



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Janine Vieira

A ESCOLA DA ESCOLA
Um Estudo de Caso acerca da Mentoria em Grupo entre Pares como Elemento
Formador de uma Organização Aprendiz

Porto Alegre

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Janine Vieira

A ESCOLA DA ESCOLA

**Um Estudo de Caso acerca da Mentoria em Grupo entre Pares como Elemento
Formador de uma Organização Aprendiz**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Dr. Marcelo Leandro Eichler

Coorientador: Dr. Cristiano Max Pereira
Pinheiro

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Vieira, Janine

A ESCOLA DA ESCOLA: Um Estudo de Caso acerca da Mentoria em Grupo entre Pares como Elemento Formador de uma Organização Aprendizante / Janine Vieira. -- 2024.

150 f.

Orientador: Marcelo Leandro Eichler.

Coorientador: Cristiano Max Pinheiro Machado.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Mentoria em Grupo entre Pares. 3. Comunidade Profissional de Aprendizagem. 4. Organização Aprendizante. I. Eichler, Marcelo Leandro, orient. II. Pinheiro Machado, Cristiano Max, coorient. III. Título.

RESUMO

Vive-se hoje em uma sociedade das plataformas, de movimentos, de múltiplas oportunidades de aprendizagem, que exige da educação respostas rápidas, a fim de contribuir para o progresso econômico e aumentar a qualidade de vida da população, com consequências enormes para a escola e para o professor. Entretanto, a escola tem mudanças lentas em relação ao avanço das tecnologias, metodologias e ao desenvolvimento das competências exigidas para o mercado de trabalho. Sendo assim, o objetivo é analisar a Mentoria em Grupo entre Pares como uma estratégia propulsora do desenvolvimento contínuo do corpo docente em prol da qualidade no processo de aprendizagem e ensino dos estudantes da educação básica em um mundo em transformação. O estudo em questão adota uma abordagem quantitativa de natureza aplicada. Quanto à tipologia da pesquisa, no que concerne aos objetivos, destaca-se por ser descritiva, enquanto, em relação aos procedimentos, delinea-se como um estudo de caso conduzido por meio de surveys. As etapas metodológicas consistiram em uma revisão integrativa acerca do tema Mentoria, a qual foi realizada a fim compreender como essa metodologia tem sido desenvolvida e utilizada em diferentes contextos educacionais. Para a coleta de dados da escola objeto do estudo, foram aplicados três instrumentos: *School Success Profile - Learning Organization* (SSP-LO), *Professional Learning Communities Assessment - Revised* (PLCA-R) e uma “Escala para Avaliar a Mentoria entre Pares”. Todos os instrumentos utilizaram escala Likert de 5 pontos. O estudo de caso foi realizado em uma escola de aplicação do sul do Brasil. Como resultado, os instrumentos selecionados para este estudo são capazes de medir a aprendizagem docente, entretanto, medem aprendizagem de maneiras diferentes, em diferentes âmbitos: individual, coletivo e institucional. A partir dos resultados da pesquisa, pode-se afirmar que os instrumentos são úteis como ponto de partida para diagnosticar a situação de uma escola em cada um dos âmbitos e, de acordo com a sua organização escolar, com o seu contexto local, social e cultural e conforme o seu projeto político-pedagógico as instituições podem traçar, em conjunto, o seu plano de ação estratégica para se tornar uma organização aprendente. No que se refere à escola objeto de estudo, pode-se inferir que funciona como uma Organização Aprendente, a partir de um conjunto de comunidades profissionais de aprendizagem, e que a Mentoria em Grupo entre Pares é uma engrenagem essencial que fomenta, em nível operacional individual, a aprendizagem coletiva e colaborativa da instituição, possibilitando que a escola mantenha a qualidade da educação ao longo do tempo, em um mundo em transformação.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Mentoria em Grupo entre Pares. Comunidade Profissional de Aprendizagem. Organização Aprendente.

ABSTRACT

Today we live in a society of platforms, movements, multiple learning opportunities, which demands quick responses from education to contribute to economic progress and an increase in the population's quality of life, with enormous consequences for schools and for the teacher. However, the school has slow changes in relation to the advancement of technologies, methodologies and the development of skills required for the job market. Therefore, the objective is to analyze Peer-Group Mentoring as a propellant strategy for continuous teacher development in favor of quality in the learning and teaching process of basic education in a changing world. The present study adopts a quantitative approach of an applied nature. Regarding the research typology, about objectives, it stands out for being descriptive, while, in relation to procedures, it is outlined as a case study conducted through surveys. The methodological steps consisted of an integrative review on the topic Mentoring which was carried out in order to understand how this methodology has been developed and used, in different educational contexts and to collect data from the school object of the study, three instruments were applied: School Success Profile - Learning Organization (SSP-LO), Professional Learning Communities Assessment - Revised (PLCA-R) and a Scale to Assess Peer Mentoring. All instruments used a 5-point Likert scale. The case study was carried out in an application school in southern Brazil. As a result, the instruments selected for this study are capable of measuring teacher learning, however they measure learning in different ways, in different contexts: individual, collective and institutional. Based on the research results, it can be stated that the instruments are useful as a starting point for diagnosing the situation of a school, in each of the areas and, according to its school organization, with its local, social context and cultural according to their political-pedagogical project, institutions can jointly outline their strategic action plan to become a learning organization. With regard to the school object of study, it can be inferred that it functions as a Learning Organization, based on a set of professional learning communities and that Peer-Group Mentoring is an essential mechanism that promotes, at an individual operational level, the collective and collaborative learning of the institution, enabling the school to maintain the quality of education over time, in a changing world.

Key words: Teacher Professional Development. Peer-group Mentoring. Professional Learning Community. Learning Organization.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LO - Organização Aprendiz (do inglês *Learning Organization*)

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PGM - Mentoria Em Grupo Entre Pares (do inglês *Peer-Group Mentoring*)

PLC - Comunidade Profissional De Aprendizagem (do inglês *Professional Learning Community*)

PLCA-R - *Professional Learning Communities Assessment – Revised*

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

SSP-LO - *School Success Profile - Learning Organization*

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TDP - Desenvolvimento Profissional Docente (do inglês *Teacher Professional Development*)

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de Conceitos.	18
Quadro 2 - O desenvolvimento da escola como organização aprendente.....	23
Quadro 3 - Fases de desenvolvimento de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem.	30
Quadro 4 - Estatísticas de Confiabilidade – Organização Aprendente.	49
Quadro 5 - Comparação do Coeficiente Alfa de Cronbach entre o instrumento original e a escola objeto do estudo - Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	50
Quadro 6 - Estatísticas de Confiabilidade Alfa de Cronbach - Mentoria em Grupo entre Pares.	52
Quadro 7 - Frequência geral de citação das dimensões.	54
Quadro 8 - Idade dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendente.....	62
Quadro 9 - Tempo de Escola dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendente.....	63
Quadro 10 - Tempo de Carreira dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendente.....	63
Quadro 11 - Formação Acadêmica dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendente.....	63
Quadro 12 - Frequência das respostas sobre Perfil da Organização Aprendente.....	64
Quadro 13 - Questões que apresentaram as frequências mais altas.	68
Quadro 14 - Questões que apresentaram as frequências mais baixas.	69
Quadro 15 - Correlações entre as Dimensões da Organização Aprendente.....	72
Quadro 16 - Idade dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	73
Quadro 17 - Tempo de Escola dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	73
Quadro 18 - Tempo de Carreira dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	74
Quadro 19 - Formação Acadêmica dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	74
Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	75
Quadro 21 - Questões que apresentaram as médias mais baixas de cada dimensão.....	81
Quadro 22 - Questões que apresentaram as médias mais altas de cada dimensão.....	84

Quadro 23 - Estatísticas descritivas das Dimensões que compõem uma Comunidade Profissional de Aprendizagem.....	85
Quadro 24 - Correlação entre as Dimensões da Comunidade Profissional de Aprendizagem.	86
Quadro 25 - Idade dos respondentes da <i>survey</i> Mentoria em Grupo entre Pares.....	88
Quadro 26 - Tempo de Escola dos respondentes da <i>survey</i> Mentoria em Grupo entre Pares.	88
Quadro 27 - Tempo de Carreira Docente os respondentes da <i>survey</i> Mentoria em Grupo entre Pares.	89
Quadro 28 - Formação Acadêmica dos respondentes da <i>survey</i> Mentoria em Grupo entre Pares.	89
Quadro 29 - Estatísticas Descritivas – Mentoria em Grupo entre Pares.	90
Quadro 30 - Média Geral das Dimensões da Mentoria em Grupo entre Pares.	92
Quadro 31 - Correlação das Dimensões da Mentoria em Grupo entre Pares.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos conceituais da Mentoria em Grupo entre Pares.	34
Figura 2 - Características metodológicas gerais.	37
Figura 3 - Etapas Metodológicas da Pesquisa	45
Figura 4 - Etapas da revisão integrativa da literatura.	47
Figura 5 - Ano de Publicação em relação ao número de publicações.	53
Figura 6 - Representação gráfica de uma possibilidade de caminho para a escola tornar-se uma organização aprendente.	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 OBJETIVO.....	17
2.1 OBJETIVO GERAL	17
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT - TPD).....	18
3.2 ORGANIZAÇÃO APRENDENTE (<i>LEARNING ORGANIZATION</i> - LO).....	20
3.3 COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM (<i>PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY</i> - PLC)	25
3.3.1 Conceito e Dimensões	25
3.3.1.1 <i>Visão e Valores Compartilhados</i>	26
3.3.1.2 <i>Liderança Compartilhada e Compreensiva</i>	26
3.3.1.3 <i>Condições de Suporte</i>	27
3.3.1.4 <i>Práticas Pessoais Compartilhadas</i>	28
3.3.1.5 <i>Aprendizagem Coletiva, Criatividade Coletiva e sua Aplicação</i>	29
3.3.2 Implementação e Manutenção da PLC.....	30
3.4 MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES (<i>PEER-GROUP MENTORING</i> - PGM).....	31
3.4.1 Habilidades Desenvolvidas na Mentoria em Grupo entre Pares.....	32
3.4.2 Organização e Funcionamento da Mentoria em Grupo entre Pares: Experiência Finlandesa	33
4 METODOLOGIA.....	37
4.1 DESCRIÇÃO DO MÉTODO	37
4.2 O ESTUDO DE CASO	38
4.3 PERFIL DO LOCAL DA PESQUISA	39
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA	41
4.5 ÉTICA DA PESQUISA	42
4.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	42
4.7 ETAPAS METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS	44

4.7.1	Etapas Metodológicas da Primeira Pesquisa - Revisão Integrativa.....	45
4.7.2	Etapas Metodológicas da Segunda Pesquisa - Organização Aprendizente.....	48
4.7.3	Etapas Metodológicas da Terceira Pesquisa - Comunidade Profissional de Aprendizagem	50
4.7.4	Etapas Metodológicas da Quarta Pesquisa - Mentoria em Grupo entre Pares.....	51
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
5.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PRIMEIRA ETAPA METODOLÓGICA - REVISÃO INTEGRATIVA	53
5.1.1	Dimensão Relacional	54
5.1.1.1	<i>Colaboração</i>	55
5.1.1.2	<i>Cooperação</i>	56
5.1.1.3	<i>Interação.....</i>	57
5.1.2	Dimensão Organizacional	58
5.1.2.1	<i>Comunidade de Aprendizagem.....</i>	58
5.1.2.2	<i>Comunidade de Prática</i>	59
5.1.2.3	<i>Organização Aprendizente.....</i>	60
5.1.3	Dimensão Procedimental	60
5.1.3.1	<i>Inovação</i>	61
5.1.3.2	<i>Criatividade</i>	61
5.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA SEGUNDA ETAPA METODOLÓGICA - ORGANIZAÇÃO APRENDENTE.....	62
5.3	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA TERCEIRA ETAPA METODOLÓGICA - COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM	73
5.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA QUARTA ETAPA METODOLÓGICA - MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
6.1	SÍNTESE DOS RESULTADOS	98
6.2	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	101
	REFERÊNCIAS	104

APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ACERCA DE ORGANIZAÇÃO APRENDENTE.....	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ACERCA DE COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM.....	129
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ACERCA DE MENTORIA EM GRUPOS ENTRE PARES.....	139
APÊNDICE D - RESPOSTAS ABERTAS À QUESTÃO DO INSTRUMENTO MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES.....	143
APÊNDICE E - RESPOSTAS ABERTAS À QUESTÃO DO INSTRUMENTO MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES.....	146

1 INTRODUÇÃO

Vive-se hoje em uma sociedade de plataformas (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018), movimentos e múltiplas oportunidades de aprendizagem, que exigem da educação respostas rápidas, a fim de contribuir para o progresso econômico e o aumento da qualidade de vida da população, acarretando consequências enormes para a escola e para o professor (Gadotti, 2005; Peixoto; Oliveira, 2021).

Nesse novo cenário mundial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca habilidades necessárias diferentes das propostas nos documentos anteriores:

“reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2018a, p.14).

Diante das novas necessidades da sociedade, que faz uso intensivo da informação e das novas tecnologias, a escola deixa de ser lecionadora para se tornar cada vez mais gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos (Gadotti, 2010). Nesse sentido, os futuros professores deveriam ser educados de acordo com as mesmas metodologias que se esperaria que viessem a utilizar com seus futuros estudantes, a fim de desenvolver habilidades e competências para aplicar em sua vida presente e futura. Esse conceito é denominado de isomorfismo na formação de professores e foi introduzido por Gaston Mialaret (1991).

No entanto, o que parece ser tão evidente no conceito de Mialaret, talvez não o seja assim tanto quando aplicado ao contexto mais amplo das instituições formadoras de professores. Há um grande descompasso entre o propósito de formar professores verdadeiramente inovadores e fazê-lo sob a influência de um sistema que foi criado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe (Fino, 2011).

Em virtude disso, o que ocorre nas escolas brasileiras são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e a baixa qualidade da formação dos docentes (BRASIL, 2018b; OCDE, 2023). Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta de aprofundamento na formação inicial, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (BRASIL, 2018b). De acordo com a Organização para a

Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), as escolas têm o papel de desenvolver nos estudantes os conhecimentos e competências de que necessitam para terem sucesso em um futuro incerto e em constante mudança.

A aprendizagem escolar deve estar alinhada às demandas sociais, ao progresso tecnológico e ao modo como a sociedade se organiza economicamente, pois é a partir dela que se estabelecem os modelos de produção e apontam-se as demandas do mercado de trabalho. Conforme essas exigências se intensificam na sociedade contemporânea, elas também impõem a necessidade de mudanças na educação (Chediak et. al, 2018). Entretanto, a escola tem mudanças lentas em relação aos avanços das tecnologias, metodologias e ao desenvolvimento das competências exigidas para o mercado de trabalho (Valente, 1998; Moran, 2007). Muitas escolas têm hoje as mesmas características que tinham há uma geração, e demasiados professores não estão desenvolvendo as pedagogias e práticas necessárias para satisfazer as diversas necessidades dos estudantes do século XXI (OCDE, 2018).

A OCDE (2019a) recomenda que, para que haja mudança na escola e essa mudança acompanhe as necessidades da sociedade, deve-se investir em uma formação inicial forte e em uma formação contínua e permanente dos docentes. Entretanto, as formas convencionais de formação contínua docente são, na maioria das vezes, pontuais, ou seja, ações de curto período de tempo, resultando em efeitos limitados ou inexistentes para a problematização e transformação das práticas escolares (Corcoran, 1995; Opfer; Pedder, 2011), pois proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores (SOWDER, 2007). Segundo Huijboom et al. (2020), oportunizar aprendizagens mais eficazes e envolver os professores na concepção de novas metodologias e materiais aumentaria as possibilidades de mudança em sua prática de ensino. De acordo com os resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), apenas 40% dos professores relataram ter participado de atividades eficazes de desenvolvimento profissional, como aprendizagem entre pares e *networking* (OCDE, 2019b).

Por essa razão, conforme Fiorentini e Crecci (2013), esses cursos e oficinas pontuais são, muitas vezes, chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional, principalmente porque não promovem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas. De acordo com Villegas-Reimers (2003), o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor obtém como consequência da sua experiência e da reflexão sistemática da sua própria prática, potencializando, segundo Imbernón (2010), um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. Ou seja, desenvolvimento profissional docente é um processo

contínuo e permanente que, para Marcelo (2009), supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores.

Wei et al. (2009) e Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) sugerem que as práticas eficazes de desenvolvimento profissional devem ocorrer de modo intensivo e contínuo, serem conectadas às práticas docentes, com foco na aprendizagem dos estudantes, planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos, alinhadas às prioridades e às metas de melhoria da aprendizagem, e projetadas para construir relações fortes entre os professores. Ainda nesta perspectiva, Darling-Hammond e Lieberman (2012) destacam que, em diversos países, consolidam-se práticas formativas articuladas ao desenvolvimento curricular, tais como planejamento colaborativo e realização de diferentes tipos de pesquisa-ação. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26).

Neste sentido, Freire et al. (2023) ressaltam a importância da formação de professores reflexivos e críticos para a educação contemporânea. Ou seja, professores que são capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas, questionar pressupostos e adaptar suas abordagens às necessidades dos estudantes, atuando como mediadores de experiências de aprendizado que inspiram a curiosidade, a reflexão e o pensamento crítico (Freire et al., 2023). Em virtude disso, a ênfase em práticas reflexivas e críticas, segundo Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), deve ser incorporada à formação docente desde o início, assegurando que os professores em formação estejam preparados para analisar e adaptar suas práticas.

Ao longo da carreira docente, o desenvolvimento profissional que promove aprendizagens significativas ocorre nos momentos em que o professor pode construir o conhecimento e dar sentido a situações práticas concretas (Kapur, 2014). Além disso, essas atividades de aprendizagem devem ocorrer de forma sustentada e intensiva a fim de contribuir para a consolidação dos novos conhecimentos, pois, frequentemente, ao aprender coisas novas, há conhecimentos prévios, às vezes superficiais ou equivocados, que precisam ser desconstruídos e reconstruídos. As antigas crenças e conhecimentos tendem a ser ativados em situações em que deveríamos aplicar novos conhecimentos, levando-nos a esquemas antigos. Por isso, é importante que o desenvolvimento profissional ocorra de forma contínua e com alta periodicidade (Lassonde; Kendeou; O’Brien, 2016; Mareschal, 2016). Ingersoll e Strong (2011) salientam que os programas de formação devem fornecer uma base sólida, mas também incentivar os professores a continuarem sua formação ao longo de suas carreiras, promovendo

uma cultura de pesquisa, reflexão e desenvolvimento contínuo. A aprendizagem ao longo da vida também é defendida por Bennet e Moriarty (2016).

A aprendizagem ao longo da vida é definida pela Comissão Europeia (2001) como qualquer atividade de aprendizagem realizada ao longo da vida para melhorar conhecimentos, capacidades e atitudes em uma perspectiva pessoal, cívica, social ou de trabalho. A aprendizagem intencional e contínua é reconhecida como uma das dez habilidades essenciais do século XXI e é crucial para lidar com um futuro incerto (Dunlap; Grabinger, 2003; Binkley et al., 2012).

Hoje, mais do que nunca, um professor deve ter habilidades para acompanhar os avanços e inovações em sua profissão e nas áreas de interesse de seus estudantes (Peredrienko; Belkina; Yaroslavova, 2020). Lin et al. (2018) sugerem que formas eficazes de aprendizagem podem ser organizadas em escolas para que os professores possam aprender, construindo significado e conhecimento de maneira coletiva e colaborativa (Lin et al., 2018), aprendendo uns com os outros e por meio da reflexão das suas experiências (Jurasaitė-Harbison; Rex, 2010; Opfer; Pedder, 2011).

Hargreaves (2004), em seu livro, afirmou que muitos autores têm defendido que as escolas em sociedades complexas deveriam se tornar organizações de aprendizagem eficazes. Se fossem organizações de aprendizagem, as escolas desenvolveriam estruturas e processos que as capacitariam a aprender no interior de seus ambientes imprevisíveis e mutantes e responder a eles com rapidez. Operariam como comunidades verdadeiras, baseadas em sua inteligência coletiva e seus recursos humanos, com vistas a buscar o aperfeiçoamento permanente (Hargreaves, 2004). Neste contexto, a cultura e a escola aprendente podem ser uma resposta para a organização e o desenvolvimento da escola do século XXI (Carneiro, 2003; Madeira, 2017).

A escola aprendente é aquela que constrói sua autonomia, que reflete sobre suas práticas, que adquire a capacidade de aprender com os seus erros e que resolve seus problemas recorrendo a experiências passadas e presentes. É a escola que aprende a aprender, e seus membros aprendem uns com os outros. É a escola que promove o trabalho colaborativo, a experimentação conjunta e a inovação contínua, e que se autoavalia e se autorregula (Madeira, 2017).

O trabalho colaborativo e a aprendizagem em equipe emergem como um processo de aprendizagem contínua e, conseqüentemente, reforçam a emergência na escola de uma comunidade de prática (Machado; Formosinho, 2016). Em uma recente revisão da literatura,

Stoll e Kools (Kools; Stoll, 2016, Stoll; Kools, 2017) concluíram que a comunidade de prática é a essência do conceito de escola como organização aprendente.

A organização de docentes em comunidades de prática, conforme Wenger (2001, p. 300), vem a ser “o tecido social da aprendizagem de uma organização”, e nelas se insere a concepção de escola como comunidade profissional de aprendizagem, destacando a orientação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes e o compromisso com os resultados: ela refere-se a um grupo de pessoas que, de uma forma colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de maneira reflexiva para aprender mais sobre a prática a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes (Bolívar, 2012, p. 132). Conforme citado no artigo de Korhonen et al. (2017), as comunidades de aprendizagem assumem uma variedade de formas, como grupos de estudo de professores, comunidades de prática, investigação colaborativa, comunidades de investigação e grupos de pesquisa-ação colaborativa.

Fala-se na necessidade de agir sobre a cultura da escola para transformá-la em uma comunidade profissional de aprendizagem, partindo do pressuposto de que a criação de uma nova cultura de aprendizagem dos estudantes requer a construção também de uma nova cultura de aprendizagem para os professores. Além disso, essa transformação deve se desenvolver por meio de mecanismos de formação na ação, em uma lógica de resolução de problemas, através de uma forte interação com os pares e com os estudantes (Canário, 2005). Isso, necessariamente, envolve a aprendizagem do professor e seu constante aprimoramento, relacionando-se desta forma à noção de aprendizagem ao longo da vida (Hargreaves, 2004; Dufour, et al., 2006; Chediak, et al., 2018).

