é importante	7
Um vocabulário para aprender a liderar	9
Conclusão	23
Perguntas para refletir e aprender nas conversas	24
Referências	25



Resumo

Num mundo complexo e em rápida transformação, a liderança para a aprendizagem proporciona uma orientação, garantido que as pessoas, as equipas, as organizações e os sistemas continuem a aprender, tendo a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes como protagonistas.

Neste texto, a autora centra-se na linguagem – falada e escrita – que os líderes para a aprendizagem escolhem para expressar o que é importante. Estas páginas não estão escritas com um foco na perspetiva linguística, nem na teoria da crítica ou na análise do discurso. O que, de facto, interessa à autora é como os líderes de qualquer nível do sistema podem criar a capacidade de aprendizagem e de que modo a linguagem que utilizam desempenha um papel decisivo. A autora está confiante de que este texto irá despertar o interesse de todos os líderes – os das escolas, os que dirigem os agrupamentos escolares, os líderes políticos a nível nacional, distrital e regional, e os líderes da investigação –, quer desempenhem ou não um cargo oficial de liderança. Segundo a professora Stoll, qualquer pessoa que anseie que os seus esforços influenciem ou ajudem os educadores a implementar as alterações necessárias para tornar o futuro que descrevem uma realidade é um potencial líder para a aprendizagem.

Após uma breve introdução sobre os fundamentos da liderança para a aprendizagem, a autora começa a refletir sobre a razão da importância das palavras que os líderes empregam, defendendo que assumir a liderança para a aprendizagem exige mudar determinados termos de uso comum. A seguir, apresenta exemplos de palavras e expressões que, na sua opinião, refletem melhor o propósito da liderança para a aprendizagem do que outras alternativas do vocabulário habitual, justificando a sua escolha. No final, deixa algumas perguntas destinadas aos leitores e que incitam à reflexão coletiva.

Louise Stoll



Acerca da autora

Louise Stoll é professora de Ensino Profissional no UCL Centre for Educational Leadership, Institute of Education, Londres, e consultora internacional. O seu trabalho de investigação e de desenvolvimento centra-se na forma como as escolas e os sistemas locais e nacionais criam capacidade de aprendizagem num mundo em mudança, através das escolas enquanto organizações de aprendizagem, comunidades de aprendizagem profissional e redes de aprendizagem, liderança para o pensamento criativo e desenvolvimento de liderança. É ex-presidente do International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), membro da Academia das Ciências Sociais do Reino Unido e especialista regular da OCDE. Autora de várias publicações, os seus livros foram traduzidos para várias línguas. É igualmente apaixonada por encontrar maneiras de ajudar e fazer melhores ligações entre a investigação e a prática, e desenvolve materiais de aprendizagem profissional assentes em investigação para líderes, incluindo *Improving School Leadership: The Toolkit* para a OCDE, e *Catalyst*, um recurso de cartão de desenvolvimento de liderança de docente. Louise Stoll é uma conhecida oradora em palestras, tendo colaborado com a EduCaixa na iniciativa *Liderazgo para el aprendizaje*.



Introdução¹

Preparar as crianças e os jovens para a vida neste mundo em profunda mudança é muito diferente daquilo que foi para as gerações anteriores. É necessária uma mudança de paradigma na forma como muitas pessoas abordam este complexo empreendimento. O impacto das novas tecnologias, das mudanças climáticas, do aumento da esperança de vida e outros na natureza do trabalho, na saúde e no bem-estar está a levar os países a atualizarem os seus currículos. São apoiados por esforços internacionais coletivos centrados na garantia de que os estudantes estarão prontos para controlar e transformar as suas vidas futuras (por exemplo, a iniciativa 2030 da OCDE²). Além disso, a pandemia global expôs abismos nos sistemas de educação, levantando questões fundamentais acerca de muitos pressupostos educacionais tidos como certos, apresentando uma oportunidade para repensar o propósito da educação e de como se pode chegar ao destino pretendido. Ao abordar estes desafios, profundamente complexos e interligados, aprender a liderar é fundamental para remodelar e reformular a forma de avançar.

Aprender a liderar é um tipo de liderança que modela e mantém a aprendizagem individual, de grupo e coletiva no cerne deste empreendimento para concretizar a sua visão, incutindo-a ao longo da prática diária (Kools e Stoll, 2016; OCDE, 2016). Num mundo repleto de “distúrbios convincentes” (Mitchell e Sackney, 2011), aprender a liderar disponibiliza orientação, garantindo que indivíduos, equipas, organizações e sistemas aprendem o caminho a seguir, enquanto se mantém toda a aprendizagem e bem-estar dos alunos em primeiro plano e no centro. Aprender a liderar não se localiza num sítio: é exercido “através de atividades e relacionamentos distribuídos e associados de uma gama de líderes formais e informais ao longo de um sistema de aprendizagem” (OCDE, 2013a, p.4). Pode ser encontrando entre professores e outro pessoal; equipas, escolas, distritos, municípios e outras organizações de nível intermédio; entre a comunidade, setor terciário e parceiros comerciais, universidades e organizações de investigação; e agências e governos regionais, nacionais e internacionais. Em termos estratégicos e práticos, aprender a liderar influencia a conceção, dando vida e sustentabilidade a ambientes de aprendizagem inovadores e fortes (Istance e Stoll, 2013, p. 14). Une as partes separadas de uma comunidade de aprendizagem, organização, rede ou sistema, garantindo que, em conjunto, acrescentam muito mais do que a soma dessas partes. Assim, a palavra “aprendizagem” não se refere apenas a um resultado; é uma maneira de ser.

1. Este artigo foi ligeiramente adaptado de um artigo anteriormente publicado na Austrália: L. Stoll (2020) “*Language for learning leadership*”, Occasional Paper 167, Jolimont, Victoria: Centre for Strategic Education.

2. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>



Neste artigo, quero falar sobre a linguagem – falada ou escrita – que os líderes de aprendizagem escolhem para expressar o que é importante. Não sou linguista, teórica crítica nem analista de discursos. O meu principal interesse é a forma como os líderes, em todos os níveis de sistemas, podem criar capacidade para aprender e como a linguagem que utilizam desempenha um papel influente. Em primeiro lugar, reflito rapidamente sobre a razão pela qual as palavras que os líderes utilizam são tão importantes e a argumentação de que para abraçar a questão de aprender a liderar requer uma mudança de vários termos de uso comum. A seguir, apresento exemplos de palavras e expressões que julgo exemplificarem melhor a intenção de aprender a liderar, do que as alternativas no vocabulário atual, e apresento a justificação para as minhas seleções. Entretanto, vou colocando perguntas para uma reflexão pessoal e coletiva. Espero que este texto seja do interesse de todos os líderes – nas escolas, grupos dirigentes de escolas, líderes políticos a nível nacional e entre estados, províncias ou regiões e líderes de investigação – quer se encontrem ou não a desempenhar funções oficiais de liderança. Se quiser que os seus esforços influenciem ou apoiem os educadores a concretizarem as mudanças necessárias para concretizar o futuro acima descrito, é um potencial líder de aprendizagem.



A linguagem é importante

As palavras têm poder. Criadas por uma pessoa, são “propriedade de uma comunidade em vez de um indivíduo. Se uma palavra não for conhecida por todos ao seu redor, um indivíduo poderá muito bem não a usar porque ninguém vai saber do que está a falar” (Pinker, 2007, p. 15). As comunidades de sucesso partilham vocabulários com frequência. Ter palavras para conceitos importantes capacita os membros da comunidade a falarem sobre as mesmas, a pensar em conjunto e a concordarem com o seu significado, a interrogarem-se para uma compreensão mais profunda e a obter clareza coletiva em torno da ação e do impacto relacionados.

A linguagem molda o pensamento e afeta a forma como as pessoas reagem. O modo como pensa influencia a maneira de falar e vice-versa. Mudar a forma como as pessoas falam altera verdadeiramente a forma como pensam. Por exemplo, se ensinar novas palavras de cores às pessoas, isso muda a sua capacidade de discriminar as cores (Boroditsky, 2011). Além disso, numa experiência de avaliação do humor nos desenhos animados, Ellen Langer (1997) descobriu que as pessoas abordaram a tarefa de forma diferente e gostaram mais ou menos consoante se a atividade tinha sido descrita como sendo trabalho ou diversão.

A linguagem também é fundamental para a motivação no local de trabalho. A linguagem política que rotula as escolas como reprovadas – são usados vários termos – não as apoia para melhorarem (Myers e Goldstein, 1998; Munoz-Chereau *et al*, 2022). A forma como o indivíduo funciona no trabalho também é influenciada pelo modo como os líderes e os gestores comunicam. Pode ser motivante ou desmotivante; é importante para a satisfação no trabalho. A linguagem reduz a incerteza, está envolvida na construção do sentido e reafirma o sentido de autoestima dos funcionários enquanto seres humanos, e é essa a razão por que é tão fundamental para a motivação no local de trabalho (Sullivan, 1988).

Além disso, a linguagem transmite o que é importante. Pensemos nos nomes dos Ministérios. Em Inglaterra, o Ministério da Educação tem sido denominado, ao longo do tempo, Ministério da Educação e Ciência, Ministério da Educação e do Emprego, Ministério da Educação e das Qualificações, e Ministério das Crianças, Escolas e Famílias. Estas designações demonstram ênfases diferentes. O seu sistema também pode ter passado por mudanças de nome.



Para refletir e debater

- Que mudanças na linguagem notou em documentos políticos, nomes de ministérios, entre outros, no seu sistema?
- O que podem estas mudanças sugerir que é importante para as pessoas que as fizeram?

Assim, a linguagem que todos os líderes usam é realmente importante. Tanto o que dizem como a forma como o dizem tem consequências. Embora as suas ações também sejam críticas, a base deste artigo são as palavras escolhidas pelos líderes nas escolas, relacionados com escolas e com os sistemas escolares. Repare na palavra “escolhidas”. É sempre uma escolha utilizar uma palavra em detrimento de outra, mesmo que se tenha tornado habitual. O problema de se manter fiel sempre aos mesmos termos é que a língua evolui ao longo do tempo, com a experiência e em contexto. Tal como David Shariatmadari (2019, p. 36) sublinha:

“Não há um dicionário perfeito com significados que sejam consistentes e definidos com clareza: os dicionários do mundo real estão constantemente a tentar alcançar a “definição comum” de uma palavra”

Quando penso em aprender a liderar, quais são as palavras que me ocorrem?

Para refletir e debater

- Quando pensa em aprender a liderar tal como descrevi, quais são as palavras ou expressões que lhe ocorrem?



Um vocabulário para aprender a liderar

Na coluna da esquerda do Quadro 1, estão palavras ou termos que acredito pertencerem a um vocabulário para aprender a liderar. Estes exemplos vêm do vocabulário que associo a comunidades de aprendizagem prósperas e adaptáveis, organizações de aprendizagem, redes de aprendizagem, sistemas de aprendizagem ou ecossistemas de aprendizagem. Muitas destas palavras estão inter-relacionadas. A segunda coluna contém outros termos de uso corrente. Por vezes, pretende-se que as palavras nas duas colunas sejam diferentes; noutras casos, pressupõem-se com frequência que têm significados idênticos. Após o quadro, explico as escolhas, as razões para a sua inclusão e os termos associados que se encaixam no meu vocabulário.

Linguagem de aprender a liderar	Palavra/termo habitualmente utilizado—Em vez de
Competências fundamentais	Competências sociais, resultados
Aprender e ensinar	Instrução
Ambientes de aprendizagem	Sala de aula, escola
Líderes escolares	Administradores
Aprendizagem profissional	Desenvolvimento profissional
Informado com base em evidências, enriquecido com base em evidências	Baseado em evidências
Intercâmbio de conhecimentos, criação de conhecimento	Divulgação, mobilização de conhecimento
Responsabilidade	Responsabilização
Concretização da mudança, teorias da mudança, investigação	Implementar a mudança
Coletivo – Nós, cocriação	Individual – Eu
Mentalidades, hábitos mentais, ser consciente	Ser insensato ³
Improviso, adaptativo, Sim e . . .	Rotina, Sim mas . . .
Diálogo, conversa de aprendizagem	Discussão, debate

Antes de apresentar mais explicações, permitam-me fazer algumas observações.

- Em primeiro lugar, os termos na coluna “aprender a liderar” geralmente já “andam por aí”, ainda que alguns não sejam amplamente ouvidos ou conhecidos no seu contexto. Há colegas que investiram tempo, energia, persistência e paixão a investigar, escrever e a envolver outros nas

3. A “insensatez” não é utilizada com frequência, mas os estudantes podem experimentar o resultado desta em ação.



suas teorias, fundamentos experimentais e práticas associadas. Existem esforços locais, nacionais e globais para os explorar e desenvolver ainda mais. Eu nunca posso fazer justiça ao seu trabalho; apenas destacá-lo rapidamente enquanto o uno a outras palavras que, pessoalmente, ressoam e fazem parte do meu vocabulário, ainda que não apareçam no quadro⁴.