Conforme alguns estudos apontam (Webb et al., 2009; Chediak et. al., 2018), o estabelecimento de uma comunidade profissional de aprendizagem pode contribuir para a redução do sentimento de isolamento e aumento do bem-estar do professor. Ao invés de produzir consertos rápidos a partir de mudanças superficiais, as comunidades profissionais de aprendizagem criam e oferecem apoio a melhorias sustentáveis e duradouras, pois constroem a habilidade e a capacidade profissionais para manter a escola avançando (Stoll; Earl; Fink, 2002). Conforme Fullan (2001), “novas ideias, construção de conhecimento, investigação e compartilhamento são essenciais para a solução de problemas de aprendizagem em uma sociedade em rápida mudança”. Além disso, a aprendizagem social por meio da comunidade gera um sentimento de pertencimento (Darwin; Palmer, 2009 apud Kensington-Miller, 2019), possibilitando que professores recém-chegados à escola se adaptem mais naturalmente e desenvolvam sua confiança profissional (Kensington-Miller, 2019).

Além dos benefícios para a escola e para os professores, as comunidades profissionais de aprendizagem levam a avanços intensos e mensuráveis na aprendizagem dos estudantes (Newmann; Wehlage, 1995; Fullan; Hill; Crevola, 2006; Hipp et al., 2008; Olivier; Huffman, 2016; Liu; Ye, 2021). De acordo com o Relatório TALIS (OCDE, 2016a; 2016b), o desenvolvimento docente por meio do estabelecimento de uma comunidade profissional de aprendizagem constitui uma prática efetiva para gerar melhores resultados no que tange à aprendizagem dos estudantes. Em 2009, uma pesquisa quantitativa conduzida por Burdett (2009), revelou que “onde há evidências de uma comunidade de aprendizagem profissional bem estabelecida ou madura, o desempenho dos alunos aumenta tanto nas avaliações de matemática quanto de leitura ao longo do tempo” (p. 114). McLaughlin e Talbert (2001) concluíram que as comunidades profissionais de aprendizagem sólidas, além de focar seu trabalho nos estudantes, desenvolvem métodos “inovadores” de aprendizagem e ensino, selecionando as metodologias mais adequadas, gerando maior motivação nos estudantes.

Valencia et al. (2009) afirmam que as comunidades de aprendizagem podem ampliar as perspectivas e oportunidades de aprendizagem dos professores em formação e introduzi-los no mundo complexo do ensino, onde múltiplas demandas e formas de pensar fazem parte do cenário escolar. Por meio das comunidades de aprendizagem, os professores têm a oportunidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais de diferentes níveis escolares e de instituições públicas e privadas, buscando auxílio mútuo para superar seus pontos fracos e aprimorar seus pontos fortes (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018). Zeichner (2010) chama isso de “espaço híbrido”, promovendo um ambiente enriquecedor de aprendizagem para todos os participantes. Le Cornu e Ewing (2008 apud Korhonen et al., 2017) apontam que participar de uma comunidade profissional de aprendizagem é uma atitude relevante para os professores sustentarem seu crescimento profissional.

Nesta perspectiva de colaboração e aprendizagem, para Tynjälä et al. (2021), a mentoria em grupos entre pares também pode ser considerada como uma das formas de comunidade de aprendizagem. Além disso, Geeraerts et al. (2015) afirmaram que as escolas podem utilizar a mentoria em grupos entre pares no processo de desenvolvimento em direção a uma cultura de uma comunidade de aprendizagem (Geeraerts et al., 2015).

2 OBJETIVO

Tendo em vista o descompasso entre as necessidades de desenvolvimento de habilidades e competências para uma sociedade em movimento e as lentas mudanças na escola, mostra-se necessário buscar alternativas para manter a qualidade da educação ao longo do tempo.

2.1 OBJETIVO GERAL

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a Mentoria em Grupo entre Pares como uma estratégia propulsora do desenvolvimento contínuo do corpo docente em prol da qualidade no processo de aprendizagem e ensino dos estudantes da educação básica em um mundo em transformação.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como a Mentoria tem sido desenvolvida e utilizada em diferentes contextos educacionais.
- Identificar o nível de Organização Aprendente da escola objeto do estudo, os pontos fracos e fortes da escola e apontamentos para melhoria no processo de aprendizagem e ensino.
- Avaliar as influências das dimensões da Comunidade Profissional de Aprendizagem para sua implementação e sustentabilidade na escola.
- Analisar a contribuição da Mentoria em Grupo entre Pares para o desenvolvimento profissional docente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão aprofundados os conceitos centrais abordados no presente estudo, a partir da seleção de pesquisas e das discussões e contribuições de outros autores sobre o tema. Os conceitos mencionados estão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Definições de Conceitos.

Conceito	Definição	Fonte
Desenvolvimento Profissional Docente (<i>Teacher Professional Development</i> - TPD)	Desenvolvimento Profissional Docente é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejado sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores.	Villegas-Reimers, 2003
Organização Aprendizante (<i>Learning Organization</i> - LO)	As organizações aprendentes são aquelas que implementam processos de reflexão e de aprendizagem institucional, desenvolvendo nos profissionais uma nova competência — aprender a aprender.	Senge, 2020.
Comunidade Profissional de Aprendizagem (<i>Professional Learning Community</i> - PLC)	Profissionais da educação trabalhando colaborativamente e intencionalmente para criar e sustentar uma cultura de aprendizagem para todos os estudantes e professores.	Hipp e Huffman, 2010.
Mentoria em Grupos entre Pares (<i>Peer-group Mentoring</i> - PGM)	É um modelo de apoio ao desenvolvimento profissional de professores no qual compartilham conhecimentos e experiências e aprendem uns com os outros.	Geeraerts et al., 2015.

Fonte: A autora.

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (*TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT* - TPD)

Ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os estudantes se transformam a uma grande velocidade e que, para continuar a dar uma resposta adequada ao

direito de aprender desses estudantes, os professores terão de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009). Diversos termos são utilizados para descrever esse ato contínuo de aprendizado, como formação permanente, formação contínua ou continuada, formação em serviço, desenvolvimento profissional docente, aprendizagem ao longo da vida (Bolam; McMahon, 2004; Terigi, 2007), e para eles há diversas definições, algumas mais amplas e outras mais restritas.

Um termo amplamente utilizado é o da formação continuada, que está dentro de um grande guarda-chuva que, segundo Gatti (2008), não possui um conceito claramente definido. Podendo abranger tanto formações mais específicas, como cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou ingresso na docência, quanto algo mais amplo e genérico, como atividades que contribuam para o desempenho profissional. Isso inclui horas de planejamento coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, entre outros. Em síntese, todos os momentos que proporcionam informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional em qualquer de seus ângulos e em qualquer situação, são considerados formação continuada (Gatti, 2008).

Entretanto, para esta pesquisa, optou-se pela utilização do termo “desenvolvimento profissional docente”, pois, em concordância com Marcelo (2009), proporciona um sentido de evolução e continuidade. Sendo assim, assumimos o conceito de Villegas-Reimers (2003), que descreve o desenvolvimento profissional docente como um processo de longo prazo, integrando diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejada sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores. Marcelo (2009) aponta que as características do desenvolvimento profissional estão em constante qualificação e aprofundamento. Conforme o autor, essas novas características envolvem o conhecimento desenvolvido a partir do construtivismo, apresentado a partir de contextos concretos, unindo teoria à prática e, por meio de um processo reflexivo e colaborativo, oportunizando a construção de novas teorias e práticas pedagógicas.

O desenvolvimento profissional docente é um aspecto importante para qualificar os sistemas educacionais e os resultados de aprendizagem dos estudantes (Kennedy, 2014). Crescentes evidências, segundo Kools e Stoll (2016), indicam que o desenvolvimento profissional docente pode ter um impacto positivo tanto no desempenho dos estudantes quanto na prática dos professores. Segundo Jetnikoff e Smeed (2012), modelos eficazes de desenvolvimento profissional compartilham as qualidades de serem contínuos, colaborativos e interativos, oferecendo oportunidades para desenvolver o potencial dos professores e das

comunidades escolares como um todo. Delors et al. (2010) ressaltam a importância da educação permanente, afirmando que a educação ao longo da vida é uma das chaves de acesso ao século XXI, exigindo que cada indivíduo aprenda a aprender.

3.2 ORGANIZAÇÃO APRENDENTE (*LEARNING ORGANIZATION* - LO)

O conceito de organização aprendente (*Learning Organization* - LO) foi introduzido por Peter Senge em 1990, em sua obra *The Fifth Discipline* (A Quinta Disciplina). Bolívar (2000) considera que Senge contribuiu para difundir esse conceito, ao definir as organizações aprendentes como aquelas que implementam processos de reflexão e de aprendizagem institucional, desenvolvendo nos profissionais uma nova competência — aprender a aprender. O conceito de organização aprendente iniciou na área empresarial e, posteriormente, foi adotado no ambiente escolar, surgindo um novo domínio de conhecimento no âmbito das ciências da educação, conhecido como escola aprendente (Madeira, 2017).

O conceito de escola aprendente de Senge foi enriquecido com a noção de escola reflexiva de Alarcão (2001). A escola aprendente é uma “escola reflexiva”, caracterizada por ser uma escola que “se pensa”, que “sabe o que quer e para onde vai” e que “descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade” (Alarcão, 2001, p. 26). É uma escola que “gera conhecimento sobre si própria” envolvendo toda a comunidade escolar na criação e execução do seu projeto e na autoavaliação da sua qualidade educativa. Essa instituição dialoga com a comunidade exterior, compartilha uma visão e, de maneira sistemática e conjunta, reflete sobre as implicações e consequências dessa visão para a aprendizagem (Alarcão, 2001; Kools; Stoll, 2016).

Nessa perspectiva, Alarcão (2007) destaca a escola reflexiva como uma organização que qualifica não somente aqueles que nela estudam, mas também aqueles que nela lecionam ou a apoiam. Madeira (2017) acrescenta que a escola aprendente é uma escola reflexiva que tem uma gestão democrática e compartilhada, possuindo um corpo docente com lideranças sólidas e um líder transformacional. Além disso, uma escola reflexiva pauta-se na compreensão de um ambiente para diálogos profundos e espaços de mudança, transformando seus membros em sujeitos capazes de, a partir das reflexões e problematizações ali constituídas, transformar a escola num espaço humanizador e formativo (Kools; Stoll, 2016; Guterres; Santos, 2021). Para criar uma cultura de aprendizagem, esses espaços de diálogo precisam ocorrer regularmente e possuam uma estrutura organizada para promover a partilha de conhecimentos entre os

funcionários e outras pessoas, como pais, membros da comunidade e empresas, quando pertinente (Kools; Stoll, 2016).

Coleman (1997) aponta dois pontos essenciais para apoiar as escolas a trabalharem como organizações aprendentes: são as ações e os sentimentos. Posteriormente, Bowen, Rose e Ware (2006) denominaram-nos como “domínios da aprendizagem organizacional”. As ações referem-se a comportamentos intencionais e interações entre os colaboradores da instituição, promovendo oportunidades de aprendizagem e fortalecendo uma responsabilidade compartilhada em relação aos objetivos organizacionais (Bowen; Rose; Ware, 2006). Dessa forma, a escola identifica problemas, propõe e implementa soluções a partir de dentro, baseada em uma aprendizagem em equipe (Bowen; Rose; Ware, 2006).

Em oposição às ações, que são diretamente observáveis, os sentimentos são geralmente inferidos ou observados indiretamente (Bowen; Rose; Ware, 2006). Os sentimentos referem-se a emoções e atitudes positivas entre os membros da escola que se manifestam por meio de suas interações e conexões interpessoais, incentivando, apoiando e reforçando a integração interna e a harmonia social, devendo estar presentes em todos os níveis da organização, entre administradores, professores, especialistas, funcionários e estudantes (Bowen; Rose; Ware, 2006). De acordo com Bowen, Rose e Ware (2006), alguns sentimentos, como propósito comum, respeito, coesão, confiança, apoio mútuo e otimismo, promovem uma subcultura profissional dentro da cultura escolar mais ampla, que apoia a aprendizagem organizacional. Entre os sentimentos, a confiança e o respeito mútuo são valores considerados fundamentais por Kools e Stoll (2016), pois, segundo os autores, constituem a base para a cooperação entre indivíduos e equipes. Para Bowen, Rose e Ware (2006), as ações e sentimentos estão dinamicamente inter-relacionados para acomodar o processo de mudança na escola.

A partir de uma extensa revisão da literatura acerca dos conceitos relacionados a escolas como organizações aprendentes, Kools e Stoll (2016) e Stoll e Kools (2017) identificaram os seguintes elementos em comum: a) competência para lidar com mudanças do ambiente externo; b) estrutura “orgânica” que se adapta com a dinâmica do seu entorno; c) aprendizagem individual, coletiva e organizacional, juntamente com a capacidade de questionamento, reflexão, resolução de problemas e experimentação, como elementos-chave para mudança e inovação na educação; d) trabalho contínuo e colaborativo; e) estratégias e condições que promovem um ambiente propício à inovação, mudança e aprendizagem.

Com base nisso, Kools e Stoll (2016) propõem sete dimensões essenciais para que a transformação da escola em uma organização de aprendizagem ocorra e seja sustentável. São elas: desenvolver e compartilhar uma visão centrada na aprendizagem de todos os estudantes;

criar e apoiar a aprendizagem contínua e oportunidades para todos os funcionários; promover o aprendizado em equipe e a colaboração entre todos os funcionários; estabelecer uma cultura de investigação, inovação e exploração; incorporar sistemas de compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens; aprender com e a partir do ambiente externo e de um sistema de aprendizagem maior; investir na liderança (Kools; Stoll, 2016).

Entre essas dimensões, para Kools e Stoll (2016), o ingrediente essencial que une todas as partes da organização aprendente é a liderança. A liderança assume a responsabilidade de assegurar que a aprendizagem esteja no centro da missão da escola e planejar a visão estratégica para que as ações da escola sejam consistentes com a sua visão, objetivos e valores (Kools; Stoll, 2016). Também são encarregados de organizar as estruturas de trabalho e administrativas para oportunizar o diálogo profissional, a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos, aspectos cruciais para promover a aprendizagem organizacional nas escolas (Kools; Stoll, 2016). Além disso, o líder deve criar um ambiente seguro e de confiança no qual as pessoas possam mudar seu comportamento, tomar iniciativas, experimentar e compreender que se espera que desafiem o *status quo*, pois para que uma escola se torne uma organização que aprende, é essencial que as pessoas ousem inovar em sua prática diária e compreendam que os problemas e os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem (Kools; Stoll, 2016).

Já Madeira (2017) construiu um quadro conceitual da escola aprendente, elaborado a partir de processos de ação-reflexão dos modelos e concepções dos autores analisados no âmbito da revisão da literatura de seu trabalho, formado por cinco áreas: cultura da escola, gestão e liderança, aprendizagem organizacional, educação de excelência e avaliação estruturada. Cada uma dessas áreas é constituída por pressupostos e pela respectiva operacionalização, conforme descrito no Quadro 2. Segunda a autora, essas ações, devidamente contextualizadas, adaptadas ou até alteradas, podem servir como orientações para o desenvolvimento da escola como organização aprendente.

Quadro 2 - O desenvolvimento da escola como organização aprendente.

(continua)

Cultura de escola		
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> – Cultura aprendente: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura inclusiva ▪ Cultura de inovação e mudança ▪ Cultura de melhoria continuada ▪ Cultura de participação ▪ Cultura de trabalho colaborativo ▪ Cultura de partilha ▪ Cultura integradora ▪ Cultura de monitorização ▪ Cultura de autoavaliação – Memória coletiva. 	Ações
		<ul style="list-style-type: none"> – A cultura aprendente constrói-se na escola e resulta da articulação de vários processos de reflexão-ação. – A cultura de escola deve encontrar-se bem definida nos documentos estruturantes do agrupamento ou escola, nomeadamente no projeto educativo e no regulamento de interno. – Registo de todas as normas e procedimentos organizacionais do agrupamento/escola no regulamento interno ou noutros documentos.
Gestão e lideranças		
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> – Visão e Missão – Autonomia da organização – Gestão democrática e participativa – Lideranças fortes – Autonomia da liderança intermédia – Política de gestão de recursos materiais adequados às necessidades do agrupamento/escola – Circulação da informação, do conhecimento e das experiências – Protocolos e parcerias 	Ações
		<ul style="list-style-type: none"> – Visão e missão claras e acessíveis à maioria dos membros da comunidade educativa (nomeadamente dos docentes). – Visão apropriada e implementada pela maioria dos membros da comunidade educativa. – Definição de objetivos, princípios e metas de desempenho. – Definição de prioridades. – Envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento de planos de ação estratégica. – Mudança, inovação e melhoria continuada como prioridades da organização – Construção da autonomia – Contratualização da autonomia com o MEC. – Intervenção dos membros da comunidade educativa nas decisões importantes da escola. – Gestão pedagógica partilhada entre o líder de topo e a liderança intermédia. – Decisões pedagógicas partilhadas entre a liderança de topo, a liderança intermédia e os professores. – Líder de topo com formação específica – Líder transformacional. – Maior intervenção e autonomia da liderança intermédia. – Política de recursos tendo em conta a componente pedagógica e o trabalho colaborativo dos professores. – Criação de condições facilitadoras para o trabalho em equipa da liderança intermédia: sala própria equipada com os meios informáticos necessários e tempos letivos comuns registados nos horários semanais dos coordenadores de departamento curricular e nos horários de cada coordenador e dos subcoordenadores do departamento. – Criação de condições facilitadoras para o trabalho colaborativo dos docentes <ul style="list-style-type: none"> ▪ sala e meios informáticos suficientes; ▪ tempos comuns, a registar no horário semanal dos professores, para conselhos de docentes (e.g. conselhos de turma, reuniões de departamento/subdepartamento, reuniões de disciplina/nível). – Realização de reuniões com os representantes dos encarregados de educação e ou associação de pais ou encarregados de educação. – Reuniões com os delegados/subdelegados de turma e ou associação de estudantes – Circulação da informação, do conhecimento e das experiências, com recurso privilegiado à página eletrónica da escola, plataforma moodle e correio eletrónico. – Participação em redes profissionais/redes de aprendizagem. – Protocolos e parcerias com entidades de ensino (e.g. universidades), culturais, desportivas e de solidariedade social.

Quadro 2 - O desenvolvimento da escola como organização aprendente.*(conclusão)*

Aprendizagem organizacional		
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalho colaborativo – Aprendizagem colegial e continuada – Problematização, experimentação e reflexão conjunta – Professor reflexivo – Partilha – Formação continuada (valorização individual e profissional) – Supervisão organizacional e colaborativa 	Ações
		<ul style="list-style-type: none"> – Colaboração eficaz. – Elaboração conjunta de planificações e materiais. – Problematização e experimentação consequentes. – Disposição para o risco; – Reflexões conjuntas (métodos, práticas e experiências). – Partilha de conhecimentos, de práticas pedagógicas, de experiências e de materiais. – Formação na escola e dentro da profissão. – O professor como gestor da sua própria formação. – Formação contínua baseada na investigação, experimentação e reflexão conjunta. – Redes de trabalho colaborativo. – Observação recíproca de aulas. – Desenvolvimento de mecanismos de supervisão e de colaboração
Educação de excelência		
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> – Elevados padrões académicos – Ensino de qualidade – Inovação pedagógica – Monitorização – Intervenção dos pais ou encarregados de educação 	Ações
		<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração de um plano de ação estratégica. – Definição de indicadores de desempenho e metas. – Definição das expectativas de aprendizagem, transmitindo-as aos alunos e aos pais ou encarregados de educação. – Valorização de todos os alunos. – Elaboração de planos de articulação curricular (vertical e horizontal). – Contextualização dos programas nacionais. – Adequação dos currículos às necessidades dos alunos. – Ensinar a aprender (métodos de pesquisa, seleção e recolha de dados em vários suportes, tratamento e análise da informação, sínteses e conclusões). – Métodos de ensino inovadores. – Valorização do processo, da compreensão conceitual, da aquisição de competências e da aplicação de conhecimentos. – Realização de trabalhos de investigação de natureza disciplinar e de trabalhos de projeto de natureza interdisciplinar. – Desenvolvimento de dispositivos de diferenciação. – Definição de padrões emocionais conducentes ao desenvolvimento de competências pessoais (tomada de decisões responsáveis) e de competências sociais. – Métodos e formas de avaliação diversificados. – Recurso à auto e heteroavaliação dos alunos. – Monitorização sistemática de processos e resultados e autorregulação. – Participação dos pais ou encarregados de educação no processo educativo.
Avaliação estruturada		
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> – Monitorização e autorregulação – Autoavaliação da escola consequente 	Ações
		<ul style="list-style-type: none"> – Reflexão a nível dos departamentos curriculares e do conselho pedagógico sobre as formas estruturadas de monitorização. – Aplicação do modelo de monitorização definido. – Desenvolvimento de projetos anuais de autoavaliação da escola. – Participação da comunidade educativa, nomeadamente dos departamentos curriculares na elaboração do projeto de autoavaliação (quando o modelo de autoavaliação é construído na escola) e na sua implementação. – Divulgação, análise e discussão dos resultados obtidos. – Elaboração do plano de melhoria com a intervenção do conselho pedagógico e das estruturas pedagógicas. – Apropriação e desenvolvimento do plano de melhoria pela comunidade educativa.

Fonte: Madeira (2017)

Baseado no que foi exposto, as escolas, enquanto organizações aprendentes, devem desenvolver processos, estratégias e estruturas que as permitam aprender e reagir eficazmente em ambientes incertos e dinâmicos (Kools; Stoll, 2016). Pois, as escolas sofrem interferência do ambiente externo, incluindo as condições sociais, políticas e económicas (Kools; Stoll, 2016)

e precisam ter uma atitude proativa na análise contínua desse ambiente para monitorizar e responder aos desafios e oportunidades (Alarcão, 2001; Fullan, 2001; Kools; Stoll, 2016). Assim, nessa perspectiva, as escolas têm possibilidade de reagir mais rapidamente a mudanças, propor inovações na organização interna e, conseqüentemente, melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes (Kools; Stoll, 2016).

Carneiro (2003) afirma que a escola aprendente é um dos conceitos emergentes mais fortes para a educação do século XXI, ao lado da educação ao longo da vida, da sociedade do conhecimento, do capital intangível ou imaterial e da inovação. A capacidade de uma organização em aprender, desaprender e reaprender foi comparada, por Inkpen e Crossan (1995), com as propriedades rejuvenescedoras de uma “fonte da juventude”. De acordo com a OCDE (2018), a capacidade de aprendizagem de uma organização será a única vantagem competitiva sustentável no futuro.

3.3 COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM (*PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY - PLC*)

Neste subcapítulo serão abordados o conceito de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem (PLC, do inglês *Professional Learning Community*), as dimensões que a compõem, orientação para o desenvolvimento e a manutenção de uma PLC.