- Em segundo lugar, a lista de termos de aprender a liderar não é exaustiva. Estas não são as únicas palavras que poderiam ou deveriam ser usadas. Em vez disso, todos precisam de pensar com cuidado na linguagem que utilizam, no seu significado e nas palavras de intenção que transmitem aos colegas, às crianças, aos pais e ao público em geral. A única “regra” é que os termos devem ser um exemplo para aprender a liderar.
- Em terceiro lugar, as frases mais simples por vezes ressoam mais com profissionais e decisores políticos. Algumas palavras ou termos podem parecer gíria. É um bom equilíbrio transmitir ideias complexas de forma clara e simples, e apresentá-las de forma a ajudar as pessoas a compreendê-las. É útil explorar novas palavras que vêm de fora com uma mente aberta, para tentar compreender o que significam e como podem apoiar a forma de aprender a liderar. Um ponto importante a não esquecer é a propriedade – a linguagem tem de pertencer aos membros de uma comunidade ou a um sistema que a utiliza; são eles que lhe dão vida. Isto pode significar desenvolver a sua própria versão da linguagem que se encaixa na sua comunidade e no contexto. Necessita de ter a certeza para definir os seus termos e de ser claro sobre a forma como se relacionam com outras palavras utilizadas por colegas, pais, decisores políticos, investigadores e pela sociedade em geral.
- Por último, o contexto afeta o uso da linguagem. As pessoas que falam várias línguas prestam atenção a pormenores diferentes e descrevem-nos de diversas maneiras. As culturas nem sempre têm uma palavra para algo noutra língua. Num projeto europeu há cerca de 20 anos, disseram-me que Portugal não tinha uma palavra para “*accountability*”. Também ouvi dizer que “*agency*” [agência] (uma palavra que uso com frequência neste artigo) não existe como conceito em Espanha. Da mesma forma que, às vezes vou a países que têm muitas palavras para uma determinada palavra em inglês, cada uma com um significado ligeiramente diferente do original em inglês. Este artigo está a ser traduzido e o leitor irá lê-lo numa língua diferente. Estive em contacto com o tradutor, que trabalha em educação, para tentar ajudar-me a compreender questões de contexto e para facilitar a tradução das minhas ideias o mais próximo possível do meu significado. As pesquisas e outras publicações escritas em inglês podem ter

4. Isto também significa que não cito todas as referências que conheço, e estou ciente de que haverá outras que não conheço. Por vezes, também optei por citar uma referência mais antiga, apesar de um exemplo mais conhecido ter sido escrito há pouco tempo. Vários desses termos não são novos e alguns assistiram a um ressurgimento.



influência em países onde o inglês é outra língua, mas é fundamental pensar cuidadosamente sobre a tradução da palavra inglesa, ainda que só se esteja a ler algo apenas em inglês (ou em qualquer língua diferente da sua). Especificamente para este tópico geral, é importante pensar se a sua tradução de uma palavra se encaixa na ideia de aprender a liderar.

Então, qual é a razão das minhas escolhas?

Competências fundamentais

Este termo refere-se começar com o fim em mente – o que espera que os jovens levem com eles para o mundo. Um resultado é o efeito ou a consequência de uma ação. Durante muitos anos, os investigadores estudaram resultados cognitivos e não cognitivos, por exemplo, leitura, comportamento, etc. Mais recentemente, a palavra “aprendizagem” surgiu antes dos resultados. Normalmente, continua a significar os mesmos resultados orientados para o sujeito. Ao refletir mais profundamente sobre a preparação dos alunos para o seu futuro, novos termos incluem competências e capacidades. Ambos se encaixam bem no meu vocabulário de aprender a liderar (eu utilizo o primeiro aqui). No entanto, parceiros de negócios, organizações de trabalho e agências de recrutamento continuam a utilizar, com frequência, o termo “competências sociais”. Os líderes de aprendizagem necessitam de os influenciar a mudar a sua linguagem. Os atributos que nos tornam humanos e envolvem a ligação com os outros são, frequentemente, descritos como “sociais” nos websites de caça-talentos. Algumas pessoas argumentam que necessitamos de ser “mais sociais” nos nossos relacionamentos com os outros, e somos. Mas, muitas vezes, as “competências sociais” recebem esta designação, porque são mais difíceis de medir, e aquilo que é medido é valorizado. Também existem líderes cujas ações dão a entender que ser “social” é ser-se fraco e até mesmo feminino. Tais competências são de extrema importância e necessitam de ser enfatizadas. São sustentadas por valores fundamentais.

Vários websites empresariais também destacam a solução de problemas, a criatividade e a adaptabilidade como “competências sociais”. Tais competências são a alma de organizações, redes e sistemas de aprendizagem; são igualmente importantes para a aprendizagem e o bem-estar (Lucas, 2016). Além disso, todos nós precisamos de pensar sobre a educação para a vida no seu sentido mais lato e a importância do bem-estar e da agência, para ter um impacto não apenas nas nossas próprias vidas, como também na nossa comunidade, no nosso mundo e no planeta. Não deve ser apenas falar sobre a preparação para o trabalho; todos devem falar sobre as competências fundamentais, ou até mesmo “transformadoras” (OCDE, 2019a). A defesa e a educação de outras partes interessadas é uma questão fundamental. Alargar a esfera de aprendizagem da



influência de aprender a liderar é crucial para garantir que todos compreendem as competências essenciais para florescer (por exemplo, Seligman, 2011) ou prosperar (Hannon e Peterson, 2021) e utilizam uma linguagem apropriada.

Aprender e ensinar

Existe uma longa e respeitada história em torno da palavra “instrução”. Há colegas, que admiro, a escrever sobre o assunto e sobre a liderança educacional⁵. Ao abordar esta questão com alguns colegas a nível internacional, as respostas comuns são “bem, é isso que queremos dizer” ou “os termos são intercambiáveis”. Apesar das descrições e das boas intenções, a primeira definição de instrução nos dicionários está relacionada com algo que alguém lhe diz para fazer. Ao verificar os sinónimos, surgem palavras como “demanda”, “ditar”, “imperativo” e “ordem”. A primeira utilização conhecida da palavra foi no século XV como uma orientação a pedir conformidade. Enquanto a ação, a prática ou a profissão de ensinar ou um professor são igualmente indicados, a palavra “instruir” coloca a aprendizagem numa posição passiva. Eu “instruo”, logo tu “aprendes”. A linguagem transmite mensagens às crianças, aos pais e ao mundo exterior. É fundamental compreender o máximo possível sobre a aprendizagem, o que a torna bem-sucedida, em que condições, etc., e aproveitá-la para informar o ensino. Enquanto o ato, a prática ou a profissão de um professor, o conceito de “ensinar” – uma palavra utilizada pela primeira vez no século XII – está aberto a uma interpretação mais vasta. Alguns países preferem “pedagogia”, o que indica um quadro de referência mais abrangente, incluindo o ato de ensinar, bem como teorias relacionadas, valores, evidências e justificações (Alexander, 2010). Com origem no grego “pais” ou “paidos” (uma criança) e “agogos” (líder), transmite um sentido diferente de “instrução”. Noutros lugares, escolhe-se “didática”. As definições deste termo nos dicionários alinham-no mais próximo da instrução, muitas vezes em tons menos positivos.