3.3.1 Conceito e Dimensões

O conceito de Comunidade Profissional de Aprendizagem tem uma natureza multidimensional e não unificado. O termo é utilizado de três maneiras diferentes: para toda a escola ou organização; para um subgrupo ou equipe dentro de uma escola (Domingo-Segovia et al., 2020); ou entre escolas, por meio de rede de aprendizagem compartilhada (Chapman, 2019). Para o estudo, utilizaremos o conceito de Hipp e Huffman (2010), os quais definem PLC como profissionais da educação trabalhando colaborativamente e intencionalmente para criar e sustentar uma cultura de aprendizagem para todos os estudantes e professores.

Conforme Hord (1997), há cinco dimensões em torno das quais as escolas eficazes se organizam e que as definem como PLC. São elas: liderança compartilhada e compreensiva; visão e valores compartilhados; aprendizagem coletiva, criatividade coletiva e sua aplicação; práticas pessoais compartilhadas; e condições de suporte. Bolam et al. (2005) corroboram essas cinco dimensões e acrescentam outras três: confiança mútua; respeito; apoio entre os membros

da equipe. As comunidades de aprendizagem funcionam melhor quando combinadas com culturas de cuidado e solidariedade, baseando-se em relacionamentos de confiança de longo prazo, alicerces de segurança e compromisso com a solidariedade ativa entre professores e outros funcionários da instituição (Hargreaves, 2004).

São dimensões de uma PLC, segundo Hord (1997) e Hipp e Huffman (2010):

3.3.1.1 Visão e Valores Compartilhados

Segundo Morrow (2010), uma PLC está alicerçada em uma construção robusta de valores e visões. As declarações de valores da escola descrevem o que os membros da comunidade estão comprometidos em garantir em relação à melhoria da escola (Ciurysek et al., 2012; Al-Mahdy; Sywelem, 2016). Valores e visões comuns e compartilhados em uma comunidade de aprendizagem são importantes, assim como a integração desses valores na cultura escolar (Morrissey, 2000; Stoll et al., 2006), pois proporcionam tomadas de decisão éticas, coletivas e compartilhadas com o foco na aprendizagem dos estudantes (Andrews; Lewis, 2007; Domingo-Segovia et al., 2020).

Portanto, os valores e a visão compartilhados promovem uma cultura colaborativa centrada no desenvolvimento e na gestão da comunidade com base na colaboração, incentivando os envolvidos a utilizar essa visão como um guia na tomada de decisões sobre o ensino e a aprendizagem na escola (Hord, 2004).

3.3.1.2 Liderança Compartilhada e Compreensiva

A PLC baseia-se na liderança amplamente compartilhada e no empoderamento dos professores (Zhang; Pang, 2016). Além da natureza complexa do trabalho e das responsabilidades envolvendo a ação concomitante de várias profissionais (Gronn, 2000; 2003), os professores se sentem encorajados a avançar no ensino e na aprendizagem, promovendo a escola como uma organização aprendente (Zhang; Pang, 2016). Dentro da comunidade de aprendizagem, a liderança estratégica e pedagógica ocorre em paralelo, com diferentes líderes docentes e administrativos desenvolvendo novos papéis e relacionamentos dentro da escola (Stoll et al., 2006). Para Domingo-Segovia et al. (2020), na PLC, os gestores escolares participam democraticamente com os professores, compartilhando poder, autoridade e tomada de decisão, promovendo e alimentando a liderança entre os funcionários.

No entanto, a liderança compartilhada precisa ser guiada por um conjunto de diretrizes, valores e visão também compartilhados, nos quais tais diretrizes atribuem grande importância à ampliação da aprendizagem de estudantes e de professores (Hord, 1997; Morrissey, 2000; Stoll et al., 2006). Desenvolver uma “liderança longa” que promova a liderança em todos os níveis é essencial para a sustentabilidade (Olivier; Hipp, 2006) do propósito e da cultura de aprendizado.

3.3.1.3 Condições de Suporte

A atitude do líder, nesse contexto, é determinante para a promoção da PLC. O líder pode estabelecer estratégias para que a escola se torne uma organização que aprende, assim como criar uma PLC para os professores, o que, de acordo com Fullan (2001), requer repensar a estrutura, a cultura e o tempo. Ao apoiar a construção de uma PLC para professores, o líder pode ter influência em uma cultura inteira de apoio ao senso de competência do professor, à autonomia e à colegialidade, o que impacta na motivação do professor e promove drásticas mudanças nas abordagens de ensino (Lam; Cheng; Choy, 2010). A cultura de diálogo e colaboração é primeiramente viabilizada pelo gestor escolar e se apresenta como base para o desenvolvimento profissional do professor e demais profissionais da educação.

As condições de apoio determinarão quando, onde e como o grupo desenvolverá as atividades conjuntas (Hord, 1997). Condições de apoio devem ser estabelecidas e mantidas para criar um ambiente que promova o compartilhamento contínuo entre colegas (Huffman; HIPP, 2003b). Trabalhar juntos de forma produtiva nas escolas depende de relacionamentos positivos e colegialidade (Louis; Leithwood, 2021). Esses relacionamentos incluem respeito, confiança, normas de investigação crítica e melhoria, e relacionamentos positivos e atenciosos entre estudantes, professores e administradores (Domingo-Segovia et al., 2020).

As comunidades de aprendizagem funcionam melhor quando combinadas com culturas de cuidado e solidariedade e se baseiam em relacionamentos de confiança de longo prazo, alicerces de segurança e compromisso com a solidariedade ativa entre professores e outros funcionários da instituição (Hargreaves, 2004).

Conforme alguns estudos apontaram (Webb et al., 2009; Chediak et. al, 2018), o estabelecimento de uma PLC pode contribuir para a redução do sentimento de isolamento e aumento do bem-estar do professor. A colaboração entre pares e a possibilidade de aprender e de ser apoiado pela comunidade escolar são assumidas para aumentar a eficiência das atividades dos professores (Fulton; Yoon; Lee, 2005; Wei et al., 2009) e criar um ambiente de

aprendizagem significativa e sustentável (Geeraerts et al., 2015) É importante ressaltar que a cooperação não é vista como um meio de facilitar a aprendizagem individual, mas sim como uma forma de maximizar o aprendizado do grupo como um todo. Em suma, as condições de suporte ao relacionamento entre os participantes possibilitam a construção de elementos atitudinais e comportamentais dos participantes, sugerindo impactar no resultado em termos de aprendizagem dos envolvidos.

Assim como as condições de suporte atreladas ao relacionamento, as condições de suporte relacionadas à estrutura têm a mesma lógica em auxiliar os envolvidos no aprendizado. Morrissey (2000) destaca que as estruturas são importantes porque possibilitam o suporte para a visão de escola e comunidade de aprendizagem, influenciando diretamente na eficácia e inovação do ensino em nível de sala de aula.

As estruturas incluem uma variedade de condições, como o tamanho da escola, a proximidade entre os funcionários, os sistemas de comunicação, o tempo e o espaço para os funcionários se encontrarem e examinarem as práticas atuais (Domingo-Segovia et al., 2020). Assim, percebe-se que a criação de uma infraestrutura de apoio é imperativa para que as escolas desenvolvam um elevado sentido de capacidade coletiva numa cultura que fomente aprendizagem profunda, participação significativa e liderança junto da comunidade escolar, sugerindo a importância da liderança como elemento influente no desenvolvimento e manutenção das condições de suporte (Olivier; Hipp, 2006).

3.3.1.4 Práticas Pessoais Compartilhadas

As práticas compartilhadas fortalecem o desenvolvimento da PLC, possibilitando maior engajamento e identidade dos docentes. Além disso, permitem que os envolvidos forneçam informações e organizem ações conjuntamente para gerar resultados mais significativos no grupo e para os estudantes (Fulton; Yoon; Lee, 2005; Wei et al. 2009; Fairman; Mackenzie, 2012; Fairman; Mackenzie, 2015; Domingo-Segovia et al., 2020). Alguns estudos sugeriram que colaboração, reflexão crítica, *feedback* e avaliação são importantes para o desenvolvimento da PLC (Hodkinson; Hodkinson, 2005; Vescio et al., 2008; Dufour; Dufour, 2009; Harris; Jones, 2010).

A aprendizagem profissional dos colaboradores também se baseia na avaliação contínua e no *feedback*, que devem ser incorporados em sua prática diária (Kools; Stoll, 2016). O *feedback* dos pares melhora a compreensão e o envolvimento na aprendizagem (Snead; Freiberg, 2019).

3.3.1.5 Aprendizagem Coletiva, Criatividade Coletiva e sua Aplicação

As PLCs são mecanismos de promoção de aprendizagem individual e coletiva, pois todos os professores são aprendizes junto aos seus colegas (Louis; Marks; Kruse, 1996). A aprendizagem coletiva se manifesta através da criação de conhecimento (Louis, 1994), e as PLCs tanto cultivam, quanto promovem esse tipo de aprendizagem, interagindo comunitariamente, praticando o diálogo, discutindo sobre dados e interpretando descobertas (Bolam et al., 2005).

A aprendizagem coletiva também inclui a colaboração, e as PLCs vão além do compartilhamento superficial, gerando conhecimento não apenas para o indivíduo, mas também para o bem comum (Kruse; Louis, 1995). O propósito essencial da colaboração em PLCs é estabelecer um propósito comum e engajar a equipe por meio de atividades colaborativas para atingir o objetivo (Bolam et al., 2005). Portanto, a aprendizagem coletiva ocorre quando os funcionários de todos os níveis da escola compartilham informações e trabalham de forma colaborativa para planejar, resolver problemas e melhorar as oportunidades de aprendizagem. Juntos, eles buscam conhecimento, habilidades e estratégias, aplicando esse novo aprendizado em seu trabalho (Domingo-Segovia et al., 2020).

O trabalho colaborativo e a aprendizagem em equipe emergem como um processo contínuo e, em consequência, reforçam a emergência, na escola, de uma comunidade de prática (Machado; Formosinho, 2016). Segundo Bolívar (2012), o estabelecimento de uma comunidade de prática é uma premissa para uma comunidade de aprendizagem.

Diferentes estudos exploraram o uso de PLC na escola, e os resultados evidenciaram a importância de ter uma comunidade profissional sólida no contexto escolar (Louis; Marks, 1998; De La Cruz et al., 2021). No estudo sobre PLC de Bolam et al. (2005), foram analisados dados de pesquisas de 393 escolas, incluindo jardim de infância, ensino fundamental e médio, e dados de estudos de caso baseados em entrevistas de 16 escolas. Os dados da pesquisa e os estudos de caso indicam um impacto positivo na prática docente e no moral dos professores devido à participação em atividades colaborativas.

A mudança na cultura dos professores, tradicionalmente descrita como isolacionista, parece conduzir a mudanças fundamentais na forma como os professores abordam seu trabalho, de serem mais colaborativos e reflexivos para a adoção de práticas pedagógicas mais inovadoras (Cordingley, 2015). No entanto, a aprendizagem dos estudantes tende a ser significativamente menor em escolas onde os professores trabalham isoladamente (Cordingley, 2015; Jarl;

Andersson; Blossing, 2017). Consequentemente, é crucial desenvolver e manter este tipo de colaboração entre professores e investigadores para melhorar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, combatendo, assim, as culturas escolares isolacionistas e o ensino isolado (Jarl; Andersson; Blossing, 2017).

Outras pesquisas têm identificado colaboração entre professores como essencial (Stoll et al., 2006; Nelson; Slavit, 2007; Vescio et al., 2008; Carpenter, 2017; Jarl; Andersson; Blossing, 2017), especialmente a colaboração entre professores focada na conexão entre o desenvolvimento de práticas de ensino e o aprendizado de professores em formação (Vescio et al., 2008), enriquecida pela colaboração com pesquisadores (Cordingley, 2015).

3.3.2 Implementação e Manutenção da PLC

A elaboração de um programa de implantação e manutenção de uma PLC deve prever uma rotina de estudos, leituras e pesquisas aplicadas à educação (Vermunt et al., 2008). Huffman e Hipp (2003c) sistematizaram as fases de desenvolvimento de uma PLC, baseadas no modelo de Hord e Fullan, incluindo tanto a equipe diretiva e professores, quanto as famílias e outros membros da comunidade escolar, conforme apresentado no Quadro 3. As autoras apontaram uma forte conexão entre Aprendizagem Coletiva e Prática Pessoal Compartilhada, enfrentando dificuldades para diferenciar suas características. Elas identificaram que as Condições de Apoio estão presentes em todas as fases do desenvolvimento de uma PLC e reconheceram que a Liderança Compartilhada influencia todos os constructos, servindo como guia para as mudanças (Huffman; Hipp, 2003c).

Quadro 3 - Fases de desenvolvimento de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem.

(continua)

	Iniciação	Implementação	Institucionalização
Liderança Compartilhada	Nutrir a liderança entre os funcionários	Poder, autoridade e responsabilidade compartilhados	Tomada de decisão ampla para compromisso e responsabilidade
Valores e Visão Compartilhados	Valores e normas expostos	Foco nos estudantes e altas expectativas	A visão compartilhada orienta o ensino e a aprendizagem

Quadro 3 - Fases de desenvolvimento de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem.*(continua)*

Aprendizagem Coletiva e Aplicação	Compartilhamento das informações e diálogo	Colaboração e resolução de problemas	Aplicação do conhecimento, habilidades e estratégias
Prática Pessoal Compartilhada	Observação e incentivo	Compartilhar resultados de novas práticas e oferecer feedback	Análise dos trabalhos dos estudantes e práticas relacionadas
Condições de Apoio	Relacionamentos afetuosos	Confiança, respeito, reconhecimento e celebração	Assumir riscos e esforço unificado para implementar

Fonte: Traduzido de Huffman e Hipp (2003c).

Desenvolver uma PLC requer tempo e esforço a fim de mover a escola de uma fase para a outra, mas não há uma única “receita” para o progresso, pois o contexto de cada escola é único (Huffman; Hipp, 2003c). Entretanto, para avançar para a fase de institucionalização, as mudanças não podem ser individuais e fragmentadas, mas sim colaborativas e integradas ao cotidiano escolar (Louis; Marks, 1996).

Apesar de vários benefícios apresentados pelos artigos, Amornvuthivorn (2018 apud Mann; Crighton; Edmett, 2020) também discute os desafios da implementação de uma comunidade de aprendizagem em rotinas escolares estabelecidas e a necessidade de treinamento e apoio para constituí-las e mantê-las. A dissertação de Almada (2009) aponta para a necessidade de pesquisas sobre como as PLCs são criadas e sustentadas ao longo do tempo. O estudo inicial de Chediak et al. (2018) indica a necessidade de realizar pesquisas aplicadas de implantação, manutenção e avaliação de uma PLC em escolas no Brasil, buscando soluções para problemas no cotidiano escolar.

3.4 MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES (*PEER-GROUP MENTORING* - PGM)

A mentoria, apesar de ser uma metodologia contemporânea, não é nova (Menezes et al., 2021). Tradicionalmente, a mentoria ocorria em pares, com a ideia de um profissional experiente transmitindo conhecimento a um colega menos experiente (Roberts, 2000; Orland-Barak, 2012). Recentemente, juntamente com as ideias de aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem profissional, novos modelos baseados em grupo foram desenvolvidos, com diferentes nomenclaturas: Mentoria Colaborativa, Mentoria Recíproca,

Mentoria em Grupo, Mentoria entre Pares ou Mentoria em Grupo entre Pares (Roberts, 2000; Bozeman; Feeney, 2007; Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2008; Darwin; Palmer, 2009; Huizinga, 2012; Fyn, 2013; Nolan; Morrissey; Dumenden, 2013). A característica comum entre essas nomenclaturas é o reconhecimento de que tanto o mentor quanto o mentorado constroem um novo entendimento sobre a prática de ensino e aprendizagem de forma colaborativa (Nolan; Morrissey; Dumenden, 2013).

Para esta pesquisa, aprofundaremos o estudo na Mentoria em Grupo entre Pares (PGM, do inglês *Peer-Group Mentoring*), que é um modelo de apoio ao desenvolvimento profissional de professores, no qual compartilham conhecimentos e experiências, aprendendo uns com os outros (Geeraerts et al. 2015). A mentoria tem sido citada como uma ferramenta de desenvolvimento profissional para professores em formação e em serviço, em escolas e sistemas de ensino, reconhecendo o potencial contributivo que a profissão docente pode oferecer à sua própria aprendizagem profissional (Hudson et al., 2013; Geeraerts et al. 2015).

Durante a PGM, os professores compartilham e refletem sobre suas experiências, discutindo problemas e desafios que encontram em seu trabalho, ouvindo e encorajando uns aos outros (Korhonen et al., 2017). O objetivo da PGM é promover o desenvolvimento profissional mútuo e o bem-estar dos professores por meio do autodesenvolvimento colaborativo (Kemmis et al., 2014).

Na PGM, a expertise é desenvolvida de acordo com o modelo da pedagogia integrativa (Tynjälä, 2008; Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2008), do diálogo e do compartilhamento de conhecimento (Geeraerts et al. 2015). Dessa forma, o conhecimento é construído articulando os conhecimentos teóricos, práticos, autorreguladores e socioculturais (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2008). Uma vez que a especialização profissional é um todo integrado de conhecimentos teóricos, práticos, autorreguladores e socioculturais, a ideia principal do modelo é apoiar a criação de conexões e a integração desses elementos centrais do profissionalismo (Korhonen et al., 2017). Supõe-se também que esse tipo de reflexão melhore as habilidades metacognitivas e reflexivas dos participantes e a autorregulação (Korhonen et al., 2017).

3.4.1 Habilidades Desenvolvidas na Mentoria em Grupo entre Pares

A mentoria é um mecanismo pelo qual indivíduos têm oportunidades de desenvolver habilidades e competências que o ajudarão a adaptar-se às mudanças organizacionais no local de trabalho (Eby, 1997). Além disso, a mentoria oferece aos mentorados a oportunidade de desenvolver habilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, construir a confiança

necessária para enfrentar tarefas desafiadoras e obter orientação e aconselhamento (Kram, 1986).

Um estudo apontou evidências de que trabalhar em equipe, nas circunstâncias certas, pode produzir resultados mais criativos do que trabalhar individualmente (Taylor; Greve, 2006). A criatividade é um dos principais fatores que impulsionam a civilização. Em um nível mais prático, educadores, pais, empregadores e formuladores de políticas reconhecem que a criatividade é uma habilidade essencial para solucionar problemas enfrentados por nossas escolas e instalações médicas, nossas cidades e vilas, nossa economia, nossa nação e o mundo (Hennessey; Amabile, 2009). Para Fullan e Hargreaves (2000), a melhoria da escola só pode ser obtida a partir de atitudes colaborativas.

3.4.2 Organização e Funcionamento da Mentoria em Grupo entre Pares: Experiência Finlandesa

Na Finlândia, o desenvolvimento sistemático da PGM começou no Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional em 2006. O desenvolvimento mais significativo da PGM, teve início com *Vertaisryhmämentorointi* (Verme 2008 - 2010)¹, financiado pelo Fundo de Proteção ao Trabalho, durante o qual o modelo de PGM foi consolidado. Como resultado, o Verme tornou-se um método flexível e simples que combina de forma consistente a aprendizagem formal e informal para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores. O método possui uma forte base teórico-filosófica no diálogo, na teoria construtivista da aprendizagem, na pedagogia integrativa, na narrativa, equidade e autonomia, representado na Figura 1.

¹ Informações disponível em <<https://ktl.jyu.fi/vanhat/osaavaverme/in-english>>

Figura 1 - Elementos conceituais da Mentoria em Grupo entre Pares.



Fonte: Heikkinen, Tynjälä, Jokinen (2012).

Conforme Heikkinen, Tynjälä e Jokinen (2012), o diálogo refere-se a uma conexão conversacional entre os participantes, na qual todos compartilham suas experiências a partir de seus modos de pensar e percepções, construindo conhecimentos e competências profissionais de forma coletiva, reflexiva e aberta. A PGM baseia-se na ideia de que a identidade é construída por meio de histórias contadas, ou seja, narrativas. As narrativas contadas sobre si mesmo, sobre o trabalho ou sobre outro aspecto importante da vida são expressões não só para si, mas também para os outros. Essas histórias, por sua vez, retornam para o grupo, transmitidas por outros e interpretadas a partir das vivências de cada um. É assim que as expressões autogeradas são finalmente resolvidas para um relacionamento com os outros e, partindo deles, é possível criar uma compreensão geral sobre si mesmo (Heikkinen; Tynjälä; Jokinen, 2012). A autonomia baseia-se na ideia de que, do ponto de vista do ensino na Finlândia, o professor tem liberdade pedagógica para escolher as metodologias para o desenvolvimento das aprendizagens da forma como o vê pedagogicamente (Heikkinen; Tynjälä; Jokinen, 2012). A autonomia profissional aumenta a motivação e o comprometimento do professor com o desenvolvimento da sua área e, por meio destes, a valorização da profissão (Nyman, 2018).

Em relação a equidade, entende-se, em nível epistêmico, a igualdade acerca das competências e conhecimentos, que pode variar muito de indivíduo para indivíduo. Entretanto, o mentor tem a responsabilidade de mediar o grupo (Nyman, 2018). Heikkinen, Tynjälä e Jokinen (2012) descrevem que a aprendizagem não é entendida como uma transferência de

conhecimento, mas sim como um encontro de diferentes percepções e noções pré-concebidas a ser testadas com base em novas informações. Na PGM, o objetivo é combinar vários elementos que promovam o desenvolvimento de competências (Nyman, 2018). Por fim, a pedagogia integrativa compreende que os processos de aprendizagem ativam não só o nível cognitivo, mas também o nível emocional e social, envolvendo diferentes tipos de conhecimento - conhecimento experiencial, conhecimento conceitual, conhecimento sociocultural e conhecimento de autorregulação - para o desenvolvimento das aprendizagens (Heikkinen; Tynjälä; Jokinen, 2012).

Baseado nesses princípios filosóficos, na Finlândia, a PGM normalmente possui de cinco a dez membros que se reúnem uma vez por mês durante um ano letivo para discutir seu trabalho diário e desafios relacionados a ele. Os grupos trabalham de forma autônoma, chegando a um consenso em relação aos temas a serem discutidos, ao calendário das reuniões, às regras do encontro e à confidencialidade das discussões (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012). A constituição dos grupos pode assumir diferentes formas: ser formado por membros de uma mesma escola ou de escolas diferentes; ensinar o mesmo componente curricular ou componentes curriculares diferentes; incluir novos professores ou professores em diferentes fases de suas carreiras; ser composto apenas por professores em serviço ou professores em formação; reunir-se não apenas em reuniões presenciais, mas também por meio de ferramentas de mídia social (Tynjälä et al., 2021).

O modelo finlandês de PGM difere por algumas características de alguns outros modelos internacionais de mentoria. Em contraste com os típicos modelos internacionais, a PGM é desenvolvida para atender todos os professores e profissionais da educação, não apenas os novos professores. O objetivo da atividade é compartilhar conhecimentos e experiências, aprendendo uns com os outros, em vez de transmitir conhecimento de um colega mais experiente para um menos experiente. Enquanto em alguns modelos internacionais a participação na orientação de novos professores é obrigatória e envolve a avaliação do aprendiz, no modelo finlandês, a participação é voluntária e não envolve avaliação (Tynjälä et al., 2019).

Em geral, o compartilhamento de experiências e o surgimento de novas ideias parecem ser mais fáceis em grupos heterogêneos, enquanto o desenvolvimento do sentimento de pertencimento leva menos tempo em grupos homogêneos. A PGM tem sido considerada uma forma benéfica para o desenvolvimento profissional e organizacional. No entanto, encontrar tempo suficiente para PGM em uma vida de trabalho agitada é muitas vezes um desafio que complica o compromisso com as atividades do grupo (Tynjälä et al., 2021).

Tynjälä et al. (2021) destacaram sete estudos que indicavam fatores-chave para o sucesso da PGM, sendo eles: (1) fatores físicos e administrativos, (2) fatores sociais e (3) fatores metodológicos. Os fatores físicos incluem, por exemplo, o local e o horário das reuniões da PGM. Uma sala de reuniões acolhedora na escola foi considerada importante para criar uma atmosfera agradável. Os fatores administrativos referem-se ao apoio organizacional para promover a PGM. Os fatores sociais que contribuem para o bom funcionamento do grupo estão relacionados à interação em grupos entre pares e aos atributos do mentor e do grupo. Por exemplo, a motivação de mentores e mentorados, o encorajamento mútuo e escuta ativa uns dos outros foram considerados elementos essenciais para a promoção de um ambiente aberto e confidencial para discussões construtivas (Teerikorpi; Heikkinen, 2012). Os fatores metodológicos referem-se a como o grupo opera e o que é feito durante as sessões de PGM. Esses fatores abrangem os princípios das atividades da PGM, por um lado, e os métodos de estruturação e organização das reuniões, por outro. Quanto aos princípios, considerou-se importante que os membros do grupo concordassem sobre as regras comuns, a gestão do tempo e os temas a serem discutidos. Quanto aos métodos de estruturação dos encontros e formas de trabalho, verificou-se que os participantes apreciaram um início descontraído com uma rodada de introdução, alternância entre discussão livre e guiada e a utilização de diferentes métodos de trabalho em grupo (Teerikorpi; Heikkinen, 2012). É também notável que fatores físicos, administrativos, sociais e metodológicos estão interligados. O resultado do Projeto Verme 2, implementado entre 2017 e 2019 na Finlândia, confirma resultados anteriores de pesquisa e de desenvolvimento (Pennanen; Markkanen; Heikkinen, 2019).

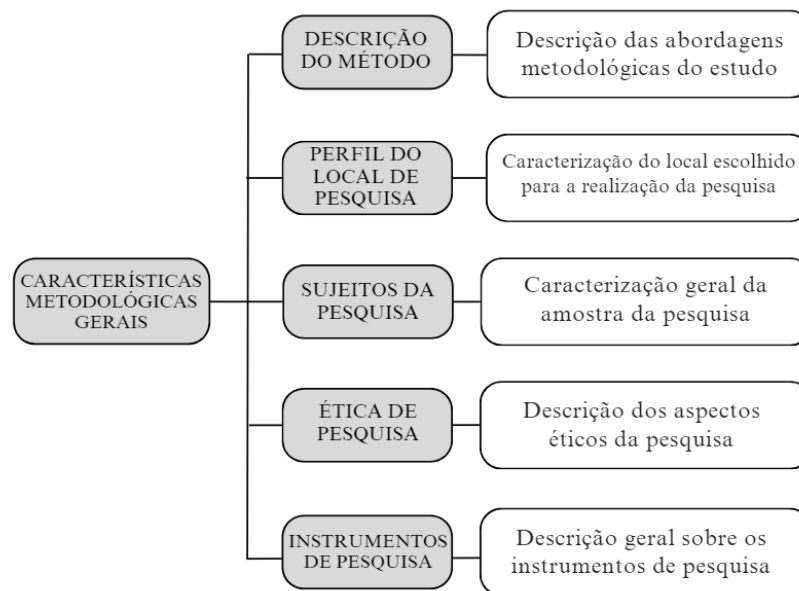
Os projetos-piloto confirmaram que o método é adequado para vários domínios da educação e formação. Experiências positivas com a aplicação do método foram obtidas em todas as áreas envolvidas neste projeto. No entanto, o desafio é encontrar tempo suficiente em uma vida de trabalho agitada, o que dificulta o comprometimento com atividades em grupo (Tynjälä et al., 2021). O estudo também mostrou que a manutenção das atividades de mentoria exige estruturas, coordenação e gestão bem definidas da administração escolar local (Tynjälä et al., 2021).

Os desafios para implementação da PGM estão relacionados à gestão da dinâmica de grupo, gestão do tempo e comprometimento. São necessárias pesquisas para avaliar se as práticas de PGM contribuem para uma mudança de uma cultura de trabalho individualista para uma cultura mais colaborativa e em rede (Hargreaves; Fullan, 2012).

4 METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos para esta tese, a seção de métodos será apresentada por meio de um esquema, conforme mostrado na Figura 2, facilitando a visualização das características metodológicas gerais do estudo.

Figura 2 - Características metodológicas gerais.



Fonte: A autora.

4.1 DESCRIÇÃO DO MÉTODO

O estudo em questão adota uma abordagem quantitativa de natureza aplicada. Quanto à tipologia da pesquisa, no que concerne aos objetivos, destaca-se por ser descritiva, enquanto, em relação aos procedimentos, delinea-se como um estudo de caso conduzido por meio de *surveys*.

A aplicação da abordagem quantitativa permitiu obter informação em diferentes níveis e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do problema de investigação, concepção defendida nomeadamente por Creswell (2008), Hair Jr. et al. (2009) e Malhotra (2012). Para Sousa e Baptista (2011), a pesquisa quantitativa tem como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis, mostrando-se mais apropriada quando é possível coletar dados quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. É, portanto, um método de tipo estatístico e dedutivo. Para Creswell (2008), os dados quantitativos, como números e indicadores, podem ser analisados com auxílio da

estatística (frequência, média, mediana, moda, etc.) e revelar informações úteis, rápidas e confiáveis a respeito de um grande número de observações.

Dentro do âmbito da abordagem quantitativa, uma das modalidades de pesquisa é a descritiva, conceituada por Malhotra (2012) como um tipo de investigação conclusiva orientado primordialmente à descrição de um fenômeno. Em consonância com a natureza descritiva adotada, foram implementados três estudos do tipo *survey*, objetivando a compreensão aprofundada do fenômeno em análise e o alcance dos objetivos preconizados no escopo da pesquisa.

Segundo Pinsonneault e Kraemer (1993), a pesquisa *survey* possui as seguintes classificações quanto ao seu propósito: a) explanatória - testar uma teoria e relações causais, estabelecendo a existência de relações causais, mas também questionando porque a relação existe; b) exploratória – familiarização ou identificação de conceitos iniciais sobre um tópico, com ênfase na determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, buscando descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse; c) descritiva - identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestas em uma população; descrever a distribuição de algum fenômeno na população ou entre subgrupos da população ou ainda faz uma comparação entre estas distribuições. Neste tipo de *survey*, a hipótese não é caracterizada como causal, mas tem o objetivo de verificar se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade. Para este estudo, optou-se pela *survey* descritiva.

4.2 O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno a partir de seu contexto real (Yin, 2001). Em contextos educacionais, um estudo de caso com abordagem quantitativa de natureza aplicada pode ser estrategicamente projetado para investigar questões práticas e relevantes dentro do campo da educação. Tal pesquisa visa não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicação prática dos resultados obtidos para melhorar os processos educacionais, políticas ou práticas pedagógicas (Stake, 1995; Yin, 2001; Cohen; Manion; Morrison, 2013).

Para Stake (1995), o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das escolas. O autor mostra que estudo de caso procura captar a complexidade de um “sistema” na sua atividade, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-los do

contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permite compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período (Stake, 1995; André, 2013).

Devido à escolha metodológica e com o propósito de atender aos objetivos delineados na pesquisa, optou-se pela implementação de um estudo de caso descritivo. Tal abordagem visa fornecer uma descrição minuciosa e abrangente de um caso singular, almejando promover uma compreensão aprofundada do fenômeno (Yin, 2001).

Bassey (2003) considera que há três grandes métodos de coleta de dados em estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. No entanto, há outras formas que podem ser associadas a essas, como, por exemplo, grupos de discussão ou focais, memoriais, mapas conceituais, dados estatísticos, entre outros. Para esta pesquisa, foram utilizadas as *surveys* para a coleta dos dados.

Dentro dos elementos sugeridos para o estudo de caso, conforme Yin (2001), foram considerados, para esta pesquisa, a confiabilidade do construto. Para operacionalização do estudo de caso, foram seguidas etapas julgadas importantes (Yin, 2001). São elas: a antecipação de contatos com possíveis participantes da pesquisa e com gestores da organização objeto do estudo; organização do material necessário à pesquisa; estabelecimento de cronograma da pesquisa de campo.

4.3 PERFIL DO LOCAL DA PESQUISA

O estudo de caso foi realizado em uma escola no sul do Brasil. A escola tem sua sede situada em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, com funcionamento desde 1989 e é diretamente vinculada a uma universidade. A escola caracteriza-se como uma instituição privada de aprendizagem e, por suas características, enquadra-se como comunitária e de aplicação, tendo por finalidade oferecer a Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Escola possui 57 professores, 30 auxiliares de aprendizagem, aproximadamente 650 estudantes e uma equipe diretiva composta por 3 pessoas. Os outros setores de apoio são compartilhados com a universidade.

Ser uma escola de aplicação de uma universidade significa ser um local onde a teoria educacional se encontra com a prática, oferecendo oportunidades de aprendizado para futuros educadores e contribuindo para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento do campo educacional (Azanha, 1987). Por essa característica, a escola busca desenvolver e aplicar

abordagens pedagógicas inovadoras, servindo como local de experimentação e implementação de novas estratégias e ferramentas pedagógicas, métodos de avaliação e currículos, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem e ensino, tornando-se referência na região onde está localizada (Azanha, 1987; Benites, 2006). Além disso, a escola se envolve em atividades de pesquisa, explorando questões relevantes para a prática educacional e contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

A escola, em seu documento norteador (Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, 2022), descreve sua história, seu propósito, suas concepções em relação à educação, bem como a forma como se organiza e como aplica seus princípios em seu cotidiano escolar. Conforme o documento, a instituição acredita

“na construção de aprendizagens efetivas e afetivas que valorizem o potencial e a trajetória de cada estudante, por meio de vivências que desenvolvem inteligências múltiplas em projetos inovadores, no intuito de promover a autogestão, a criatividade para a inovação e o planejamento e elaboração de projetos de vida.” (PPP, 2022, p. 8)

O estudante assume um papel proativo em seu próprio processo de aprendizagem, tendo oportunidades para reestruturar seus esquemas de conhecimento, questionar suas próprias ideias e construir significados e novos significados mais profundos. Essa participação ativa ocorre por meio da observação, pesquisa e análise em contextos diversos, com o intuito de buscar a aplicação social dos conhecimentos desenvolvidos. A escola se apresenta como uma organização aprendente, estruturada com base em uma gestão democrática que inclui ativamente os membros da comunidade escolar. Todos os envolvidos assumem papéis protagonistas, sendo fundamental que compreendam suas responsabilidades nesse processo.

Entre os projetos desenvolvidos pela escola, destaca-se a mentoria, implementada em 2017 como projeto-piloto, o qual foi constantemente aprimorada com inspirações finlandesas e reflexões do grupo de professores a partir de suas vivências. Atualmente, a mentoria na escola ocorre em diferentes arranjos, pois compreendem que por meio da comunicação e do compartilhamento das experiências e conhecimentos, são coletivamente construídas histórias de vida que ajudam a compreender melhor o mundo e a si próprio (Moran, 2015).

De acordo com a leitura dos documentos escolares, identificou-se que os estudantes da escola têm momentos periódicos de mentoria com seu professor-mentor, proporcionando reflexão e troca constante para evidenciar talentos, potencialidades e habilidades, assim como auxiliar nas dificuldades encontradas no decorrer do processo de aprendizagem. Diante disso, o papel do professor-mentor é ajudar, motivar, questionar, ouvir e orientar os estudantes a irem além do que conseguiriam sozinhos, customizando sua trajetória escolar. Segundo Dolan e

Collins (2015 apud Moran, 2018), quando há orientações por parte dos professores e a participação ativa dos estudantes, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Outra forma de mentoria que ocorre na escola é a mentoria na modalidade de professor em serviço com professor em formação. Os professores em formação realizam seus estágios curriculares com o grupo de estudantes da escola e são mentorados por professores em serviço da mesma área de formação. A mentoria ocorre em reuniões de planejamento e ao longo das aulas ministradas por meio de *feedbacks*.

Além disso, os professores da escola atuam de modo colaborativo, desde o planejamento até a execução das aulas. Semanalmente, os docentes de um mesmo ciclo de aprendizagem se reúnem para compartilhar experiências, estratégias de sucesso e preocupações relacionadas ao trabalho. Discutem sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e planejam as aulas e projetos. Esse momento de reunião é conduzido por um professor-referência do ciclo de aprendizagem, que também participa semanalmente de reuniões com a equipe diretiva. Os professores atuam de maneira interdisciplinar, aprendendo uns com os outros na observação e atuação conjunta das aulas e por meio de *feedbacks* contínuos entre os professores. Conforme Talis (OCDE, 2013), receber *feedback* sobre as práticas de ensino é altamente associado à autoeficácia e satisfação profissional dos professores no Brasil.

Ainda, acrescido às reuniões semanais com o ciclo de aprendizagem, os professores se reúnem mensalmente com os professores de sua área de conhecimento para alinhar as estratégias de forma horizontal para toda a escola e compartilhar experiências e inquietações referentes à sua área de estudo.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A caracterização da amostra neste estudo foi realizada por conveniência, baseados na conveniência do pesquisador. Nesse contexto, o pesquisador selecionou os elementos a que tem acesso, considerando que estes poderiam representar um universo relevante para o estudo (Levy; Lemeshow, 1980; Lwanga; Lemeshow, 1991). Os 57 professores da escola, juntamente com os 3 membros da equipe diretiva, foram convidados a responder as três *surveys* propostas, totalizando 60 potenciais respondentes. Estes professores têm entre 25 e 60 anos de idade, possuindo, em geral, uma vasta experiência na docência. Todos possuem licenciatura no componente curricular em que atuam, além de possuírem pós-graduação concluída ou em andamento. Os professores da escola possuem uma carga horária mínima de 26 horas semanais, pois a distribuição da carga horária das áreas do conhecimento é equitativa. Além disso, a carga

horária de trabalho semanal dos professores pode aumentar caso participem de algum outro projeto ou oficina no contraturno das aulas regulares.

Os sujeitos envolvidos na gestão da escola também participaram da pesquisa, considerando que Sylva et al. (2010) ressalta em sua pesquisa que uma estratégia eficaz para apoiar líderes e gerentes pode ser a realização de consultas que oferecem oportunidades para receber *feedback*. Conforme os autores, a liderança de qualidade teve efeitos positivos nos resultados de curto e longo prazo dos estudantes, tanto no domínio cognitivo quanto no social. Apesar da crescente necessidade de desenvolvimento de habilidades de liderança, observa-se que a liderança tem recebido atenção apenas marginal por parte dos pesquisadores.

4.5 ÉTICA DA PESQUISA

Todos os participantes deste estudo foram informados sobre o projeto, seus objetivos pretendidos e a metodologia a ser utilizada. Durante a primeira sessão de cada questionário online, após as informações sobre a pesquisa, os respondentes puderam escolher sobre participar ou não da pesquisa, ressaltando o caráter privado e sigiloso das informações fornecidas pelos participantes, incluindo as suas identidades, atendendo, dessa forma, às questões éticas inerentes à pesquisa.

4.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A revisão integrativa acerca do tema Mentoria foi realizada com o objetivo de compreender como essa metodologia tem sido desenvolvida e utilizada em diferentes contextos educacionais. As *surveys*, por sua vez, foram propostas em diferentes momentos ao longo do ano de 2023, resultando em um potencial total de 60 respostas para cada *survey*.

Para identificar o nível de organização aprendente, os pontos fracos e fortes da escola, bem como as áreas de apontamentos para melhoria no processo de aprendizagem e ensino, foi selecionado o instrumento *School Success Profile - Learning Organization* (SSP-LO), traduzido e adaptado de Bowen e Powers (2003). O SSP-LO (Apêndice A) possui 36 itens que avaliam os dois componentes essenciais de uma organização que aprende: ações e sentimentos. Os primeiros 18 itens avaliam o componente ação, enquanto os últimos 18 itens avaliam o componente de sentimento. Além dessas questões, o instrumento possui mais 6 itens que avaliam o estado geral de saúde dos professores, seu nível de satisfação no trabalho, seu controle percebido sobre os resultados da escola, suas percepções sobre o desempenho real e potencial

da escola no atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes e seus planos para continuar suas carreiras em seu respectivo campo. Adicionalmente, há mais 4 itens que caracterizam os participantes da pesquisa. Assim, o instrumento completo é composto por 46 questões. Utilizando uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos, em que 1 representa “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”, os funcionários avaliaram o grau de concordância com cada característica sobre a escola onde trabalhavam.

Com a finalidade de avaliar as influências das dimensões da Comunidade Profissional de Aprendizagem para sua implementação e sustentabilidade na escola, foi selecionado o instrumento “*Professional Learning Communities Assessment - Revised* - PLCA-R (Avaliação das Comunidades Profissionais de Aprendizagem - Revisada), traduzido e adaptado de Olivier e Hipp (2006). O instrumento PLCA-R (Apêndice B) é composto por 52 questões, divididas em 5 dimensões: liderança compartilhada, valores e visão compartilhados, aprendizagem coletiva e aplicação, prática pessoal compartilhada e condições de suporte, que por sua vez é subdividida em relacionamento e estruturas. Além dessas, foram adicionadas ao questionário 4 questões para caracterizar os participantes da pesquisa. As questões utilizaram a escala Likert de 5 pontos, em que 1 representa “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”.

Por fim, com o propósito de analisar a contribuição da PGM para o desenvolvimento profissional docente, optou-se pela “Escala para Avaliar a Mentoria entre Pares”, traduzido e adaptado de Geeraerts et al. (2015). O instrumento aplicado possui 18 questões (Apêndice C), divididas em quatro dimensões: caracterização do(a) participante da pesquisa, fortalecimento da identidade profissional e autoconfiança, desenvolvimento de habilidades e conhecimento, desenvolvimento de uma comunidade de prática. Além dessas dimensões, foram adicionadas mais duas questões abertas: “Quais experiências anteriores ou concomitantes à docência você possui? (trabalhos voluntários, intercâmbios, esportes, talentos artísticos, experiências variadas...)” e “Neste campo, descreva alguma(as) vivência(as) que evidencie o aprendizado aos pares (colegas professores). Lembre-se de situações que ficou surpreso(a) com alguma aula colaborativa, com algo que mudou a sua forma de se comunicar ou intervir com estudantes e famílias, que surpreendeu você com algum material ou fonte de informação adicional.”. Adicionalmente, foram incluídas mais 4 questões para caracterizar os participantes da pesquisa, totalizando 24 questões. As questões foram avaliadas utilizando a escala Likert de 5 pontos, em que 1 representa “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”.

Todos os instrumentos de pesquisa foram traduzidos e foram aplicados por meio de um *link* de um formulário construído no *Google Forms*, enviado via *WhatsApp* aos professores e gestores da escola objeto do estudo. A partir dos resultados desses questionários, realizou-se o

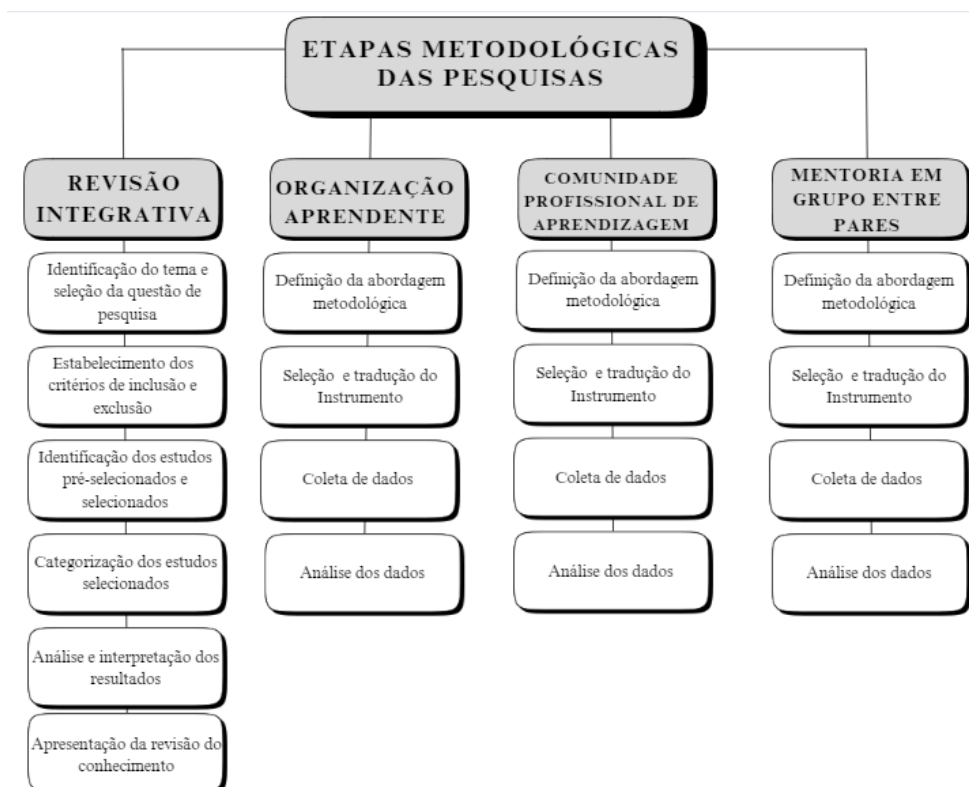
teste de confiabilidade dos instrumentos por meio do Coeficiente Alfa de Cronbach, conforme descrito por Lee J. Cronbach, a fim de avaliar a intensidade das correlações entre as questões da pesquisa (Cortina, 1993). A confiabilidade do Coeficiente Alfa de Cronbach normalmente varia entre 0 e 1, sendo que o valor mínimo aceitável para o Alfa é 0,70, embora esse valor possa diminuir para 0,60 em pesquisas exploratórias (Hair Jr. et al., 2009). Abaixo desse valor, a consistência interna dos itens da escala é considerada baixa. Para esta pesquisa, foi utilizada a classificação da confiabilidade do coeficiente Alfa de Cronbach de acordo com os seguintes limites: $\alpha < 0,60$ - Baixa; $0,60 < \alpha < 0,70$ - Moderada; $0,70 < \alpha < 0,80$ - Boa; $0,8 < \alpha < 0,90$ - Muito boa; $\alpha = 0,90$ excelente, conforme sugerido por Hair Jr. et al. (2005).