Prefiro começar com “aprendizagem”, ou seja, aprender e ensinar, em vez de ensinar e aprender. Ao colocar nesta ordem, enfatiza a aprendizagem como um processo experimental e contínuo – não apenas como um resultado de ensino, como uma aprendizagem ao longo da vida, aprendendo a aprender, etc. – uma compreensão profunda de aprender para informar grandes ensinamentos.

5. Optei por não incluir referências aqui, embora pudesse citar muitas.



Ambientes de aprendizagem

Peça a alguém para imaginar uma criança a aprender e muitas pessoas irão localizá-la numa sala de aulas. Será que toda a aprendizagem acontece numa sala de aulas? A casa pode ser um local de aprendizagem, e não apenas para os “trabalhos de casa”. Os ambientes virtuais de aprendizagem proliferaram, e agora as pessoas pensam mais sobre a aprendizagem combinada – uma mistura de aprendizagem presencial e online. Estão a surgir centros de aprendizagem – comunidades virtuais e físicas ou redes de interesse. Há vários países que também estão a ampliar as populares oportunidades de aprendizagem ao ar livre para as crianças. Existem muitos outros ambientes de aprendizagem (OCDE, 2013b). Os defensores da educação com base no local destacam a forma como a “experiência cultural é ‘colocada’ na ‘geografia’ do nosso quotidiano e na ‘ecologia’ das diversas relações que ocorrem dentro e entre lugares” (Gruenewald 2008, p. 137). Fundamental para os povos indígenas, isto assume um significado mais abrangente dado que comunidades inteiras, cidades e vilas consideram o que significa pensar em conjunto, ligar abordagens de aprendizagem baseada em locais e a criação de sistemas de aprendizagem locais. “Ambientes de aprendizagem” é um termo inclusivo e expansivo, por isso, entra no meu vocabulário. As escolas são um dos muitos ambientes de aprendizagem, embora um especial, e podem ser o centro da comunidade. Aprender a liderar nas escolas é fundamental para localizar e fazer a ligação com outros ambientes de aprendizagem, ampliando oportunidades de aprendizagem e desenvolvendo diversas comunidades de aprendizagem.

Líderes escolares

A liderança, com ênfase na construção da visão, no ensino e na aprendizagem, só perde para o ensino como influência na aprendizagem dos alunos (Leithwood *et al*, 2020). Em Inglaterra, os líderes escolares habitualmente recebem a designação de diretores. A nível internacional, os líderes escolares também são conhecidos como diretores, reitores, entre outros termos. Estas designações, por vezes, carregam um significado histórico⁶. Os líderes escolares têm muitas responsabilidades, maneiras de as promulgar e orientações para o seu papel, muitas vezes englobadas nos termos “liderança” e “gestão”. Tanto a liderança como a gestão são necessárias nas escolas. Para adicionar a esta terminologia, as organizações, os departamentos académicos e as revistas também utilizam com frequência a palavra “administração”, por exemplo, o *Journal of Educational Administration* internacional no qual, curiosamente, muitos dos títulos dos artigos contêm a palavra “liderança”. E no Canadá e nos EUA, os diretores [*principals*] (o seu título oficial) são frequentemente referidos como “administradores”. Clive Dimmock (1999, p. 442) descreve como os líde-

6. Para uma explicação do termo rektor [reitor] na Suécia, ver Katarina Norberg (2019), “The Swedish national principal training programme: a programme in constant change”, *Journal of Educational Administration and History*, 51 (1): 5-14.



res escolares vivem as tensões ao decidirem como equilibrar tarefas de ordem superior centradas na melhoria do pessoal, da prática escolar e da aprendizagem dos alunos (liderança), com mais manutenção rotineira das operações existentes (gestão) e aquilo que ele descreve como “deveres de ordem inferior (administração)”. Utilizar o termo “administrador” em vez de “líder” é inútil para enfatizar a missão final dos líderes educacionais, podendo até ser uma distração. A evidência também destaca como o desenvolvimento da liderança pode fazer uma diferença importante no sucesso da liderança escolar (por exemplo, Darling-Hammond *et al*, 2007, Pont *et al*, 2008).

Aprendizagem profissional

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) é um termo bem usado na língua inglesa. A palavra “desenvolvimento” não é problemática *per se*, mas, historicamente, tem sido fortemente associada à realização de cursos de curta duração (Opfer e Pzedder, 2011), uma reputação difícil de afastar. Num vocabulário de aprender a liderar, o conceito “aprendizagem profissional” é mais ativo. Os últimos resultados do Inquérito Internacional sobre o Ensino e a Aprendizagem (TALIS) (OCDE, 2019b) destacam que mais de três quartos dos professores associam aprendizagem ativa ao DPC eficaz. A aprendizagem profissional também reflete melhor as experiências contínuas, desafiantes, centradas na investigação, colaborativas, orientadas para o local de trabalho e aperfeiçoadas pela teoria, o que faz uma diferença positiva para professores e alunos (por exemplo, Timperley *et al*, 2008). Algumas experiências juntam os termos, ou seja, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Contínuo; um compromisso possível. A mesma argumentação aplica-se à aprendizagem de liderança.

Informado com base em evidências e enriquecido com base em evidências

Ouçó, com frequência, que a prática deve ser baseada em evidências. Normalmente, isto implica com base em investigação ou dados de teste. A utilização da evidência é importante. As escolas, onde as pessoas confiam quase totalmente na sua própria experiência e discernimento – naquilo que já fazem e naquilo que ouvem dos colegas – são desprovidas de evidências e são as mais pobres por essa mesma razão. A minha definição de evidência inclui três tipos: resultados de investigações externas; dados, nomeadamente, de resultados de avaliações de alunos, pesquisas etc.; e resultados dos próprios esforços de pesquisa dos professores e líderes. A expressão de prática baseada em evidências sugere que os professores e os líderes devem seguir, com precisão, o que as evidências lhes dizem, quer sejam dados ou resultados de investigação. Um termo



que indica maior capacidade e a escolha de agir é a prática baseada em evidências. Aqui, professores e líderes estão no comando. Estão no banco do condutor, não a evidência. Têm um propósito, um problema de aprendizagem ou de bem-estar do aluno para resolver e as evidências estão lá para os ajudar. Trazem a sua experiência, opinião profissional e conhecimento do seu contexto para o problema, usando as evidências como fonte para investigar mais profundamente e chegar a soluções ponderadas e práticas. A minha expressão preferida é a prática enriquecida por evidências. Aqui, o uso das evidências faz parte do modo de ser de uma escola ou distrito. As pessoas estão sedentas por evidências e isso infunde outras atividades, dado que os colegas trazem evidências para a vida de formas criativas, ponderadas e sustentáveis à medida que aprendem o seu caminho a seguir.