Após a avaliação de confiabilidade, realizou-se a etapa de análise descritiva dos resultados e as correlações das dimensões de cada *survey*, utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0.

4.7 ETAPAS METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS

Esta seção apresentará as etapas da pesquisa por meio de um esquema, conforme a Figura 3, com o objetivo de facilitar a visualização e compreensão. Optou-se por quatro etapas de pesquisa: na primeira etapa, os dados foram coletados por meio de uma revisão integrativa, enquanto nas outras três etapas, os dados foram coletados por meio de *surveys*.

A escolha metodológica de utilizar pesquisas por meio de *surveys* reflete a intenção de obter dados quantitativos que permitam uma análise estatística rigorosa. Cada instrumento foi cuidadosamente selecionado para atender aos objetivos específicos da pesquisa, proporcionando uma abordagem sistemática e abrangente para a coleta de informações junto aos participantes.

Figura 3 - Etapas Metodológicas da Pesquisa

Fonte: A autora.

As seções seguintes visam fornecer uma compreensão aprofundada de cada um dos instrumentos de pesquisa utilizados, destacando suas características distintas e as estratégias adotadas para garantir a confiabilidade dos dados obtidos.

4.7.1 Etapas Metodológicas da Primeira Pesquisa - Revisão Integrativa

A primeira etapa utilizada foi a revisão integrativa da literatura, buscando sintetizar estudos publicados sobre experiências de mentoria na educação básica e aprofundar compreensões sobre essa temática. A revisão integrativa é uma das categorias de revisão da literatura, enquadrada dentro da revisão bibliográfica sistemática, que sintetiza estudos empíricos ou teóricos já publicados, a fim de fornecer uma abrangente compreensão de um fenômeno específico, possibilitando a geração de novos conhecimentos embasados cientificamente (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Esse método é comumente utilizado para revisões da literatura na área da saúde (Whitemore; Knafl, 2005), mas também tem o potencial de promover os estudos de revisão em diversas áreas do conhecimento, mantendo o rigor metodológico das revisões sistemáticas

(Sobral; Campos, 2012). Na área da educação, a revisão integrativa também tem gerado importantes contribuições, desde a compreensão mais aprofundada do objeto estudado até o surgimento de ideias para novos estudos (Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022).

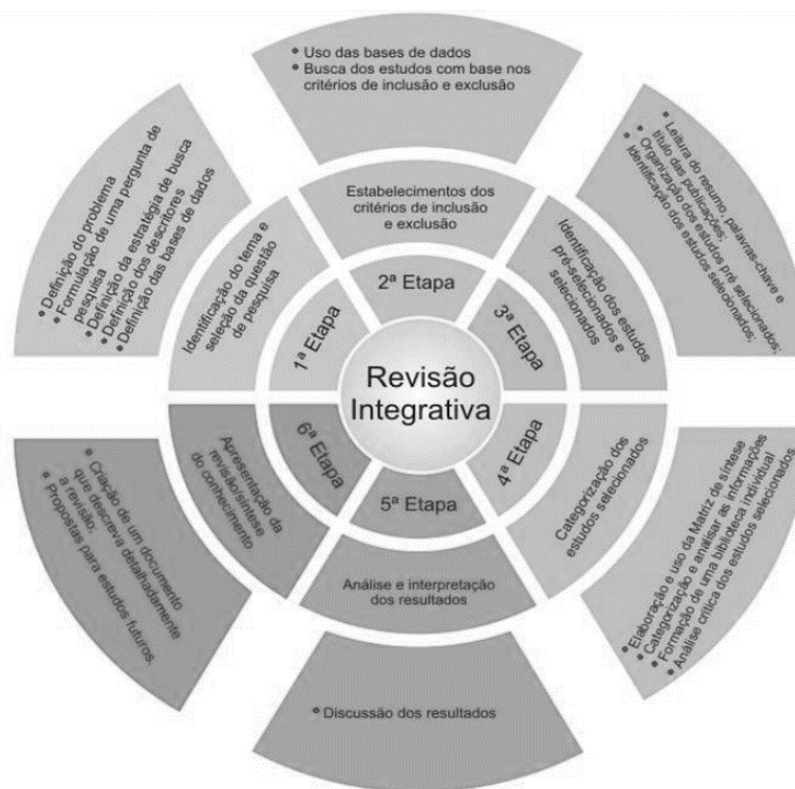
Durante essa revisão, buscou-se elucidar as seguintes questões: O que as publicações têm revelado sobre as experiências de mentoria na educação básica? É uma ferramenta/estratégia/metodologia utilizada para formação continuada de professores? Se sim, de que forma é utilizada? A mentoria tem associação com os conceitos de comunidade de aprendizagem, comunidade de prática ou organização aprendente? A mentoria é relacionada nos artigos com os conceitos de interação, colaboração, cooperação, criatividade e inovação? Quais lacunas de pesquisa são evidenciadas pelos autores nos artigos sobre mentoria?

Ao responder esses questionamentos, pretende-se compreender como a mentoria tem sido desenvolvida e utilizada em diferentes contextos educacionais, com a perspectiva de reconhecê-la como uma estratégia potente para o desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento da revisão bibliográfica sobre o tema proporcionará suporte teórico, sustentando o que se pretende preencher em termos de lacunas de pesquisa, bem como referenciar pesquisas futuras.

A revisão integrativa seguiu o fluxo de 6 etapas descritas na Figura 4, possibilitando maior fidedignidade sobre o material levantado (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Na primeira etapa, para responder às questões anteriormente elencadas acerca da mentoria, foram selecionadas bases de vocabulário controlado para realizar a busca por artigos. Os descritores (em inglês) utilizados foram: “mentoring”, combinado simultaneamente com “education” e “teacher development”. A busca ocorreu via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo consultada a base de dados *Web of Science*, por ser uma base de dados de abrangência internacional e consolidada no meio acadêmico. Para ampliar a compreensão, o tempo não foi delimitado.

A busca por “mentoring” e “education” resultou em 1514 artigos publicados desde 1994. Nos últimos cinco anos, foram publicados 875 artigos. Após o filtro pela categoria “Education Educational Research”, restaram 406 artigos, evidenciando que mentoria é uma ferramenta amplamente utilizada na área da educação. No entanto, ao refinar a busca adicionando a expressão “teacher development”, foram identificados apenas 22 artigos, com publicações a partir de 2004.

Figura 4 - Etapas da revisão integrativa da literatura.



Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011).

Na segunda etapa, estabeleceram-se os critérios para inclusão e exclusão dos artigos. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos originais, publicados na íntegra e de livre acesso, sobre a criação, implementação ou avaliação de atividades de programas de mentoria com professores da educação básica; artigos originais que incluíssem em seus títulos, resumo e/ou palavras-chave os descritores selecionados. Como critério de exclusão, definiram-se artigos que, após a leitura na íntegra, não abordavam experiências de mentoria com professores da educação básica ou não se caracterizassem como artigos. Seguindo esses critérios, apenas dois artigos foram excluídos, conforme critério pré-definido, pois abordavam a mentoria para educação profissional, resultando em vinte artigos para leitura na íntegra.

Na terceira etapa, definiram-se as informações que seriam extraídas dos artigos. As informações apreendidas descrevem informações básicas como autores, ano, periódico de publicação. Além disso, a revisão buscou identificar a relação da mentoria com algumas ideias contemporâneas na educação. Para uma melhor compreensão e análise, essas ideias foram agrupadas em dimensões, são elas: Dimensão Relacional, buscando pelas palavras colaboração, cooperação e interação; Dimensão Organizacional, buscando pelas expressões comunidade de aprendizagem, comunidade de prática e organização aprendente; Dimensão Procedimental,

buscando pelas palavras inovação e criatividade. Essas dimensões foram selecionadas de acordo com as competências profissionais docentes necessárias no século XXI, as novas tendências educacionais e temáticas emergentes (Morin, 2000; Delors et al., 2010; BRASIL, 2010; 2018a; 2019a; 2020; OCDE, 2019).

A quarta e quinta etapa consistiram na avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa e de interpretação dos resultados, respectivamente. Por fim, a sexta etapa tratou da apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

4.7.2 Etapas Metodológicas da Segunda Pesquisa - Organização Aprendizente

O instrumento SSP-LO, traduzido e adaptado de Bowen e Powers (2003) foi selecionado para avaliar o nível de organização aprendizente da escola objeto do estudo, seus pontos fracos e fortes. O instrumento SSP-LO resultou de uma revisão extensa da literatura, a qual identificou dois domínios de aprendizagem: ações e sentimentos (Bowen; Rose; Ware, 2006).

Esse instrumento tem sua confiabilidade e validade testadas em escolas de educação básica nos Estados Unidos da América (EUA), sendo um dos poucos instrumentos disponíveis para as organizações de ensino. Desde então, o SSP - LO tem sido administrado em centenas de escolas públicas nos EUA e em escolas fora do país (Berkowitz et al., 2013). A validade e confiabilidade da ferramenta de avaliação também foram demonstradas em estudos conduzidos em Malta (Camilleri, 2008), em Portugal (Dinis, 2010), em Israel (Berkowitz et al., 2013), e no Brasil, em Mato Grosso do Sul (Figueiredo, 2020). Tanto o trabalho de Orthner et al. (2006) quanto o de Lick (2006) afirmam que o SSP-LO é um bom ponto de partida para as escolas que desejam iniciar intervenções visando tornar-se uma organização aprendizente.

O instrumento foi traduzido para o português de maneira a permanecer fiel à linguagem e à gramática utilizadas, procurando realizar uma tradução direta que preservasse o significado original e, simultaneamente, fosse compreensível para os professores da escola objeto do estudo. Não houve validação do construto devido à quantidade de respondentes.

O SSP-LO apresenta questões que examinam as crenças dos professores sobre sua escola como uma organização que aprende, assim como itens que avaliam o estado geral de saúde dos docentes, seu nível de satisfação no trabalho, o controle percebido sobre os resultados na escola, os planos para continuar sua carreira na escola e o desempenho no atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes (Bowen et al., 2007).

O perfil de avaliação incluiu 36 itens que avaliam os dois componentes essenciais de uma organização que aprende: ações e sentimentos. Os primeiros 18 itens avaliam o

componente ação; enquanto os últimos 18 itens avaliam o componente de sentimento. Utilizando uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos, sendo 1 “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”, os funcionários avaliaram até que ponto concordavam com cada característica relacionada à escola. O SSP-LO também possui 6 itens que avaliam o estado geral de saúde dos professores, seu nível de satisfação no trabalho, seu controle percebido sobre os resultados na escola, suas percepções sobre o desempenho real e potencial da escola no atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes e seus planos para continuar suas carreiras na escola.

No instrumento SSP-LO original (Bowen; Powers, 2003), a consistência interna, utilizando o alfa de Cronbach, foi de 0,96 para as ações e 0,97 para os sentimentos. No presente estudo, o alfa de Cronbach para ambas as dimensões, ações e sentimentos, resultou em um coeficiente igual a 0,94, valor semelhante ao encontrado no instrumento original, conforme apresentado no Quadro 4. Estes resultados demonstram que o instrumento aplicado na escola objeto do estudo apresentou uma boa consistência interna. Quanto ao alfa de Cronbach das questões relacionadas à percepção dos professores, obteve-se um valor de 0,66, estando no limite de confiabilidade aceitável na literatura, que é de 0,70.

Quadro 4 - Estatísticas de Confiabilidade – Organização Aprendiz.

Dimensão	Alfa de Cronbach Versão Original	Alfa de Cronbach da Escola estudada	Nº de itens
Perfil - Ações	0,96	0,94	18
Perfil - Sentimentos	0,97	0,94	18
Percepções		0,66	6

Fonte: A autora

Para a categorização dos resultados, foram empregados os critérios estabelecidos pelos autores (Dinis et al., 2013), subdividindo as dimensões de Ações e Sentimentos em suas subescalas em três níveis: Risco, Cautela e Ativo. Adaptando para uma escala de 5 pontos, os valores compreendidos entre (1-3) são classificados como Riscos, entre (3 e 4) como Cautelas, e superiores ou iguais a 4 como Ativos.

4.7.3 Etapas Metodológicas da Terceira Pesquisa - Comunidade Profissional de Aprendizagem

Com base nos objetivos deste estudo, optou-se pela realização de uma *survey* por meio de um questionário estruturado desenvolvido por Olivier e Hipp (2010), denominado PLCA-R (Avaliação das Comunidades Profissionais de Aprendizagem - Revisada). Este instrumento é um dos mais reconhecidos internacionalmente para avaliar a aprendizagem profissional, pois inclui dimensões da PLC que podem ser adequadas ao contexto da escola objeto do estudo. Segundo as autoras Olivier e Hipp (2010), o instrumento determina a intensidade de cada uma das dimensões, bem como aborda práticas reais a nível escolar, possibilitando a identificação dos pontos fortes e fracos dessas práticas consideradas essenciais dentro de uma PLC. Dessa forma, auxilia os gestores a planejarem ações de qualificação no ambiente escolar.

O instrumento PLCA-R é composto por 52 questões, divididas em 5 construtos. Estes constructos incluem liderança compartilhada (11 questões); valores e visão compartilhados (9 questões); aprendizagem coletiva e aplicação (10 questões); prática pessoal compartilhada (7 questões); e condições de suporte, subdividida em relacionamento (5 questões) e estruturas (10 questões). Foi adicionado ao questionário 4 questões a fim de caracterizar os participantes da pesquisa. Não houve validação do construto devido à quantidade de respondentes.

Para o cálculo da confiabilidade do instrumento, utilizou-se o Coeficiente Alfa de Cronbach para cada construto, sendo os resultados comparados ao instrumento original (Quadro 5). Foram encontrados coeficientes semelhantes aos do instrumento original, aplicado nos EUA (Hipp; Huffman, 2010).

Quadro 5 - Comparação do Coeficiente Alfa de Cronbach entre o instrumento original e a escola objeto do estudo - Comunidade Profissional de Aprendizagem.

Dimensão	Alfa de Cronbach Versão Original	Alfa de Cronbach da Escola estudada	Nº de itens
Liderança Compartilhada	0,94	0,90	11
Valores e Visão Compartilhados	0,92	0,92	9
Aprendizagem Compartilhada	0,91	0,92	10
Prática Pessoal Compartilhada	0,81	0,87	7
Condições de Suporte - Relacionamentos	0,82	0,85	5
Condições de Suporte - Estruturas	0,88	0,89	10

Fonte: Elaborado pela autora com os dados desta pesquisa e com os dados da pesquisa original de Olivier e Hipp (2010).

De acordo com as orientações de análise das autoras Dianne F. Olivier, Jane Bumpers Huffman e D'Ette Fly Cowan², cada item foi avaliado individualmente, determinando quais tiveram as pontuações mais altas e as mais baixas. Posteriormente, foram avaliadas as pontuações das dimensões, considerando que pontuações 3,0 ou superiores demonstram concordância geral com o item/dimensão.

4.7.4 Etapas Metodológicas da Quarta Pesquisa - Mentoria em Grupo entre Pares

A quarta etapa considerou o objetivo específico “Avaliar a contribuição da PGM para o desenvolvimento profissional docente”. Para compor esta etapa, foi realizada uma *survey* denominada “Escala para Avaliar a Mentoria entre Pares” desenvolvida por Geeraerts et al. (2015). A escala original continha 20 questões, entretanto, a fim de adaptá-la à realidade da escola onde foi aplicada e atingir os objetivos propostos para a pesquisa, esse instrumento passou por adaptações.

Com o objetivo de caracterizar o perfil dos professores participantes da pesquisa, foi acrescentada a dimensão “Caracterização do(a) Participante da Pesquisa”, composta por cinco questões. Além disso, foram adicionadas duas perguntas, sendo uma na dimensão “Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança”: “Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei mais conhecimento sobre as outras disciplinas do Ciclo de Aprendizagem” e outra ao final do questionário: “Neste campo, descreva alguma(s) vivência(s) que evidencie(m) o aprendizado aos pares (colegas professores). Lembre-se de situações que ficou surpreso(a) com alguma aula colaborativa, com algo que mudou a sua forma de se comunicar, que surpreendeu você com algum material ou fonte de informação adicional”.

Além disso, foram excluídas três perguntas: duas iniciais: “A Mentoria em Grupo entre Pares é importante no início da carreira profissional?” e “A Mentoria em Grupo entre Pares é importante também nas fases posteriores da carreira profissional?” e uma pergunta da dimensão Desenvolvimento de Habilidades e Conhecimento: “Os membros do grupo PGM me apoiaram em meu desenvolvimento profissional”.

Portanto, o instrumento aplicado possui 24 questões, divididas em quatro dimensões: Caracterização do(a) Participante da Pesquisa, Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança, Desenvolvimento de Habilidades e Conhecimento, Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática. As questões utilizaram a escala Likert de 5 pontos, no qual 1 representa

² Informações disponíveis em <<https://www.plcassociates.org/assessments/formal/plca-r/>>.

“Discordo totalmente” e 5 representa “Concordo totalmente”. Adicionalmente, foram incluídas duas questões abertas para auxiliar na compreensão do tema pesquisado. Não houve validação do construto devido à quantidade de respondentes.

Ao analisar a confiabilidade do conjunto de questões de cada dimensão do questionário aplicado por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, identificou-se uma confiabilidade muito boa na dimensão “Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança” ($\alpha = 0,874$), conforme indicado no Quadro 6. Já nas dimensões “Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimentos” ($\alpha = 0,795$) e “Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática”, observou-se uma boa confiabilidade ($\alpha = 0,739$).

Quadro 6 - Estatísticas de Confiabilidade Alfa de Cronbach - Mentoria em Grupo entre Pares.

Dimensão	Alfa de Cronbach da Escola estudada	Nº de itens
Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança	0,87	9
Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimentos	0,80	5
Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática	0,74	4

Fonte: A autora.

A confiabilidade geral do questionário para avaliar a contribuição da mentoria na atuação docente, medida pelo coeficiente de Alfa de Cronbach, foi de $\alpha = 0,919$, significando excelente confiabilidade do instrumento aplicado.

Para a avaliação dos itens do questionário e das dimensões, considerou-se a pontuação igual ou maior que 4 demonstrando concordância geral com o item/dimensão.

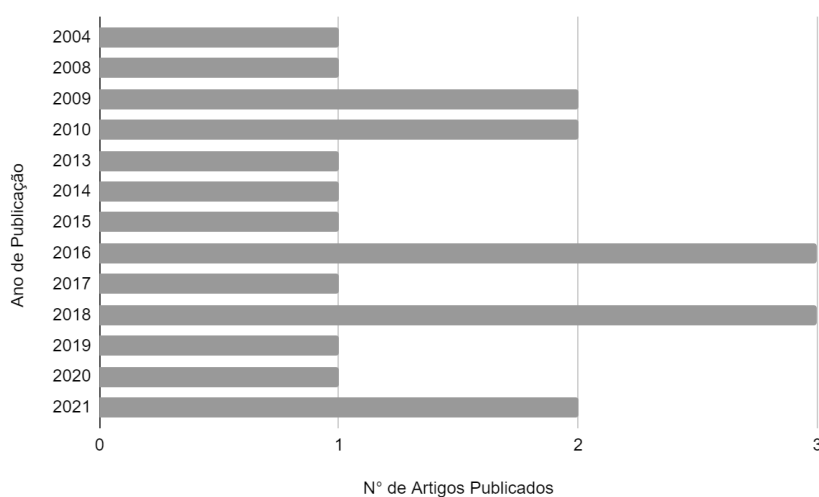
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo a ordem de apresentação das etapas do método, conforme a seção anterior, os resultados a seguir mantêm o mesmo fluxo de ordem em suas apresentações, referentes a: a) Revisão Integrativa; b) Organização Aprendiz; c) Comunidade Profissional de Aprendizagem; d) Mentoria em Grupo entre Pares.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PRIMEIRA ETAPA METODOLÓGICA - REVISÃO INTEGRATIVA

A partir da leitura na íntegra dos vinte artigos selecionados, identificou-se que apenas dois autores se repetem nesses artigos. A professora Päivi Tynjälä e o professor Heikkinen, ambos finlandeses. Dentre as fontes que mais publicaram artigos relacionados à mentoria na educação para o desenvolvimento de professores, destacam-se “*Teaching and Teacher Education*”, com quatro publicações, seguida de “*Journal of Teacher Education*” com três publicações, e “*Professional Development in Education*”, com apenas duas publicações. Em relação ao número de artigos publicados por ano (Figura 5), ocorreram três publicações nos anos de 2016 e 2018, seguidas de duas publicações nos anos de 2009, 2010 e 2021. Não foram identificadas publicações anteriores ao ano de 2004, nem mais recente nos anos de 2022 e 2023.

Figura 5 - Ano de Publicação em relação ao número de publicações.



Fonte: A autora.

Foi identificada a frequência do aparecimento das dimensões propostas para análise, conforme o Quadro 7. De acordo com o quadro, a dimensão relacional foi expressa em todos os artigos. Isso aconteceu porque a mentoria ocorre entre pares, seja entre professores em formação e professores em serviço ou entre professores em serviço. Observou-se que a premissa para a mentoria acontecer é a colaboração, cooperação e interação entre os participantes.

A dimensão procedimental foi a segunda a apresentar maior frequência (28 citações), sendo citada em 43% dos artigos, seguida da dimensão organizacional (27 citações), entretanto sendo abordada em 29% dos artigos.

Quadro 7 - Frequência geral de citação das dimensões.

DIMENSÃO		CITAÇÕES	TOTAL DE CITAÇÕES POR DIMENSÃO
RELACIONAL	Colaboração	182	328
	Cooperação	18	
	Interação	128	
ORGANIZACIONAL	Comunidade de Aprendizagem	21	27
	Comunidade de Prática	6	
	Organização Aprendizente	0	
PROCEDIMENTAL	Inovação	24	28
	Criatividade	4	

Fonte: A autora.

Cada uma das dimensões foi analisada conforme a manifestação nos textos, e serão apresentadas e discutidas nos subcapítulos seguintes.

5.1.1 Dimensão Relacional

A dimensão relacional abrange as relações entre indivíduos. De acordo com Capra (1996), o conceito de dimensão relacional surge da premissa de que nada está isolado, e Snow (1995) complementa, afirmando que somos partes e nos nutrimos uns dos outros. Partindo dessa ideia, a dimensão relacional abrange as relações entre indivíduos, cada um com o ambiente físico e todos com o contexto (Abreu et al. 2014). Em vista disso, nesta seção, foram selecionadas três formas de relações para análise: colaboração, cooperação e interação. Alguns autores diferenciam os termos “cooperação” de “colaboração”. Conforme Piaget (1973), a

colaboração é uma interação em que existem apenas trocas de pensamento e discussões sobre diferentes pontos de vista. Já a cooperação está vinculada à interação, a qual necessita a formação de vínculos e a reciprocidade afetiva entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Entretanto, nos artigos analisados, os autores as utilizam, na maioria das vezes, como sinônimos.

A relação citada com maior frequência entre as três selecionadas foi a de colaboração, com 55,5% (182 citações), seguida da interação (39% - 128 citações), e a relação menos citada foi a cooperação, com apenas 5,5% (18 citações).

5.1.1.1 Colaboração

A colaboração é abordada nos artigos como uma das características essenciais da metodologia da Mentoria, como no artigo de Tynjälä et al. (2021), que evidencia que a essência da mentoria é compartilhar aprendizagens e experiências e aprender uns com os outros, ao invés de transmitir conhecimento de um colega mais experiente para um menos experiente. A partir dessa ideia, foram desenvolvidas outras formas de mentoria, como a Mentoria Colaborativa, Mentoria em Grupo, Mentoria entre Pares ou Mentoria em Grupo entre Pares (Tynjälä et al., 2021).

Essa estratégia colaborativa é considerada eficaz, como no artigo de Tynjälä et al. (2021), que relata que na Finlândia, a mentoria por meio do autodesenvolvimento colaborativo é considerada uma forma apropriada de orientação (HEIKKINEN; FRANSSON, 2014 apud Tynjälä et al., 2021). Para Frick, Carl e Beets (2010), a colaboração é uma estratégia prioritária nas mentorias. A colaboração também é considerada uma estratégia para reduzir a taxa de evasão de professores novatos (Geeraerts et al., 2015). Uma das professoras entrevistadas na pesquisa de Kutsyuruba et al. (2018) afirma que alterou a decisão de deixar a docência quando mudou de escola e experimentou um clima escolar positivo e colaborativo, onde os colegas tinham o hábito de ajudar e de trocar ideias uns com os outros. Além disso, a colaboração entre pares e a possibilidade de aprender e ser apoiado pela comunidade escolar são assumidas para aumentar a eficiência das atividades dos professores (Fulton; Yoon; Lee 2005; Wei et al., 2009 apud Geeraerts et al., 2015).

De acordo com os artigos, altos níveis de colaboração entre os mentores e mentorandos parecem ser essenciais para a implementação de novas práticas docentes (Bennett; Burridge, 2018), para encontrar as melhores estratégias de comunicação entre professor e estudantes (Bennett et al., 2014) e para enriquecer a prática pedagógica (McMahon et al., 2015).

Os artigos também destacam a importância da reflexão colaborativa como estratégia de desenvolvimento de professores, pois é uma metodologia mais dialógica e colaborativa da relação entre teoria e prática, permitindo que os professores considerem alternativas de maneira colaborativa (Orland-Barak, 2012 apud Mann; Crighton; Edmett, 2020).

Modelos eficazes de desenvolvimento profissional compartilham as qualidades de serem contínuos, colaborativos e interativos e oferecem oportunidades para capacitar professores e comunidades escolares (Jetnikoff; Smeed, 2012 apud Bennett; Burridge, 2018). As descobertas de Kutsyuruba et al. (2018) também sugerem que a colaboração teve um impacto positivo no desempenho dos participantes em relação ao crescimento e desenvolvimento profissional.

Entretanto, tentar criar comunidades mais colaborativas e conexões coerentes entre os membros do grupo de mentoria tem sido notoriamente difícil de sustentar e ainda é considerado um grande desafio para as escolas (Valencia et al., 2009).

5.1.1.2 *Cooperação*

Os artigos analisados abordam a cooperação de forma mais ampla do que a colaboração, citando-a nas relações de aprendizagem em sala de aula, na formação de professores e nos grupos de mentoria. A cooperação, conforme Geeraerts et al. (2015), é essencial para criar um ambiente de aprendizagem significativo e sustentável. É importante ressaltar que a cooperação não é vista como um meio de facilitar a aprendizagem individual, mas sim como uma maneira de maximizar o aprendizado do grupo como um todo.

O artigo de Rizvi e Nagy (2016) enfatiza que a aprendizagem cooperativa em grupos é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de conhecimentos. Os grupos de aprendizagem cooperativa proporcionam aos estudantes a oportunidade de trabalhar em conjunto para resolver problemas, discutir ideias e compartilhar conhecimento. Isso não apenas aumenta a compreensão individual, mas também fortalece a conexão e a colaboração entre os estudantes.

Além disso, conforme destacado no artigo de Nam, Seung e Go (2013), os professores novatos podem beneficiar-se significativamente da cooperação com seus colegas. Por meio de relacionamentos cooperativos, eles têm a oportunidade de melhorar suas habilidades instrucionais, as interações com os estudantes e o planejamento de aulas. Isso pode ser alcançado através de estratégias como observação mútua, *feedback* construtivo e troca de ideias e experiências.

Os pesquisadores evidenciam que a cooperação é um elemento crucial para o sucesso na formação de professores e no aprendizado em geral. Contudo, como destacado por Guyton e McIntyre (1990 apud Valencia et al., 2009) em seu *Handbook of Research on Teacher Education*, a cooperação muitas vezes é negligenciada na formação de professores. A falta de estruturas de suporte para apoiar a cooperação entre supervisores, professores-mentores e professores em formação, e a desconexão entre os objetivos da formação de professores e a experiência de aprendizagem do estudante, são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para promover a cooperação efetiva.

5.1.1.3 Interação

A interação apenas não é citada em dois dos artigos analisados, nos demais, ela é destacada como um pré-requisito para a ocorrência efetiva da mentoria. A interação também é discutida como estratégia de mentoria, juntamente com análises sobre a qualidade e tipos de interações entre os participantes dos grupos de mentoria.

Geeraerts et al. (2015) relatam que o conceito de mentoria foi recentemente expandido para além da tradicional orientação individual entre mentor e mentorado, incluindo o construtivismo e as abordagens que são baseadas mais no diálogo e na interação (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2008; Heikkinen; Tynjälä; Jokinen, 2012; Wang; Odell, 2007 apud Geeraerts et al., 2015). Além disso, destacam que o conhecimento não é transferido como tal, mas, sim, todos nós formamos nossas concepções pessoais a partir das interações sociais (Geeraerts et al., 2015).

Alguns autores destacam que a Mentoria bem-sucedida requer interações colaborativas e reflexivas entre o mentor e o professor iniciante (Wildman et al., 1992 apud Nam; Seung; Go, 2013; Tynjälä et al., 2021). Wenger (1998) explica que, por meio da interação social, os membros de uma comunidade de prática se envolvem em atividades e discussões conjuntas, ajudando uns aos outros e compartilhando informações. Como resultado, ocorre o aprendizado e um repertório compartilhado se desenvolve.

A interação também é citada nos artigos como uma estratégia essencial para o bom funcionamento da mentoria e para o desenvolvimento profissional do professor. Conforme Geeraerts et al. (2015), a identidade docente parece ser construída pela interação entre colegas em diferentes fases de suas carreiras. Tynjälä et al. (2021) acrescentam ainda que a interação é uma das partes essenciais durante as mentorias em grupos entre pares para o desenvolvimento individual dos professores e organizacional da escola.

A interação é utilizada como uma das estratégias de treinamento de novos professores (Gardiner; Weisling, 2016). Também é retratada como uma ferramenta importante para auxiliar as pessoas a cooperarem, chegarem a um acordo e trabalharem juntas em diferentes grupos (Kangas; Venninen; Ojala, 2016). Sibanda e Amin (2021) evidenciam que a interação é uma característica do programa de mentoria a ser promovida e sustentada.

Outros artigos discutem sobre a qualidade das interações e a escolha do tipo de interação são importantes para o aprendizado do professor. O estudo de Valencia et al. (2009) explora como as interações em contextos específicos moldaram oportunidades para professores em formação aprenderem a ensinar. Tynjälä et al. (2021) indicaram que a qualidade das interações pode desempenhar um papel importante no sucesso dos professores novatos e também identificaram interações preferidas nas reuniões de PGM (Tynjälä et al., 2021).

5.1.2 Dimensão Organizacional

Defende-se que as escolas em sociedades complexas deveriam tornar-se organizações de aprendizagem eficazes (Hargreaves, 2004). Se fossem organizações de aprendizagem, as escolas desenvolveriam estruturas e processos que as capacitariam a aprender no interior de seus ambientes imprevisíveis e mutantes e a responder a eles com rapidez. Operariam como comunidades verdadeiras, baseadas em sua inteligência coletiva e seus recursos humanos, com vistas a buscar o aperfeiçoamento permanente (Hargreaves, 2004). Em virtude disso, selecionaram-se três maneiras de organização da escola: comunidade de aprendizagem, comunidade de prática e organização aprendente.

A relação citada com maior frequência entre as três selecionadas foi a comunidade de aprendizagem, com 78% (21 citações), seguida da comunidade de prática (22% - 6 citações). A organização aprendente não foi citada em nenhum dos artigos analisados.

5.1.2.1 Comunidade de Aprendizagem

A comunidade de aprendizagem foi citada em sete dos vinte e um artigos analisados. As comunidades de prática vêm a ser “o tecido social da aprendizagem de uma organização” (Wenger, 2001, p. 300), e nelas se insere a concepção de escola como comunidade profissional de aprendizagem, destacando a orientação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes e o compromisso com os resultados: ela refere-se a um grupo de pessoas que, de uma forma

colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes (Bolívar, 2012, p.132).

Conforme citado no artigo de Korhonen et al. (2017), as comunidades de aprendizagem assumem uma variedade de formas, como grupos de estudo de professores, comunidades de prática, investigação colaborativa, comunidades de investigação e grupos de pesquisa-ação colaborativa. Para Tynjälä et al. (2021), a PGM também pode ser considerada como uma das formas de comunidade de aprendizagem. Além disso, foi afirmado que as escolas podem utilizar a PGM no processo de desenvolvimento em direção a uma cultura de uma comunidade de aprendizagem (Geeraerts et al., 2015).

Os artigos analisados também destacam diversos benefícios em participar de uma comunidade de aprendizagem. Valencia et al. (2009) afirmam que as comunidades de aprendizagem podem ampliar as perspectivas e oportunidades de aprendizagem dos professores em formação e iniciá-los no mundo complexo do ensino, onde múltiplas demandas e formas de pensar fazem parte do cenário escolar.

Por meio das comunidades de aprendizagem, os professores têm a oportunidade de colaborar com outros professores de diferentes níveis escolares e de instituições públicas e privadas, para auxílio mútuo a fim de superar os pontos fracos e aprimorar os pontos fortes (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018). Zeichner (2010) chama isso de “espaço híbrido”, promovendo um ambiente enriquecedor de aprendizagem para todos os participantes. Le Cornu e Ewing (2008 apud Korhonen et al., 2017) apontam que participar de comunidades de aprendizagem profissional é uma das atitudes mais relevantes para os professores sustentarem seu crescimento profissional.

Apesar de vários benefícios apresentados pelos artigos, Amornvuthivorn (2018 apud Mann; Crighton; Edmett, 2020) discute também os desafios da implementação de uma comunidade de aprendizagem em rotinas escolares estabelecidas e a necessidade de treinamento e de apoio para constituí-las e mantê-las.

5.1.2.2 Comunidade de Prática

O trabalho colaborativo e a aprendizagem em equipe emergem como um processo de aprendizagem contínua e, em consequência, reforçam a emergência na escola de uma comunidade de prática (Machado; Formosinho, 2016). Para Bolívar (2012), o estabelecimento de uma comunidade de prática é premissa para uma comunidade de aprendizagem.

A comunidade de prática foi citada em três dos vinte e um artigos analisados. Conforme Sim (2006 apud Sébastien et al., 2008), uma comunidade de prática tem potencial de promover um maior aprendizado do que em uma mentoria no formato tradicional (mentor-mentorado). Kensington-Miller (2019) aponta evidências para que isso ocorra, segundo a autora, dentro de uma comunidade de prática, os acadêmicos têm mais oportunidades de refletir e ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e crenças sobre ensino e aprendizagem que influenciam diretamente sua prática (Herbers et al., 2011 apud Kensington-Miller, 2019).

Além disso, a aprendizagem social por meio da comunidade gera um sentimento de pertencimento (Darwin; Palmer, 2009 apud Kensington-Miller, 2019), possibilitando que professores recém-chegados à escola se adaptem mais naturalmente e desenvolvam sua confiança profissional (Kensington-Miller, 2019).

5.1.2.3 Organização Aprendente

Uma escola aprendente pode ser uma maneira efetiva de organização e de desenvolvimento da escola do século XXI (Carneiro, 2003; Madeira, 2017). As organizações aprendentes são aquelas que implementam processos de reflexão e aprendizagem institucional, desenvolvendo nos profissionais uma nova competência — aprender a aprender (Senge, 2020).

Nesse sentido, foram realizadas buscas em relação a esse conceito nos artigos, no entanto, não foi identificada qualquer citação. Isso pode ser atribuído ao fato de que esse modelo de organização ainda não é amplamente difundido no meio educacional, da mesma forma que é utilizado em áreas empresariais, ou por ainda não terem relacionado a mentoria a organizações aprendentes.

5.1.3 Dimensão Procedimental

Baseada em Coll et al. (2000), a dimensão procedimental refere-se ao saber fazer. Em virtude disso, para essa dimensão foram analisadas a frequência das menções referentes à inovação e à criatividade. Carbonell (2002, p. 19) define inovação como “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Para Torre (2008), a criatividade é uma exigência de nossos tempos, um compromisso social, sendo o desenvolvimento da criatividade o motor de novas orientações metodológicas.

Ao analisar os artigos, foram identificadas 24 menções sobre inovação e apenas 4 sobre criatividade. Essa dimensão representou 7,3% das citações analisadas.

5.1.3.1 Inovação

A inovação foi abordada nos artigos analisados com diferentes intenções, por vezes tratando a mentoria como metodologia inovadora e, em outras ocasiões, trazendo a inovação como resultado da mentoria, servindo como motivador e impulsionador para ideias, materiais didáticos e práticas inovadoras para as aulas.

Com base na revisão da pesquisa realizada por Tynjälä et al. (2021), o modelo finlandês de Mentoria em Grupo entre Pares tem sido uma inovação bem-sucedida no campo do desenvolvimento profissional. O “Programa de Mentoria Baseado em *Cluster*” também é exposto como um modelo de aprendizagem inovador, argumentando que a mentoria é uma ferramenta poderosa nas mãos dos professores para desenvolver redes de aprendizagem “horizontais” entre si, ao invés de sempre buscar ajuda “vertical” (Rizvia; Nagy, 2016). Outra estratégia de mentoria utilizada são os vídeos-clubes, que também podem ajudar a estabelecer uma compreensão mais completa de uma inovação ou treinamento (Hayes, 2014 apud Mann; Crighton; Edmett, 2020).

Diversas pesquisas observaram uma tendência maior entre os professores que realizaram a mentoria em empregar abordagens de aprendizagem e ensino mais inovadoras e construtivas, como discussão em sala de aula, aprendizagem cooperativa e métodos baseados em investigação (Santrock, 2008 apud Rizvi; Nagy, 2016; Stanulis; Floden, 2009; Kangas; Venninen; Ojala, 2016). O documento do Ministério de Educação da Malásia de 2006, por exemplo, declara que se espera que os “Professores Excelentes” sejam inovadores em relação às suas práticas, à criação de materiais didáticos e às abordagens em sala de aula (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018).

5.1.3.2 Criatividade

Apenas quatro artigos mencionaram a criatividade em seus textos. Três deles abordam a criatividade como habilidade do professor. Frick, Carl e Beets (2010) referem-se à criatividade como característica útil de um professor em formação para superar desafios da sala de aula. Outros autores (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018) referem-se à criatividade para o desenvolvimento de estratégias e metodologias de aulas, a fim de oferecer aulas envolventes e

eficazes. Também é esperado que “Professores Excelentes” apresentem materiais criativos e inovadores que possam facilitar o aprendizado dos estudantes (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018).

Já Korhonen et al. (2017) referem-se à criatividade como metodologia de mentoria. O diálogo reflexivo na PGM é promovido por metodologias funcionais, participativas e criativas que utilizam múltiplos recursos visuais e materiais concretos, bem como diferentes tipos de jogos sociais e interação para inspirar discussão e reflexão (Korhonen et al., 2017).

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA SEGUNDA ETAPA METODOLÓGICA - ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

O questionário foi respondido por quase a totalidade do corpo docente da escola objeto do estudo, com 58 participantes (96,7%). É um grupo docente jovem, com 50% (29 respondentes) na faixa etária entre 35 e 44 anos, 27,6% (16 respondentes) na faixa etária entre 25 e 34 anos, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Idade dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendente.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	25 anos a 34 anos	16	27,6	27,6	27,6
	35 anos a 44 anos	29	50,0	50,0	77,6
	45 anos a 54 anos	10	17,2	17,2	94,8
	Mais de 54 anos	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Em relação ao tempo em que atuam na escola, 37,9% (22) dos professores trabalham na escola há um período entre 6 e 10 anos, enquanto 34,5% (20 respondentes) estão na escola entre 1 e 5 anos, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Tempo de Escola dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendizente.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 5 anos	20	34,5	34,5	34,5
	Entre 11 e 15 anos	11	19,0	19,0	53,4
	Entre 6 e 10 anos	22	37,9	37,9	91,4
	Mais de 15 anos	3	5,2	5,2	96,6
	Menos de 1 ano	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

A maioria dos professores, 48,3% (28 respondentes), possui mais de 15 anos de experiência na docência, enquanto 27,6% (16 respondentes) estão na docência entre 6 e 10 anos, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Tempo de Carreira dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendizente.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 5 anos	4	6,9	6,9	6,9
	Entre 11 e 15 anos	9	15,5	15,5	22,4
	Entre 6 e 10 anos	16	27,6	27,6	50,0
	Mais de 15 anos	28	48,3	48,3	98,3
	Menos de 1 ano	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Apenas um dos professores participantes da pesquisa possui a graduação como formação acadêmica máxima. O restante dos participantes da pesquisa possui especialização (56,9%), mestrado (34,5%) e doutorado (6,9%), conforme o Quadro 11.

Quadro 11 - Formação Acadêmica dos Respondentes do Questionário sobre Organização Aprendizente.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Doutorado	4	6,9	6,9	6,9
	Especialização	33	56,9	56,9	63,8
	Graduação	1	1,7	1,7	65,5
	Mestrado	20	34,5	34,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Em relação às frequências das respostas sobre o perfil da organização aprendente, apresentado no Quadro 12, foram analisados cada item e dimensão com os critérios estabelecidos pelos autores (Dinis et al., 2013), considerando três níveis: risco, cautela e ativo. Valores compreendidos entre (1-3) são classificados como riscos, entre (3 e 4) como itens de cautela, e superiores ou iguais a 4 são considerados ativos, a fim de identificarmos os pontos fortes e fracos da escola acerca da cultura de aprendizagem.

Quadro 12 - Frequência das respostas sobre Perfil da Organização Aprendente.

(continua)

Dimensão	Código	Questões	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.
Ações	Perfil1	Trabalhamos em equipe.	4,414	0,7501	3	5
	Perfil2	Acolhemos e apreciamos novas ideias.	4,5	0,7071	3	5
	Perfil3	Buscamos ideias e opiniões dos estudantes.	4,466	0,681	3	5
	Perfil4	Compartilhamos ideias e informações uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz.	4,345	0,7387	3	5
	Perfil5	Concordamos que é melhor tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar.	4,276	0,812	2	5
	Perfil6	Planejamos com os resultados pretendidos em mente.	4,414	0,6498	3	5
	Perfil7	Entramos em contato uns com os outros para consultas e conselhos.	4,397	0,771	2	5
	Perfil8	Mantemos a mente aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas.	4,448	0,7533	3	5
	Perfil9	Trabalhamos com os pais como parceiros no processo educacional.	4,017	0,9458	2	5

Quadro 12 - Frequência das respostas sobre Perfil da Organização Aparente.*(continua)*

	Perfil10	Sentimo-nos à vontade para compartilhar nossas experiências de aprendizado uns com os outros.	4,431	0,7519	2	5
	Perfil11	Olhamos para os erros como oportunidades de aprendizado.	4,448	0,9017	2	5
	Perfil12	Concentramo-nos nossos esforços em alcançar resultados mensuráveis.	4,345	0,7621	3	5
	Perfil13	Reunimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas.	4,466	0,7772	2	5
	Perfil14	Estamos dispostos a experimentar novas práticas.	4,672	0,6037	3	5
	Perfil15	Envolvemo-nos e colaboramos com organizações comunitárias.	3,69	1,0295	1	5
	Perfil16	Mantemos linhas de comunicação abertas.	4,328	0,9251	2	5
	Perfil17	Aprendemos com as experiências quando nossos resultados ficam aquém das metas definidas.	4,362	0,81	2	5
	Perfil18	Avaliamos os resultados em relação às metas previamente definidas.	4,276	0,7205	2	5
Sentimentos	Perfil19	Compartilhamos um alto nível de comprometimento naquilo que estamos aqui para fazer.	4,603	0,5906	3	5
	Perfil20	Valorizamos e reconhecemos uns aos outros como indivíduos.	4,466	0,8211	2	5
	Perfil21	Sentimos uma sensação de conexão e lealdade um ao outro.	4	0,9551	1	5

Quadro 12 - Frequência das respostas sobre Perfil da Organização Aprendizente.*(continua)*

Perfil22	Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio.	4,31	0,706	3	5
Perfil23	Demonstramos bondade e consideração uns pelos outros.	4,293	0,8167	3	5
Perfil24	Sentimo-nos confiante de que podemos fazer diferença positiva na vida dos estudantes.	4,638	0,5833	3	5
Perfil25	Sentimos um forte senso de significado e propósito em nosso trabalho.	4,724	0,4882	3	5
Perfil26	Tratamos uns aos outros como profissionais competentes.	4,655	0,5789	3	5
Perfil27	Comemoramos ocasiões especiais, realizações e marcos.	3,586	0,9918	1	5
Perfil28	Confiamos um no outro.	4,138	0,7825	2	5
Perfil29	Oferecemos cuidado e apoio uns aos outros em momentos de necessidade pessoal e familiar.	4,517	0,7778	2	5
Perfil30	Encaramos nosso trabalho com esperança e otimismo.	4,466	0,7543	3	5
Perfil31	Compartilhamos uma crença comum na importância do nosso trabalho.	4,603	0,6196	3	5
Perfil32	Respeitamos e apreciamos as diferenças individuais.	4,621	0,6709	2	5
Perfil33	Gostamos de trabalhar juntos.	4,552	0,5974	3	5
Perfil34	Demonstramos honestidade e integridade pessoal em nosso trabalho conjunto.	4,603	0,5906	3	5
Perfil35	Tratamos uns aos outros como colegas e amigos.	4,397	0,7934	2	5

Quadro 12 - Frequência das respostas sobre Perfil da Organização Aparente.*(conclusão)*

	Perfil36	Acreditamos que podemos fazer uma diferença positiva na capacidade desta escola de atingir suas metas de desempenho.	4,81	0,3955	4	5
Percepção	Percepção1	Como você descreveria seu estado geral de saúde nos dias de hoje?	4,121	0,7028	3	5
	Percepção2	No geral, quão satisfeito você está com seu trabalho nesta escola?	4,379	0,6164	2	5
	Percepção3	Por favor, indique o seu nível de concordância com a seguinte declaração: Eu posso fazer diferença positiva na capacidade desta escola a fim de cumprir os seus objetivos de aprendizagem com os alunos.	4,862	0,3478	4	5
	Percepção4	Qual a probabilidade de você continuar trabalhando na escola por mais um ano letivo?	4,862	0,3951	3	5
	Percepção5	Que nota você atribuiria ao <u>desempenho</u> de sua escola em relação a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes?	4,224	0,5936	3	5
	Percepção6	Que nota você atribuiria ao <u>potencial</u> de sua escola para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes?	4,638	0,5197	3	5

Fonte: A autora.