Intercâmbio e criação de conhecimentos

Ao avançar para a prática enriquecida por evidências, os investigadores estão interessados em que os resultados da investigação sirvam de base a esta e à política. Muitos termos são usados para descrever esta atividade. Um deles é “divulgação”. Eu divulgo os resultados das minhas pesquisas a si, o “utilizador” (esta palavra também tem conotações interessantes). Mas de que forma o utilizador está envolvido? A palavra “difusão” evoca imagens científicas de dispersão, difusão e mistura, apesar de o envolvimento dos líderes e dos professores ser igualmente obscuro. Outro termo é “mobilização de conhecimento”. Normalmente, a palavra mobilização está associada ao serviço ativo – mobilização de tropas. O “intercâmbio de conhecimento” captura melhor a ligação mais propensa a promover o envolvimento. Isto destaca uma relação entre investigadores e decisores. A maioria das definições de intercâmbio de conhecimento enfatiza a colaboração e o diálogo entre as diferentes comunidades. Para alguns, o objetivo final parece ser apenas ajudar a investigação a influenciar a política e a prática. Para outros, trata-se de aproximar a essência de um relacionamento de dois sentidos comprometido em acentuar a resolução colaborativa de problemas que resulta na aprendizagem mútua. A probabilidade de ocorrência de tal aprendizagem é maior através da “partilha e troca de informações dinâmicas” e dos utilizadores de informações “enquanto participantes ativos em vez de meros destinatários passivos” (Canadian Mental Health Association, 2008).

Os investigadores podem possibilitar a troca de conhecimento através da facilitação da animação do conhecimento (Stoll, 2010). Ao haver uma conceção conjunta de materiais e processos, que tornam o conhecimento de investigação acessível e ajudam os professores e os líderes a fazer



conexões de aprendizagem (por exemplo, Stoll *et al*, 2021), os profissionais trazem a sua própria experiência e contextualizam a investigação para se adequar às suas próprias situações. São os profissionais que, em última análise, animam os resultados da investigação e, através disso, criam os seus próprios novos conhecimentos e práticas. Ao trocar/partilhar e analisar sua própria prática em conjunto, também estão a criar conhecimento, o qual é uma forma poderosa de aprendizagem organizacional (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Responsabilidade

A responsabilização e a responsabilidade estão intimamente relacionadas entre si, mas as palavras são claramente diferentes uma da outra. A responsabilidade denota um sentido de controlo, de estar no comando. Quando alguém tem a responsabilidade – ou a assume – é um agente de mudança. Em contrapartida, a palavra “responsabilização” significa que, apesar de a pessoa ter a responsabilidade, tem de responder por tal e prestar contas pelas suas ações. Assim, a palavra “responsabilidade” geralmente aparece na “responsabilização”. Os educadores muitas vezes navegam em simultâneo em três tipos de sistemas de responsabilização na educação (Anderson, 2005). O primeiro é orientado para a conformidade, aderindo às regras da burocracia. A responsabilização profissional envolve o cumprimento das normas profissionais e ser responsabilizado pelos colegas, tal como na avaliação dos pares. A responsabilização com base no desempenho exige a responsabilização perante o público em geral pelos resultados do aluno. As relações e as consequências diferem significativamente entre estes tipos. A responsabilização é inquestionavelmente importante, mas tem de ser motivada por um sentido profundo de responsabilidade coletiva para com os estudantes, as suas famílias, a sociedade e os colegas, e não por medo da responsabilização externa punitiva. Sentir-se destemido – psicologicamente seguro – pode ser indissociável da alta qualidade (Edmondson, 2019). Todos nós devemos ser responsáveis por fazer o melhor que pudermos por todos os alunos, mas isso não pode ser apenas responsabilidade individual, tem de ser coletiva. Isto requer um foco consistente e conjunto para garantir a aprendizagem, o bem-estar dos alunos, e entre si. A pressão dos pares, em vez da pressão externa, sustenta a motivação, facilita o isolamento e reforça o compromisso. É um exemplo de aprender a liderar distribuído em ação.



Concretizar a mudança

A “implementação” tem uma história distinta e a base de investigação em mudança educacional, reforma e política. Tem desempenhado um papel influente no apoio à melhoria. A palavra “concretização” é mais útil para pensar sobre as aspirações de aprender a liderar em todos os níveis de sistemas. Um avaliador de implementação de currículo na Nova Zelândia escolheu esta palavra, porque o sucesso dos esforços de reforma curricular envolve consideravelmente mais do que a implementação através da adesão ao uso de estratégias específicas. Trata-se da importância de práticas “mais genéricas consideradas indicadores de intenções curriculares a serem realizadas” (Sinnema, 2011, p 13). O termo está agora associado a novos currículos noutros países e jurisdições.

A concretização é um termo ativo, associado à aspiração, um sentido de agência e de propriedade dos envolvidos em fazer algo acontecer e levá-lo a bom termo. A implementação pode transmitir uma imagem dos implementadores como destinatários passivos da reforma ou ideia de outra pessoa. Sei que alguns dos que usam o termo pretendem que seja ativo e inclusivo. Por exemplo, a sua utilização relativamente a sistemas educacionais complexos não é sobre a execução da política; mais preocupada com a construção e afinação colaborativa. Os defensores da implementação às vezes também recorrem à ciência da melhoria e ideias associadas, tais como as comunidades em rede e a investigação disciplinada para aprender, fazendo.

Até as boas intenções podem ser mal interpretadas. Ao avaliar a implementação da estratégia piloto dos anos médios no meu país, enquanto os criadores pretendiam que a estratégia deveria ser adaptada para atender a diversos contextos, muitos entenderam-na como prescritiva; outros experimentaram-na como tal através da cadeia de mensagens recebidas (Stoll e Stobart, 2005). A concretização não ignora a ciência da implementação, mas baseia-se nela de forma seletiva. Por exemplo, é importante trabalhar em conjunto para articular, considerar e testar a sua teoria da mudança para a concretização. É outro termo que faz parte do meu vocabulário. Proveniente da teoria da avaliação, é um termo utilizado em agências sociais, desenvolvimento comunitário, saúde e, cada vez mais, na educação. Simplesmente, é uma teoria de como e porque funciona uma iniciativa (Weiss, 1995). Trabalhar através de uma teoria de processo de mudança leva-o a interrogar as suposições, facilitadores, condições prévias, etc., que enquadram o seu trabalho, e explicam a razão por que considera que as atividades específicas irão conduzir a metas desejadas. Ter teorias de mudança também faz parte de ser “enriquecido com base em evidências”.