As frequências mais altas entre as ações (Quadro 13) indicaram que os professores da escola estão dispostos a experimentar novas práticas, envolvem os estudantes no processo de planejamento das aulas e consideram suas sugestões, além de apoiarem-se enquanto grupo para resolver problemas. Em relação aos sentimentos, os professores acreditam que podem fazer

diferença positiva para atingir as metas da escola e para a vida dos estudantes, tratando os colegas como profissionais competentes.

Quadro 13 - Questões que apresentaram as frequências mais altas.

Questões		Média	Descrição
Ações	Perfil14	4,6724	Estamos dispostos a experimentar novas práticas.
	Perfil3	4,4655	Buscamos ideias e opiniões dos estudantes.
	Perfil13	4,4655	Reunimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas.
Sentimentos	Perfil36	4,8103	Acreditamos que podemos fazer uma diferença positiva na capacidade desta escola de atingir suas metas de desempenho.
	Perfil26	4,6552	Tratamos uns aos outros como profissionais competentes.
	Perfil24	4,6379	Sentimo-nos confiante de que podemos fazer diferença positiva na vida dos estudantes.

Fonte: A autora.

Entretanto, o instrumento também indica pontos a serem qualificados (Quadro 14), embora as pontuações tenham ficado entre cautela e ativo. Em relação às ações, os resultados apontaram que a escola pode avançar nas atividades e interações com outras instituições comunitárias, já que a escola também tem esse caráter comunitário. A pontuação média foi de 3,7, indicando cautela. Devido à escola objeto de estudo ser uma escola de aplicação, esse item torna-se ainda mais relevante, pois a instituição busca desenvolver e aplicar abordagens pedagógicas inovadoras, servindo como local de experimentação e implementação de novas estratégias e ferramentas pedagógicas, métodos de avaliação e currículos. A escola pode compartilhar os resultados positivos ainda mais com a comunidade em seu entorno, conforme Azanha (1987), podendo contribuir assim para a qualidade do ensino na região onde está localizada.

Ainda em relação às ações, outro ponto de atenção que pode ser qualificado na escola objeto do estudo é envolver mais as famílias no processo de aprendizagem dos estudantes (média = 4,0). Tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais na formação e no desenvolvimento do sujeito (Benato; Soares, 2014). As autoras ressaltam a importância de estabelecer relações colaborativas entre essas instituições, destacando a capacidade da família em potencializar o trabalho educativo realizado pela escola. Santos e Tonisso (2014) enfatizam o papel da família em incentivar, acompanhar e apoiar ativamente a criança/adolescente em seu

processo de desenvolvimento, enquanto a escola promove práticas pedagógicas que oportunizem a formação de indivíduos crítico-reflexivos e valorizem a participação ativa dos pais no contexto educacional (Santos; Toniisso, 2014). Dessa forma, a integração efetiva entre família e escola é essencial para potencializar as aprendizagens dos estudantes (Colli; Luna, 2019). Compartilhar as informações com as famílias e considerar os pais como parceiros no processo educativo e na organização da escola é uma das características de uma organização aprendente (Kools; Stoll, 2016).

Os outros dois itens apresentados no Quadro 14: “Concordamos que é melhor tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar” (média = 4,3) e “Avaliamos os resultados com base nas metas previamente definidas” (média = 4,3), ficaram com a média acima de 4, apesar de mais baixa quando comparadas às outras questões da dimensão das ações, enquadraram-se como itens ativos, de acordo com a classificação de Dinis et al. (2013).

Quadro 14 - Questões que apresentaram as frequências mais baixas.

Questões		Média	Descrição
Ações	Perfil15	3,6897	Envolvemo-nos e colaboramos com organizações comunitárias.
	Perfil19	4,0172	Trabalhamos com os pais como parceiros no processo educacional.
	Perfil15	4,2759	Concordamos que é melhor tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar.
	Perfil18	4,2759	Avaliamos os resultados em relação às metas previamente definidas.
Sentimentos	Perfil27	3,5862	Comemoramos ocasiões especiais, realizações e marcos.
	Perfil21	4	Sentimos uma sensação de conexão e lealdade um ao outro.
	Perfil28	4,1379	Confiamos um no outro.

Fonte: A autora.

Em relação aos sentimentos, o instrumento apontou que a escola pode realizar mais celebrações das conquistas obtidas (média = 3,6). Tais celebrações podem contribuir para a motivação extrínseca dos professores para continuar inovando, além de ser uma forma de valorização docente. De acordo com Bzuneck (2009), a motivação extrínseca é menos complexa do que a intrínseca, sendo predominante no contexto educacional, pois lida com fatores externos, e com a docência como a obtenção de recompensas materiais ou sociais. Deste modo, segundo Davoglio e Santos (2017), um professor motivado tende a explorar ativamente suas competências, engajando-se de maneira espontânea em atividades percebidas como

interessantes e recompensadoras. Além disso, ele enfrenta desafios, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua atuação docente (Davoglio; Santos, 2017).

A escola também pode criar estratégias para aprofundar os sentimentos de conexão, lealdade e confiança entre os professores, uma vez que este item apresentou média de 4 pontos, situando-se no limite da classificação de Dinis et al. (2013) entre cautela e ativo. A confiança e o respeito mútuo representam valores fundamentais para uma organização aprendente e são a base para a cooperação entre indivíduos e equipes (Kools; Stoll, 2016). É essencial criar um ambiente seguro e confiável no qual as pessoas possam mudar o seu comportamento, tomar iniciativas, experimentar e compreender que se espera que desafiem o *status quo* (Kools; Stoll, 2016). Uma estratégia citada na literatura é a mentoria, a qual, conforme Kram (1986), pode contribuir no sentido de desenvolver habilidades, de desenvolvimento profissional e pessoal, a fim de construir a confiança necessária para enfrentar tarefas desafiadoras e obter orientação e aconselhamento.

As frequências das respostas relativas à percepção dos professores em relação à escola também estão apresentadas no Quadro 12. A média geral das respostas foi de 4,5 pontos. A média mais baixa entre as questões foi observada na pergunta sobre o estado de saúde dos professores, os quais responderam entre bom e excelente (média = 4,1 pontos). Apesar de resultar em uma pontuação mais baixa em comparação com as outras percepções, ainda representa um bom resultado perante os dados gerais dos professores brasileiros. O trabalho docente é reconhecido como uma ocupação altamente estressante, com impactos na saúde física e mental e no desempenho profissional (Fleck, 2008; Araújo; Carvalho, 2009; Diehl; Marin, 2016). Araújo, Pinho e Masson (2019) encontraram em sua pesquisa diversos estudos apontando a predominância de problemas relacionados ao sofrimento psíquico, a transtornos mentais e comportamentais, a distúrbios musculoesqueléticos e vocais em professores. Esses problemas vêm aumentando em frequência ao longo do tempo (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Araújo; Carvalho, 2009; Borba et al., 2015; Diehl; Marin, 2016).

Com o intuito de contribuir para o aumento do bem-estar do professor, Webb et al. (2009) e Chediak et al. (2018) indicam o desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem na escola. Além disso, a PGM também pode promover o bem-estar dos professores por meio do autodesenvolvimento colaborativo (Kemmis et al., 2014). Recentemente, a pesquisa de Kools et al. (2019) confirmou a relação positiva entre a escola enquanto organização aprendente e a satisfação no trabalho.

A outra questão da dimensão das Percepções dos professores que obteve pontuação mais baixa em comparação as restantes, e que chamou a atenção, foi: “Que nota você atribuiria ao desempenho de sua escola em relação a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes?”, obtendo uma média de 4,2 pontos e sendo classificada como item ativo. Possivelmente, esse resultado se deve à diversidade de níveis e formas de aprendizagem no grupo de estudantes dessa escola. Conforme os registros da escola objeto de estudo, 8% dos estudantes fazem parte do público-alvo da educação especial, além possuir estudantes com outros transtornos, como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), TOD (Transtorno Opositor Desafiador), dislexia, discalculia, entre outros, e das próprias singularidades de aprendizagem de cada estudante. Em virtude disso, os professores necessitam elaborar diferentes planos de aula com flexibilizações e adaptações curriculares, tanto para possibilitar o acesso do estudante ao currículo quanto para suplementar as aprendizagens dos estudantes que já desenvolveram as habilidades básicas propostas. Diante deste cenário, os professores podem sentir dificuldades no planejamento e no atendimento a todas as necessidades educacionais. Lourencetti e Mizukami (2002) e Anjos (2008) identificaram o sentimento de impotência frente às dificuldades que integram a prática pedagógica dos professores e que, em algumas situações, são vivenciadas. Outros autores (Costa, 2007; Sagrilo; Paim, 2009; Rena et al., 2010) corroboram com a constatação de que os professores se sentem impotentes ao se depararem com estudantes com deficiência em suas aulas e acrescentam outros sentimentos como frustração e medo. Neste sentido, é importante que haja algumas estratégias que auxiliem o professor na construção de uma rotina de desenvolvimento pedagógico e social de seus estudantes que possuam alguma necessidade educacional especial (Arantes; Namó, 2012).

A média geral de todo o instrumento SSP-LO foi de 4,4 em 5 pontos máximos, obtendo a classificação, segundo Dinis et al. (2013), como ativa. De acordo com esses resultados, de maneira geral, a escola objeto do estudo funciona como uma organização aprendente.

Além da análise da pontuação média de cada item, foi realizada a análise das correlações entre as dimensões (Quadro 15), a qual demonstrou que todas as dimensões estão correlacionadas.

Quadro 15 - Correlações entre as Dimensões da Organização Aprendizente.

		Percepção	Ações	Sentimentos
Percepção	Correlação de Pearson	1	,614**	,613**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000
	N	58	58	58
Ações	Correlação de Pearson	,614**	1	,765**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000
	N	58	58	58
Sentimentos	Correlação de Pearson	,613**	,765**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	
	N	58	58	58

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: A autora.

Conforme Bowen et al. (2007), espera-se que em organizações aprendentes as dimensões estejam positivamente correlacionadas, pois as ações são influenciadas pelos sentimentos, os quais, por sua vez, influenciam nas percepções dos professores em relação ao seu trabalho e à escola.

Em virtude do exposto, a partir da aplicação e análise dos resultados do instrumento SSP-LO, foi possível identificar os pontos fortes e fracos da escola, visando qualificar o processo de aprendizagem e ensino da escola objeto do estudo. Para a escola se tornar uma organização aprendente e manter esse funcionamento, é necessário, segundo Madeira (2017), desenvolver processos de reflexão e reestruturação. É crucial problematizar, investigar e conhecer; desenvolver trabalhos de investigação-ação, isto é, estudos realizados sobre a organização e funcionamento da escola, a partir da escola e direcionados para a inovação em um processo de investigação-reflexão-ação e experimentação-reflexão-ação.

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA TERCEIRA ETAPA METODOLÓGICA - COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM

Apesar de ser uma amostra pequena, obteve-se uma elevada taxa de participação. O questionário foi respondido por 55 professores (91,67%) de um total de 60. Trata-se de um grupo jovem, com 50% professores (29) com na faixa etária entre 35 e 44 anos, 16 professores (27,6%) com idade entre 25 e 34 anos, 10 professores (17,2%) entre 45 e 54 anos e 3 professores (5,2%) com mais de 54 anos (Quadro 16).

Quadro 16 - Idade dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	25 anos a 34 anos	16	27,6	27,6	27,6
	35 anos a 44 anos	29	50,0	50,0	77,6
	45 anos a 54 anos	10	17,2	17,2	94,8
	Mais de 54	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Grande parte do grupo que trabalha junto na escola há entre 6 e 10 anos (37,9% - 22 professores), 20 professores (34,5%) estão na escola entre 1 e 5 anos, 11 professores (19%) atuam na escola entre 11 e 15 anos, 3 professores (5,2%) trabalham na escola há mais de 15 anos e apenas 2 professores (3,4%) ingressaram na escola há menos de 1 ano. Esses dados demonstram uma baixa rotatividade de professores (Quadro 17).

Quadro 17 - Tempo de Escola dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 5 anos	20	34,5	34,5	34,5
	Entre 11 e 15 anos	11	19,0	19,0	53,4
	Entre 6 e 10 anos	22	37,9	37,9	91,4
	Mais de 15 anos	3	5,2	5,2	96,6
	Menos de 1 ano	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

A maioria dos professores, 28 (48,3%), possuem mais de 15 anos de experiência docente. Outros 16 professores (27,6%) têm entre 6 e 10 anos de experiência, 9 (15,5%)

professores possuem entre 11 e 15 anos de experiência, e o restante (5 professores, 8,6%) possui menos de 6 anos de experiência (Quadro 18).

Quadro 18 - Tempo de Carreira dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 5 anos	4	6,9	6,9	6,9
	Entre 11 e 15 anos	9	15,5	15,5	22,4
	Entre 6 e 10 anos	16	27,6	27,6	50,0
	Mais de 15 anos	28	48,3	48,3	98,3
	Menos de 1 ano	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Em relação à formação acadêmica máxima, trata-se de um grupo de professores qualificados. Um professor possui apenas graduação, enquanto todos os demais professores possuem pós-graduação, sendo 56,9% (33 respondentes) especialização, dos quais 2 estão cursando mestrado. Adicionalmente, 34,5% professores (20 respondentes) possuem mestrado, desses, 9 estão com o doutorado em andamento, e 6,9% professores (4 respondentes) possuem doutorado concluído (Quadro 19).

Quadro 19 - Formação Acadêmica dos Respondentes do Questionário Comunidade Profissional de Aprendizagem.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Doutorado	4	6,9	6,9	6,9
	Especialização	33	56,9	56,9	63,8
	Graduação	1	1,7	1,7	65,5
	Mestrado	20	34,5	34,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Os resultados da aplicação do instrumento PLCA-R (Quadro 20) foram avaliados individualmente, ou seja, cada uma das 52 questões, e analisada a pontuação das 5 dimensões (Quadro 21), considerando que pontuações iguais ou superiores a 3,0 demonstram concordância geral com o item/dimensão, conforme as orientações das autoras Dianne F. Olivier, Jane Bumpers Huffman, D'Ette Fly Cowan.

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.

(continua)

Dimensão	Código	Questões	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.
Liderança Compartilhada	Lead1	Os membros da equipe estão constantemente envolvidos nas discussões e na tomada de decisões sobre a maioria das questões escolares.	4,4909	,74219	2,00	5,00
	Lead2	O(A) diretor(a) convoca os representantes dos membros da equipe de professores para tomar decisões.	4,6909	,50452	3,00	5,00
	Lead3	Os membros da equipe de professores têm acesso a informações importantes.	4,4000	,68313	2,00	5,00
	Lead4	O(A) diretor(a) é proativo(a) e apoia as áreas onde o suporte é necessário.	4,6000	,59628	3,00	5,00
	Lead5	São oferecidas oportunidades para os membros da equipe de professores compartilharem novas ideias.	4,7091	,53308	3,00	5,00
	Lead6	O(A) diretor(a) compartilha responsabilidades por ações inovadoras e as valoriza.	4,7818	,45910	3,00	5,00
	Lead7	O(A) diretor(a) age democraticamente e compartilha poder e autoridade.	4,4727	,63405	3,00	5,00
	Lead8	A liderança é promovida e incentivada entre os membros da equipe de professores.	4,4909	,79052	2,00	5,00

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.*(continua)*

	Lead9	A tomada de decisões ocorre por meio de representantes dos anos/ciclos de aprendizagem e áreas de conhecimento a partir de discussões internas desses grupos.	4,6364	,58890	3,00	5,00
	Lead10	Os professores assumem responsabilidades compartilhadas e responsabilidade pela aprendizagem do estudante sem imposição de poder e autoridade da equipe gestora.	4,5273	,60414	3,00	5,00
	Lead11	Os membros da equipe de professores usam várias fontes de informações para tomar decisões sobre ensino e aprendizagem.	4,6000	,56437	3,00	5,00
Valores e Visão Compartilhados	Value1	Existe um processo colaborativo para desenvolver um senso compartilhado de valores entre as pessoas.	4,2909	,83161	1,00	5,00
	Value2	Valores compartilhados apoiam diretrizes de comportamento que orientam decisões sobre ensino e aprendizagem.	4,4545	,71539	3,00	5,00
	Value3	Os membros da equipe de professores compartilham visão/propósitos para a melhoria da escola e isso tem um impacto no aprendizado dos estudantes.	4,4545	,60302	3,00	5,00
	Value4	As decisões são tomadas de acordo com os valores e a visão/propósito da escola.	4,6364	,55656	3,00	5,00

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.

(continua)

	Value5	Existe um processo colaborativo para desenvolver uma visão/propósito compartilhado entre os funcionários.	4,3818	,75745	3,00	5,00
	Value6	Os objetivos da escola concentram-se no aprendizado dos estudantes.	4,5273	,66261	3,00	5,00
	Value7	As políticas e projetos estão alinhados à visão/propósito da escola.	4,6727	,57910	3,00	5,00
	Value8	Os professores e equipe diretiva estão ativamente envolvidos na criação de novos projetos que servem para aumentar o desempenho dos estudantes.	4,6182	,62334	3,00	5,00
	Value9	Os dados da escola são usados para priorizar ações para alcançar uma visão/propósito compartilhado.	4,5273	,69000	2,00	5,00
Aprendizagem Compartilhada	Learn1	Os membros da equipe trabalham juntos para buscar conhecimento, habilidades e estratégias e aplicar esse novo aprendizado ao seu trabalho.	4,5273	,69000	3,00	5,00
	Learn2	Existem relacionamentos colegiados entre os funcionários que refletem o compromisso com os esforços de melhoria da escola.	4,3818	,78152	3,00	5,00
	Learn3	Os membros da equipe planejam e trabalham juntos para buscar soluções para abordar diferentes necessidades dos estudantes.	4,7091	,49713	3,00	5,00

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.

(continua)

	Learn4	Existe uma variedade de oportunidades e estruturas para aprendizagem coletiva por meio de diálogo.	4,6000	,56437	3,00	5,00
	Learn5	Os membros da equipe se engajam em um diálogo que reflete respeito por ideias diversas que levam a uma investigação contínua.	4,5273	,66261	3,00	5,00
	Learn6	O desenvolvimento profissional concentra-se no ensino e na aprendizagem.	4,5091	,57325	3,00	5,00
	Learn7	Os funcionários da escola e as partes interessadas aprendem juntos e aplicam novos conhecimentos para resolver problemas.	4,2727	,78066	3,00	5,00
	Learn8	Os funcionários da escola estão comprometidos com programas que melhoram o aprendizado.	4,2909	,73718	3,00	5,00
	Learn9	Os membros da equipe analisam colaborativamente várias fontes de dados para avaliar a eficácia das práticas instrucionais.	4,3455	,75076	3,00	5,00
	Learn10	Os membros da equipe analisam colaborativamente o trabalho dos estudantes para melhorar o ensino e a aprendizagem.	4,4364	,71398	3,00	5,00
Prática Pessoal Compartilhada	SP1	Existem oportunidades para os membros da equipe observarem os colegas e oferecerem incentivo.	4,2545	,98542	1,00	5,00
	SP2	Os membros da equipe fornecem <i>feedback</i> aos colegas sobre as práticas de ensino.	4,0182	,99053	2,00	5,00

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.

(continua)

	SP3	Os funcionários compartilham informalmente ideias e sugestões para melhorar o aprendizado.	4,4727	,83565	2,00	5,00
	SP4	Os membros da equipe revisam colaborativamente o trabalho dos estudantes para compartilhar e melhorar as práticas instrucionais.	4,2545	,92733	2,00	5,00
	SP5	Existem oportunidades para formação e mentoria.	4,6545	,67270	2,00	5,00
	SP6	Indivíduos e equipes têm a oportunidade de aplicar o aprendizado e compartilhar os resultados de suas práticas.	4,5091	,79052	2,00	5,00
	SP7	Os funcionários compartilham regularmente o trabalho dos estudantes para orientar a melhoria geral da escola.	4,3091	,83606	2,00	5,00
Condições de Suporte - Relacionamentos	Rel1	Existem relacionamentos de cuidado entre funcionários e estudantes que são construídos com base na confiança e respeito.	4,5091	,76673	2,00	5,00
	Rel2	Existe uma cultura de confiança e respeito para assumir riscos.	4,3091	,95980	1,00	5,00
	Rel3	As ações bem-sucedidas são reconhecidas e celebradas regularmente em nossa escola.	4,2727	,78066	2,00	5,00
	Rel4	A equipe da escola e as partes interessadas exibem um esforço sustentado e unificado para incorporar mudanças na cultura da escola.	4,4727	,69000	3,00	5,00

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.*(continua)*

	Rel5	As relações entre os funcionários apoiam a avaliação honesta e respeitosa dos dados para melhorar o ensino e a aprendizagem.	4,5273	,74173	3,00	5,00
Condições de Suporte Estruturas	Stru1	É concedido tempo para facilitar o trabalho colaborativo.	4,1455	,93131	2,00	5,00
	Stru2	O horário escolar promove a aprendizagem coletiva e a prática compartilhada.	4,2909	,73718	3,00	5,00
	Stru3	Estão disponíveis recursos para desenvolvimento profissional.	4,4545	,71539	2,00	5,00
	Stru4	Tecnologia apropriada e materiais de instrução estão disponíveis para os professores.	4,3636	,98815	1,00	5,00
	Stru5	Os recursos humanos fornecem conhecimento e suporte para aprendizado contínuo.	4,3636	,88952	2,00	5,00
	Stru6	As instalações da escola são limpas, atraentes e convidativas.	4,4545	,76541	2,00	5,00
	Stru7	A proximidade do nível de ensino e os professores dos ciclos de aprendizagem (anos) facilitam a colaboração com os colegas.	4,3818	,73260	3,00	5,00
	Stru8	Os sistemas de comunicação promovem o fluxo de informações entre os funcionários.	4,1273	,94388	1,00	5,00

Quadro 20 - Estatísticas Descritivas – Comunidade Profissional de Aprendizagem.*(conclusão)*

	Stru9	Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de informações em toda a escola comunidade, incluindo: pessoal dos demais setores, pais e membros da comunidade.	4,0000	1,0183	1,00	5,00
	Stru10	As informações são organizadas e disponibilizadas para facilitar o acesso dos funcionários.	4,2545	,88649	2,00	5,00

Fonte: A autora.