7. Para mais informações sobre os hábitos criativos da mente em desenvolvimento dos professores, consultar Lucas, B., Spencer, E., Stoll, L., Fisher-Naylor, D., Richards, N., James, S. e Milne, K. (2023 – em processo de impressão), *Creative Thinking in Schools: A leadership playbook*. Carmarthen: Crown House Publishing.



Coletivo – Nós, cocriação

A concretização gera propriedade e investimento na jornada da mudança. Isto ocorre através do envolvimento ativo e não hierárquico de diversas partes interessadas na conceção conjunta e na construção conjunta a seguir, por exemplo na cocriação de novos currículos, experiências de aprendizagem, ensino e avaliação associados. O prefixo “co” figura significativamente dentro de um vocabulário de aprender a liderar, por exemplo coprodução e coconceção – para enfatizar a parceria de coigual (ter a mesma importância) – bem como pensar em conjunto, ação conjunta e aprendizagem mútua.

Porque é a colaboração tão importante? O que consegue alcançar que os indivíduos não conseguem sozinhos? Steven Sloman e Philip Fernbach (2017, p. 5), cientistas cognitivos, explicam como se segue:

“A nossa inteligência reside não nos cérebros individuais, mas sim na mente coletiva. Para funcionar, os indivíduos dependem não apenas do conhecimento armazenado nos nossos crânios, mas também do conhecimento armazenado noutras lugares: nos nossos corpos, no ambiente e, sobretudo, noutras pessoas. Quando se junta tudo isto, o pensamento humano é verdadeiramente impressionante. Mas é um produto de uma comunidade, e não de qualquer indivíduo sozinho”

O objetivo da colaboração educacional é melhorar a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes. Perante uma agenda educacional desafiante, claramente ninguém o pode fazer sozinho. A agência coletiva é fundamental. A agência coletiva é o poder coletivo de um grupo para moldar eventos e produzir resultados desejados. As crenças partilhadas de um grupo na sua eficácia coletiva são uma influência fundamental. A eficácia coletiva influencia os tipos de futuro que um grupo procurará realizar através da sua ação coletiva, a forma como utilizam os recursos e o esforço investido (Bandura, 2000). A eficácia coletiva do professor – a autoperceção coletiva de que um grupo de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos alunos – tem benefícios para a sua prática, compromisso, satisfação no trabalho, orientação para a aprendizagem profissional, tomada de riscos e muito mais (Donohoo, 2018). O desejo natural das pessoas de



colaborar requer aproveitar a forte colaboração profissional e aprendizagem junto/proveniente dos outros, para alcançar objetivos pessoais e coletivos em tempos de mudança. As estratégias para um profissionalismo colaborativo (por exemplo, Hargreaves e O'Connor, 2018) visam desenvolver a eficácia coletiva. A diversidade de mentes melhora o pensamento crítico, a resolução de problemas, a conceção, a construção, a implementação e a avaliação de projetos e muito mais. Os comentários dos colegas apoiam a reflexão e o desenvolvimento da prática dos professores. Quando se junta tudo, produz-se harmonia – inteligência coletiva das comunidades, organizações, redes e sistemas de aprendizagem (Stoll, 2020). Na música, a harmonia resulta do som de várias notas em simultâneo. A palavra sugere mistura, sintonia, consonância, riqueza e unidade. O canto em coro requer atenção aos detalhes, paciência, pensar como as vozes individuais e em grupo se relacionam entre si, compromisso com o todo e responsabilidade coletiva pelo resultado. Trata-se do “nós” não do “eu”.

Aprender mentalidades, hábitos mentais e ser consciente

Em muitos países, os educadores referem-se a mentalidades de crescimento (Dweck, 2007) para estudantes. Aqui, quero centrar-me nos adultos. Os professores, líderes e outras partes interessadas precisam de mentalidades de crescimento e de outros – ou como Art Costa e Bena Kallick (2000) os descrevem, “hábitos da mente” – “aprendizagens de vida longa, duradoura e essencial”. Um grande desafio para aprender a liderar é mudar mentalidades, suposições antigas sobre nós próprios, as nossas capacidades e confiança – autoeficácia, curiosidade, abertura para ser adaptável e tentar novas ideias, criatividade, vontade de correr riscos, falhar e tentar novamente e muito mais – em suma, aprender ao longo da vida. Destacar e centrar-se no desenvolvimento de mentalidades de aprendizagem do pessoal⁷ é essencial para aprender a liderar.

Além disso, ser consciente acerca de e em questões de aprendizagem, em vez de ser insensato (Langer, 1997). Isto significa centrar-se mais no que está a acontecer à nossa volta, para outras formas de pensar e agir, envolvendo-se na investigação, ouvindo o que nos diz, sondando mais para entender melhor antes de correr para a ação, explorar práticas promissoras, testá-las e refletir de forma honesta e aberta sobre estas com os outros. Ciclos de investigação, como espirais de investigação (Halbert e Kaser, 2013; 2022) retardam o processo de aprendizagem para promover uma aprendizagem mais profunda e forte. Isto também necessita de envolver pensar em meta-aprendizagem (Watkins *et al*, 1998) – aprender sobre a nossa própria aprendizagem – tanto individual quanto coletivamente.



Improviso – “Sim, e”

Em ambientes incertos e em mudança, os líderes enfrentam desafios de adaptação, definição de problemas difíceis para os quais não são conhecidas soluções (Heifetz e Linsky, 2002). Nestas situações, as abordagens técnicas e de rotina não podem ser o único *modus operandi*. Aprender o seu caminho para o futuro requer, com frequência, novas ações, em vez de ações instituídas ou habituais. Isto requer disposição para tentar algo diferente e a capacidade de improvisar. Quando alguém sugere uma ideia ou tenta algo novo, a resposta muito comum é “Sim, mas . . .” Esta é realmente outra maneira de dizer “Não”. Um jogo popular na comédia de improviso, também recomendado como valioso para a vida e para o trabalho, é “Sim, e . . .” (por exemplo, Poynton, 2013). Cada pessoa no grupo tem de dizer “Sim, e . . .” ao que quer que veio antes, a seguir adiciona-se algo a este. Os principais objetivos são aceitar e complementar novas ideias, e parar o bloqueio que fecha o pensamento e a criatividade. O improviso num grupo de jazz é semelhante. Cada músico incorpora, não só a sua própria parte no improviso, como também o improviso dos outros e a forma como os seus contributos interagem com os dos outros músicos (Newton, 2004). O improviso do jazz não é caprichoso; os elementos da banda conhecem profundamente o assunto, passaram muitas horas a praticar, e têm valores claros sobre o que é importante. Isto permite-lhes improvisarem numa situação nova, mas tem de funcionar em conjunto com aquilo que o resto da banda está a tocar. O termo conhecimento especializado adaptativo (Hatano e Inagaki, 1986) partilha algumas características comuns – ser capaz de usar o conhecimento para entender e trabalhar de forma eficaz na resolução de problemas em situações novas. Improviso, adaptação e “sim, e” fazem todos parte do meu vocabulário.

Diálogo e conversas de aprendizagem

Por último, vamos falar de conversa. Robert Kegan e Lisa Laskow Lahey (2001, p. 8) descrevem os locais de trabalho como comunidades linguísticas. A discussão e o debate são comuns nas comunidades linguísticas da educação. O debate centra-se em ir direto ao cerne da questão e ganhar uma discussão. A discussão evita problemas sob a superfície e bloqueia a comunicação verdadeira e honesta. As pessoas defendem acerrimamente antigas premissas quando desafiadas. É fácil interpretar mal os outros – tanto o que dizem como a sua intenção. Isto conduz a uma comunicação interpessoal fraca que, em última instância, afeta os relacionamentos (Osborn e Canfor-Dumas, 2018). É fundamental compreender bem a natureza da conversa. Requer o envolvimento de uma maior abertura e escuta – “o enteado negligenciado da investigação em comu-



nicação” (Murphy, 2020) – para procurar uma compreensão mais profunda. O diálogo vai além da compreensão de qualquer indivíduo, já que os membros da equipa “suspendem os pressupostos e entram num verdadeiro ‘pensamento conjunto’. . . permitindo ao grupo descobrir ideias não alcançadas a nível individual” (Senge, 1990).

O diálogo ajuda a construir relacionamentos de comunidade sustentáveis, nos quais podem ocorrer conversas de aprendizagem mais profundas e desafiantes. Durante as conversas de aprendizagem, as pessoas fazem sentido juntas, chegando a novas ideias e conhecimentos em conjunto. Estas conversas desafiam o pensamento e levam a mudanças intencionais para melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2012). As conversas de aprendizagem devem ser propositadas, explorando maneiras de envolver os alunos de forma intencional, ampliar a aprendizagem e fazer a diferença. Misturar a experiência dos participantes com conhecimentos especializados externos pode aprofundar a conversa, estimular a reflexão e desafiar o *status quo*. Para aplicar isto a novos vocabulários, na exploração de novos termos, as pessoas trazem as suas diferentes perspetivas, interrogam as palavras e umas às outras, de forma respeitosa, e estão dispostas a serem francas e a esforçarem-se para refletirem profundamente, de forma a desafiar o seu pensamento e a levá-las para um novo lugar. Tanto o diálogo como as conversas de aprendizagem fazem parte do meu vocabulário. São igualmente processos fulcrais de aprender a liderar para alterar tanto a forma de conversar do pessoal como o que dizem, dado que:

“Embora cada pessoa, em qualquer ambiente, tenha oportunidade de influenciar a natureza da linguagem, os líderes têm, de forma exponencial, maior acesso e oportunidade de moldar, alterar ou ratificar as regras de linguagem existentes. (Kegan e Laskow Lahey, 2001, p. 8)”



Conclusão

A elaboração deste artigo demorou vários meses. Espero que todos aqueles que o leiam se considerem líderes de aprendizagem ou, pelo menos, estejam dispostos a serem persuadidos de que precisam de o ser. Alguns leitores poderão pensar que sou demasiado otimista na minha proposta de alteração da linguagem. Para mim, isso é passar ao lado da questão. A orientação da aprendizagem inerente à questão de aprender a liderar é, por natureza, positiva e aberta, em vez de cética ou até cínica. A escolha deste tipo de palavras não é apenas a “cereja no topo do bolo” ou um “pequeno extra agradável”; é fundamental para uma abordagem profunda e séria da aprendizagem das formas mais positivas de criar o tipo de ambiente que pode ajudar a mudar mentalidades, juntar as pessoas em tempos difíceis através de entendimentos partilhados e fazê-las avançar. Estas palavras são ativas em vez de passivas, adaptáveis e não prescritivas, capacitando em vez de restringir, orientadas coletivamente ao invés de orientadas individualmente, e multidirecionais e não unidirecionais. Muitas das palavras ou frases curtas estão relacionadas com o processo de provocar a mudança. Alterar a linguagem não é nada fácil. É necessário um certo esforço para utilizar determinadas palavras e expressões em detrimento de outras. Pode ser necessário mudar hábitos enraizados, desafiar os outros na forma como usam a linguagem e, claro, desafiar-se a si próprio. A linguagem tem de ter um significado para as pessoas que a usam, e o significado precisa de ser partilhado através de uma organização ou de um sistema para gerar energia e sustentabilidade. Tem de ser detido para sentir que pertence. Trata-se de uma nova aprendizagem para todos, a qual pode, obviamente, ser muito difícil, mas que começa consigo.



Perguntas para refletir e aprender nas conversas

Para todos os leitores

- O que ressoou em si?
- O que desafiou o seu pensamento?
- Que tipo de linguagem ouviria um visitante na sua escola/organização/distrito/sistema? Que investigações desenvolveria para explorar mais esta questão?
- Que outras palavras ou frases lhe ocorrem quando pensa sobre aprender a liderar?
- Que mudanças poderá vir a fazer na sua linguagem, e como pensa fazê-lo?

Perguntas adicionais para os líderes escolares

- Quais as palavras ou frases que um visitante iria ouvir numa sala de aulas de um professor eminente?
- Quais as palavras ou frases que iriam ouvir numa sala de aulas de outro professor?
- Quais as palavras ou frases que iriam ouvir na sua sala de professores?
- Que palavras ou frases são utilizadas no seu plano escolar?
- Observe os verbos usados no seu currículo nacional. Quais os verbos que lhe parecem poderosos? Como pensa dar-lhes vida na sua escola?
- Como poderia fazer uso deste tipo de linguagem em vez de dar vida a outras partes do currículo (ou como já o está a fazer)?



Referências

- Alexander, R. (2010) *Children, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Londres: Routledge.
- Anderson, J. A. (2005) *Accountability in Education*. Paris/Bruxelas: UNESCO.
- Bandura, A. (2000) Exercise of human agency through collective efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3): 75-78.
- Boroditsky, L. (2011) How language shapes thought, *Scientific American*, 304 (2): 62-65.
- Canadian Mental Health Association (2008) Knowledge Exchange: A Framework for Action by the Canadian Mental Health Association. September, 26, 2008. <https://cmha.ca/documents/knowledge-exchange-a-framework-for-action-by-the-canadian-mental-health-association>, Acedido em 21 de maio de 2020.
- Costa, A. e Kallick, B. (2000) *Discovering and Exploring Habits of Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. e Cohen, C. (2007) *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Dimmock, C. (1999) Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas, *Journal of Educational Administration*, 37 (5): 441-62.
- Donohoo, J. (2018) Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences, *Journal of Educational Change*, 19 (3): 323-345.
- Dweck, C. S. (2007) *Mindset: The New Psychology of Success*. Nova Iorque: Ballantine.
- Edmondson, A. C. (2019) *The fearless organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gruenewald, D. A. (2008). Place-based education: Grounding cultural responsive teaching in geographical diversity. In D. A. Gruenewald & G. A. Smith (Eds.) *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 137-153). Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halbert, J. e Kaser, L. (2022) *Leading Through Spirals of Inquiry: For Equity and Quality*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Halbert, J. e Kaser, L. (2013) *Spirals of Inquiry for Equity and Quality*. Vancouver: BCPVPA Press.
- Hannon, V. e Peterson, A. K. (2021) *Thrive: The Purpose of Schools in a Changing World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. e O'Connor, M. (2018) *Leading collaborative professionalism. Seminar Series 274*. Jolimon, Victoria: CSE.
- Hatano, G. e Inagaki, K. (1986) Toward courses of expertise, in H. Stevenson, H. Azama e K. Hakuta (eds) *Child Development and Education in Japan*. Nova Iorque: Freeman.
- Heifetz, R. I. e Linsky, M. (2002) *Leadership on the Line: Staying Alive Through the Dangers of Leading*. Cambridge, Mass: Harvard Business School Press.
- Istance, D. e Stoll, L. (2013) in OECD (ed) *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Kegan, R. e Lahey, L. L. (2001) *How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation*. San Francisco, CA: Wiley.
- Kools, M. e Stoll L. (2016) *What makes a school a learning organisation? OECD Working Paper, No. 137*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlw62b3bvh-en>.
- Langer, E. J. (1997) *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley. New edition (2016)
- Leithwood, K., Harris, A. e Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40 (1): 5-22.
- Lucas, B. (2016) A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools, *Applied Measurement in Education*, 29 (4): 278-290.



Referências

- Mitchell, C. e Sackney, L. (2011) Building and leading within learning ecologies, in J. MacBeath e T. Townsend (eds) *International Handbook of Leadership for Learning*, Springer, Dordrecht. p 975-990.
- Munoz-Chereau, B., Hutchinson, J. e Ehren, M (2022) 'Stuck' schools? Can below good Ofsted inspections prevent sustainable improvement? London, UCL and Nuffield Foundation.
- Murphy, K. (2020) *You're Not Listening: What You're Missing & Why It Matters*. Londres: Harvill Secker.
- Myers, K. e Goldstein, H. (1998) Who's Failing? In L. Stoll e K Myers (eds) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. Londres: Falmer Press.
- Nonaka, I. e Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- OECD (2019a) OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD Learning Compass 2030 – A SERIES OF CONCEPT NOTES. Paris: OCDE. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2019b) TALIS 2018 Results (Volume 1) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0b-c92a-en
- OECD (2016) *What makes a school a learning organisation: A guide for policymakers, school leaders and teachers*. Paris: OECD publishing. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- OECD (2013a) *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Acedido em dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en.
- OECD (2013b) *Innovative Learning Environments*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publications: https://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en
- Opfer, V. D. e Pedder, D. (2011) Conceptualizing teacher professional learning, *Review of Educational Research*, 81 (3): 376-407.
- Osborn, P. e Canfor-Dumas (2018) *The Talking Revolution: How Creative Conversation Can Change the World*. Oxford: Port Meadow Press.
- Pinker, S. (2007) *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Londres: Allen Lane.
- Pont, B., Nusche, D. e Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Poynton, R. (2013) *DO/IMPROVISE: Less push. More pause. Better results. A new approach to work (and life)*. The Do Book Company: Progress Publishing Ltd.
- Seligman, M. (2011) *Flourish: A New Understanding of HAPPINESS AND WELL-BEING – and How to Achieve Them*. Londres: Nicholas Brealey.
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Nova Iorque: Doubleday.
- Shariatmadari, D (2019) *DON'T BELIEVE A WORD: The Surprising Truth About Language*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- Sinnema, C. (2011). *Monitoring and evaluating curriculum implementation. Final evaluation report on the implementation of the New Zealand curriculum 2008–2009*. Wellington: The New Zealand Ministry of Education.
- Sloman, S. e Fernbach, P. (2017) *THE KNOWLEDGE ILLUSION: The myth of individual thought and the power of collective wisdom*. London, MacMillan.



Referências

- Stoll, L. (2020) Creative harmony: songlines for changing learning landscapes', From the Archives, 'The Australian Educational Leader, 42 (1): p 58-61. Artigo originalmente publicado em 2001, 33 (3): p 10-15.
- Stoll, L. (2010) Connecting learning communities: capacity building for systemic change, in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan e D. Hopkins (Eds) *Second International Handbook of Educational Change*, Springer, Dordrecht, Países Baixos.
- Stoll, L. (2012) Stimulating learning conversations, *Professional Development Today*, 14 (4):6-12.
- Stoll, L., Taylor, C., Spence-Thomas, K. e Brown, C. (2021) *Catalyst – an evidence-informed collaborative, professional learning resource for teacher leaders and other leaders working in and across schools*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Stoll, L., Fink, D. e Earl, L. (2003) *It's About Learning (and It's About Time)*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Stoll, L. e Stobart, G. (2005) Informed consent? Issues in implementing and sustaining government-driven educational change. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood e D. Livingstone (eds) *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Países Baixos.
- Sullivan, J. J. (1988) Three roles of language in motivation theory, *The Academy of Management Review*, 13 (1): 104-115.
- Timperley, H., Wilson, A., Barr, H. e Fung, I. (2008) *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington, NZ, Ministry of Education and University of Auckland.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. e Whalley, C. (1998) *Learning about Learning*. Coventry: National Association for Pastoral Care in Education.
- Weiss, C. H. (1995) Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr e C. H. Weiss (eds) *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (Vol. 1), pp. 65–92. Washington, DC: Aspen Institute.