De acordo com o Quadro 20, todos os itens obtiveram pontuações iguais ou superiores a 4, indicando concordância dos respondentes com as afirmações. Contudo, é possível identificar médias maiores e menores, visando qualificar o funcionamento da comunidade profissional de aprendizagem. Para analisar os pontos a qualificar na escola objeto do estudo, selecionamos as duas questões com média de pontuação mais baixa de cada dimensão (Quadro 21).

Quadro 21 - Questões que apresentaram as médias mais baixas de cada dimensão.*(continua)*

Dimensão	Código	Média	Descrição
Liderança Compartilhada	Lead3	4,4000	Os membros da equipe de professores têm acesso a informações importantes.
	Lead7	4,4727	O(A) diretor(a) age democraticamente e compartilha poder e autoridade.
Valores e Visão Compartilhados	Value1	4,2909	Existe um processo colaborativo para desenvolver um senso compartilhado de valores entre as pessoas.
	Value5	4,3818	Existe um processo colaborativo para desenvolver uma visão/propósito compartilhada entre os funcionários.
Aprendizagem Compartilhada	Learn8	4,2909	Os funcionários da escola estão comprometidos com programas que melhoram o aprendizado.
	Learn7	4,2727	Os funcionários da escola e as partes interessadas aprendem juntos e aplicam novos conhecimentos para resolver problemas.

Quadro 21 - Questões que apresentaram as médias mais baixas de cada dimensão.

(conclusão)

Prática Compartilhada	Pessoal	SP2	4,0182	Os membros da equipe fornecem <i>feedback</i> aos colegas sobre as práticas de ensino.
		SP1	4,2545	Existem oportunidades para os membros da equipe observarem os colegas e oferecerem incentivo.
		SP4	4,2545	Os membros da equipe revisam colaborativamente o trabalho dos estudantes para compartilhar e melhorar as práticas instrucionais.
Condição de Suporte - Relacionamentos		Rel3	4,2727	As ações bem-sucedidas são reconhecidas e celebradas regularmente em nossa escola.
		Rel2	4,3091	Existe uma cultura de confiança e respeito para assumir riscos.
Condição de Suporte - Estruturas		Stru9	4,0000	Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de informações em toda a escola comunidade, incluindo: pessoal dos demais setores, pais e membros da comunidade.
		Stru8	4,1273	Os sistemas de comunicação promovem o fluxo de informações entre os funcionários.

Fonte: A autora.

Conforme as respostas obtidas, a escola poderia oportunizar aos professores mais acesso a mais informações relevantes. Além disso, o(a) diretor(a) poderia agir de forma mais democrática e compartilhada, bem como aperfeiçoar o processo colaborativo para a definição dos valores, visão e propósito da escola. Essa dimensão de liderança é extremamente importante para uma PLC, pois, conforme Dogan, Tatik e Yurtseven (2017), a liderança compartilhada e solidária está relacionada com todas as outras dimensões, visto que conduz a evolução das PLCs e dá suporte à tomada de decisões importantes na escola.

Em relação às aprendizagens e práticas compartilhadas, a escola poderia buscar mecanismos para que os professores se comprometam mais com projetos que qualifiquem as aprendizagens e desenvolvam aprendizados a partir da reflexão sobre práticas e resolução de problemas. A construção coletiva dos professores e compartilhamento de novos conhecimentos sobre a aprendizagem e o ensino dos estudantes pode contribuir para aperfeiçoar as aprendizagens (Lieberman; Miller, 2011).

De acordo com os resultados, a escola também poderia avançar na cultura da confiança e respeito para assumir riscos e celebrar mais as conquistas alcançadas. Esses dois pontos

também foram mencionados como aspectos a serem qualificados no instrumento SSP-LO, quando a organização aprendente foi avaliada. Quando a confiança é estabelecida, cria-se um forte recurso de apoio que abre para diálogos reflexivos (Hallam et al., 2015; Nguyen, 2018). Esses diálogos também contribuem para expressar divergências, as quais são importantes para a construção de aprendizagens e o desenvolvimento na colaboração docente (Dobie; Anderson, 2015).

Outro aspecto para qualificar refere-se aos sistemas de comunicação com os funcionários e as famílias. Atualmente, a escola dispõe de um ambiente virtual de aprendizagem, os e-mails institucionais de cada professor, equipe diretiva e secretaria, telefones fixos da instituição e *WhatsApp* institucional, além de uma “guia do estudante” físico para recados e avisos. Entretanto, ainda há espaço para investir em sistemas de comunicação mais rápidos e eficazes a fim de aprimorar a organização como um todo.

Para analisar os pontos fortes da escola objeto do estudo, selecionamos as duas questões com a média de pontuação mais alta de cada dimensão (Quadro 22). De acordo com as respostas, os pontos fortes em relação à liderança incluem o compartilhamento de responsabilidades por ações inovadoras, a valorização destas pelo(a) diretor(a) e as oportunidades oferecidas para a equipe compartilhar novas ideias. Tais atitudes do(a) diretor(a) são referidas por Bolívar (2013) como imprescindíveis para promover mudanças em uma organização. Agostini (2010) afirma que a gestão escolar é a arte de inovar com estratégias e ações, buscando ativamente soluções para os problemas da escola em colaboração com os professores.

Em relação às aprendizagens, os professores afirmam que os projetos da escola e as decisões tomadas estão alinhados com a sua visão e propósito. Conforme Kools e Stoll (2016), ter uma visão compartilhada é fundamental para dar sentido de direção e servir como uma força motivadora para uma ação sustentada, focada na aprendizagem dos estudantes (Hipp; Huffman, 2003; Stoll et al., 2006). Essa visão também serve como um guia na tomada de decisões sobre a aprendizagem e o ensino da escola (Hord, 1997). Essa visão e os valores compartilhados pelo grupo de professores contribuem para o desenvolvimento de confiança profissional (Webb et al., 2009; Boone, 2010).

Os resultados mostraram que os professores trabalham de forma colaborativa por meio do diálogo, são incentivados a realizar formação continuada e participam de mentorias. A colaboração profissional é uma das principais alavancas para a mudança educacional (Harris; Jones. Huffman, 2017).

Sobre as condições de suporte, os respondentes relatam que percebem um esforço de toda a equipe para incorporar mudanças na cultura da escola e que a relação entre os funcionários é respeitosa. Além disso, a infraestrutura é considerada adequada para favorecer as aprendizagens.

Quadro 22 - Questões que apresentaram as médias mais altas de cada dimensão.

Dimensão	Código	Média	Descrição
Liderança Compartilhada	Lead6	4,7818	O(A) diretor(a) compartilha responsabilidades por ações inovadoras e as valoriza.
	Lead5	4,7091	São oferecidas oportunidades para os membros da equipe de professores compartilharem novas ideias.
Valores e Visão Compartilhados	Value7	4,6727	As políticas e projetos estão alinhados à visão/propósito da escola.
	Value4	4,6364	As decisões são tomadas de acordo com os valores e a visão/propósito da escola.
Aprendizagem Compartilhada	Learn3	4,7091	Os membros da equipe planejam e trabalham juntos para buscar soluções para abordar diferentes necessidades dos estudantes.
	Learn4	4,6000	Existe uma variedade de oportunidades e estruturas para aprendizagem coletiva por meio de diálogo.
Prática Pessoal Compartilhada	SP5	4,6545	Existem oportunidades para formação e mentoria.
	SP6	4,5091	Indivíduos e equipes têm a oportunidade de aplicar o aprendizado e compartilhar os resultados de suas práticas.
Condição de Suporte - Relacionamentos	Rel5	4,5273	As relações entre os funcionários apoiam a avaliação honesta e respeitosa dos dados para melhorar o ensino e a aprendizagem.
	Rel4	4,4727	A equipe da escola e as partes interessadas exibem um esforço sustentado e unificado para incorporar mudança na cultura da escola.
Condição de Suporte - Estruturas	Stru3	4,4545	Estão disponíveis recursos para desenvolvimento profissional.
	Stru6	4,4545	As instalações da escola são limpas, atraentes e convidativas.

Fonte: A autora.

A fim de avaliar a escola em relação às cinco dimensões que constituem uma PLC, foram ressaltadas as duas que apresentaram as menores pontuações e as duas dimensões com as maiores pontuações, conforme o Quadro 23.

Quadro 23 - Estatísticas descritivas das Dimensões que compõem uma Comunidade Profissional de Aprendizagem.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Lead	55	35,00	55,00	50,4000	4,80586
Value	55	26,00	45,00	40,5636	4,70525
Learn	55	31,00	50,00	44,6000	5,16971
SP	55	14,00	35,00	30,4727	4,56579
Rel	55	13,00	25,00	22,0909	3,12263
Stru	55	27,00	50,00	42,8364	6,14565
N válido (de lista)	55				

Fonte: A autora.

As duas dimensões que obtiveram menor média foram “Condições de Suporte - Relacionamentos” e “Prática Pessoal Compartilhada”. Prática compartilhada significa que os professores falam e refletem sobre questões ou problemas educacionais, conduzem observações em pares e planejam de forma conjunta com os colegas (Hord, 1997). Para incentivar que professores compartilhem sua prática abertamente com os colegas, a escola pode oportunizar o planejamento coletivo, a observação mútua e a mentoria (Hipp; Huffman, 2003; Stoll et al., 2006), práticas essas que já ocorrem na escola objeto do estudo. No estudo de Dogan, Tatik e Yurtseven (2017), os relacionamentos (condições de suporte) nas PLCs tiveram fortes efeitos diretos nas capacidades interpessoais (aprendizagem e aplicação coletiva e prática pessoal compartilhada).

Já as dimensões que resultaram em médias mais altas foram “Liderança Compartilhada” e “Aprendizagem Compartilhada”. Resultados de pesquisas recentes (Harris; Jones, 2018; Papazoglou; Koutouzis, 2020; Oppi; Eisenschmidt, 2022) mostraram a importância da liderança educacional na aplicação e sustentação de organizações de aprendizagem. Para Sackney, Walker e Mitchell (2005), a liderança é primordial para construir uma comunidade de aprendizagem. No entanto, esta liderança deve ser compartilhada com professores, estudantes e comunidade e deve ser visionária e transformadora. Na pesquisa de Lambert (1998), em todas as PLCs bem-sucedidas, a comunidade escolar reconheceu o líder da escola como aquele que proporcionou a sinergia e a inspiração para melhorar a aprendizagem e o ensino. Os líderes

sabiam como envolver o grupo de professores, estudantes e famílias e como desenvolver o clima organizacional necessário para criar uma PLC (Lambert, 1998).

Além da liderança, em uma PLC, a aprendizagem dos professores é tão importante quanto a aprendizagem dos estudantes (Sackney; Walker; Mitchell, 2005). Portanto, manter as condições para a aprendizagem dos professores é essencial. Dessa forma, Lin et al. (2018) orientam as escolas a oportunizarem momentos de aprendizagem coletiva e colaborativa, para que os professores possam aprender uns com os outros e por meio da reflexão de suas experiências (Jurasaitė-Harbison; Rex, 2010). Dogan, Tatik e Yurtseven (2017), encontraram em seu estudo que a aprendizagem compartilhada e a prática pessoal compartilhada estão estreitamente interligadas; à medida que a primeira for mais evidente na escola, a segunda aumentará em frequência.

Avaliando a escola a partir da sistematização das fases de desenvolvimento de uma PLC (Huffman; Hipp, 2003c), compreendem-se que a escola objeto do estudo está transitando entre as fases de implementação e institucionalização de uma comunidade. Sendo sugerido, entre todas os aspectos e dimensões analisados, investir esforços, principalmente, para qualificar os relacionamentos profissionais entre a equipe, pois quanto mais confiança houver entre colegas, professores e líderes, maior será a probabilidade de a PLC funcionar de forma eficaz e eficiente (Gray, 2011). Forsyth, Adams e Hoy (2011) sustentam que “a confiança é a pedra angular do relacionamento interpessoal bem-sucedido”, e Liu e Hallinger (2017) afirmaram que a confiança dos professores pode servir como mediador entre a liderança escolar e o desenvolvimento profissional entre os professores.

Também foram analisadas as correlações entre as dimensões. Conforme o Quadro 24, todas as dimensões estão correlacionadas, demonstrando que todas são indispensáveis para o desenvolvimento de uma PLC, conforme evidenciado por Hord (1997).

Quadro 24 - Correlação entre as Dimensões da Comunidade Profissional de Aprendizagem.

(continua)

		Lead	Value	Learn	SP	Rel	Stru
Lead	Correlação de Pearson	1	,808**	,736**	,638**	,675**	,696**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	55	55	55	55	55	55
Value	Correlação de Pearson	,808**	1	,869**	,827**	,814**	,735**

Quadro 24 - Correlação entre as Dimensões da Comunidade Profissional de Aprendizagem.*(conclusão)*

	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	55	55	55	55	55	55
Learn	Correlação de Pearson	,736**	,869**	1	,797**	,828**	,739**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	55	55	55	55	55	55
SP	Correlação de Pearson	,638**	,827**	,797**	1	,831**	,775**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	55	55	55	55	55	55
Rel	Correlação de Pearson	,675**	,814**	,828**	,831**	1	,837**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	55	55	55	55	55	55
Stru	Correlação de Pearson	,696**	,735**	,739**	,775**	,837**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	55	55	55	55	55	55

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Lead: Liderança Compartilhada; Value: Valores e Visão Compartilhados; Learn: Aprendizagem Compartilhada; SP: Prática Pessoal Compartilhada; Rel: Condições de Suporte - Relacionamentos; Stru: Condições de Suporte - Estruturas.

Fonte: A autora.

Sendo assim, o instrumento PLCA-R mostrou-se eficaz para a identificação e análise dos pontos fortes e fracos da escola em relação à Comunidade Profissional de Aprendizagem, apresentando os aspectos que necessitam de atenção e de investimentos para a sustentabilidade e qualificação da PLC.

5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA QUARTA ETAPA METODOLÓGICA - MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES

O instrumento de pesquisa foi respondido por 47 professores (78,3% da possibilidade de amostra). O perfil dos respondentes foi caracterizado a partir da faixa etária, do tempo em

que atuam na escola objeto do estudo, do tempo de carreira docente e da formação acadêmica. Serão destacados abaixo os valores com maior frequência.

O grupo de professores possui faixa etária predominante entre 35 e 44 anos (42,6% - 20 respondentes) e entre 25 e 34 anos (31,9% - 15 respondentes), conforme o Quadro 25.

Quadro 25 - Idade dos respondentes da *survey* Mentoria em Grupo entre Pares.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	25 anos a 34 anos	15	31,9	31,9	31,9
	35 anos a 44 anos	20	42,6	42,6	74,5
	45 anos a 54 anos	8	17,0	17,0	91,5
	Mais de 54	4	8,5	8,5	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Em relação ao tempo em que os professores atuam na escola, destacam-se os períodos entre 1 e 5 anos (38,3% - 18 respondentes) e entre 6 e 10 anos (38,3% - 18 respondentes), conforme o Quadro 26.

Quadro 26 - Tempo de Escola dos respondentes da *survey* Mentoria em Grupo entre Pares.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 5 anos	18	38,3	38,3	38,3
	Entre 11 e 15 anos	7	14,9	14,9	53,2
	Entre 6 e 10 anos	18	38,3	38,3	91,5
	Mais de 15 anos	2	4,3	4,3	95,7
	Menos de 1 ano	2	4,3	4,3	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

O conjunto docente da escola do presente estudo é um grupo maduro e composto majoritariamente por profissionais com mais de 15 anos de experiência (44,7% - 21 respondentes), seguido de 11 respostas entre 6 e 10 anos (23,4%), conforme o Quadro 27.

Quadro 27 - Tempo de Carreira Docente os respondentes da *survey* Mentoria em Grupo entre Pares.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Entre 1 e 5 anos	5	10,6	10,6	10,6
	Entre 11 e 15 anos	9	19,1	19,1	29,8
	Entre 6 e 10 anos	11	23,4	23,4	53,2
	Mais de 15 anos	21	44,7	44,7	97,9
	Menos de 1 ano	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Em sua grande maioria, esses profissionais docentes apresentam algum tipo de formação além da graduação acadêmica, destacando-se 53,2% (25) com titulação máxima de especialista, 31,9% (15) mestres e 8,5% (4) doutores, conforme Quadro 28.

Quadro 28 - Formação Acadêmica dos respondentes da *survey* Mentoria em Grupo entre Pares.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Doutorado	4	8,5	8,5	8,5
	Especialização	25	53,2	53,2	61,7
	Graduação	3	6,4	6,4	68,1
	Mestrado	15	31,9	31,9	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Fonte: A autora.

Quando questionados sobre experiências anteriores ou concomitantes à docência (Apêndice D), as respostas foram variadas e incluíram desde voluntariados, atividade militar, vivências em ambientes industriais, tradutor/intérprete de libras, intercâmbio de estudos no exterior, vínculos de pesquisa (incluindo na área da saúde), orientações, formações profissionais variadas, atividades empresariais, atividades esportivas e experiências artísticas. O grupo possui um conjunto importante de vivências e experiências prévias. Essas experiências variadas, contribuem e enriquecem o ambiente entre docentes e os estudantes, pois ao longo das aulas, os docentes podem contribuir com diferentes vivências e experiências, além de aplicar essas experiências dentro dos projetos transdisciplinares.

A análise descritiva das respostas acerca da contribuição da PGM no desenvolvimento profissional docente apresentou uma média geral de 4,4 pontos, demonstrando concordância com as afirmações (Quadro 29).

Quadro 29 - Estatísticas Descritivas – Mentoria em Grupo entre Pares.

(continua)

Dimensão	Código	Questões	Média	Desvio Padrão	Mín.	Máx.
Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança	IA1	A Mentoria em Grupo entre Pares me deu mais autoconfiança no trabalho como professor.	4,5319	,65445	3,00	5,00
	IA2	A Mentoria em Grupo entre Pares me deixou entusiasmado(a) com o meu trabalho.	4,5532	,61885	3,00	5,00
	IA3	A Mentoria em Grupo entre Pares fortaleceu minha identidade profissional.	4,4894	,68754	2,00	5,00
	IA4	Por meio da Mentoria em Grupo entre Pares, tenho mais confiança em assuntos que envolvem toda a comunidade/dinâmica escolar (<i>reuniões com as famílias, com especialistas que atendem os estudantes, trabalho com a inclusão, planejamento de desafios e festivais...</i>).	4,5319	,65445	3,00	5,00
	IA5	Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, comecei a pensar de uma nova maneira sobre o que é importante no meu trabalho.	4,5319	,65445	3,00	5,00
	IA6	Devido à Mentoria em Grupo entre Pares, posso lidar melhor com meu trabalho.	4,4255	,68349	2,00	5,00

Quadro 29 - Estatísticas Descritivas – Mentoria em Grupo entre Pares.

(continua)

	IA7	Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, mudei meus métodos de trabalho.	4,1915	,77005	2,00	5,00
	IA8	Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei mais conhecimento sobre o componente curricular que leciono/ Ciclo de Aprendizagem.	4,0426	,97707	1,00	5,00
	IA9	Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei mais conhecimento sobre as outras disciplinas do Ciclo de Aprendizagem.	4,5106	,77662	2,00	5,00
Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimentos	HC1	O grupo Mentoria em Grupo entre Pares me deu muita informação para apoiar o meu trabalho.	4,2340	,63289	3,00	5,00
	HC2	No grupo de Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei novas ideias para o desenvolvimento das aprendizagens com os estudantes.	4,4681	,65445	3,00	5,00
	HC3	Desenvolvi novas ideias pedagógicas no grupo Mentoria em Grupo entre Pares.	4,4681	,74749	2,00	5,00
	HC4	A Mentoria em Grupo entre Pares melhorou minhas habilidades de colaboração.	4,5745	,61661	3,00	5,00
	HC5	Os benefícios da Mentoria em Grupo entre Pares têm sido muito amplos.	4,4468	,65304	3,00	5,00

Quadro 29 - Estatísticas Descritivas – Mentoria em Grupo entre Pares.*(conclusão)*

Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática	CP1	Devido à Mentoria em Grupo entre Pares, comecei a pensar que a escola pode se desenvolver ainda mais.	4,4894	,62109	3,00	5,00
	CP2	A Mentoria em Grupo entre Pares tem gerado ideias para desenvolver nossa comunidade de trabalho (grupo de professores do Ciclo).	4,3617	,67326	3,00	5,00
	CP3	A Mentoria em Grupo entre Pares tem me ajudado a exercer influência em decisões importantes envolvendo a comunidade de trabalho (grupo de professores do Ciclo).	4,1489	,77960	2,00	5,00
	CP4	Devido à Mentoria em Grupo entre Pares, meus colegas me perguntam sobre minhas opiniões e pedem conselhos/dicas.	4,2128	,88308	1,00	5,00

Fonte: A autora.

Além da média de cada questão respondida, também foi realizada a média das dimensões (Quadro 30).

Quadro 30 - Média Geral das Dimensões da Mentoria em Grupo entre Pares.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IA	47	27,00	45,00	39,8085	4,61396
HC	47	16,00	25,00	22,1915	2,45515
CP	47	11,00	20,00	17,2128	2,23545
N válido (de lista)	47				

Fonte: A autora.

A dimensão “Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança” obteve a maior média entre as dimensões. O conjunto de titulação, experiência profissional e

experiências diversas (anteriores ou concomitantes à docência;) pode ser interpretado como elemento-chave na contribuição para o fortalecimento da identidade profissional e da autoconfiança. Considerando as pontuações 4 e 5 dos respondentes como de acordo com a afirmação, em sua maioria (43 respondentes - 91,49%), os professores relataram aumento na autoconfiança, (44 respondentes - 93,61%) entusiasmo, (43 respondentes - 91,49%) fortalecimento da identidade profissional, em função da PGM. A confiança para demais assuntos da comunidade escolar (como reuniões com especialistas, familiares, planejamento de eventos internos...) também teve relatos de elevação da confiança por meio da mentoria entre pares (43 respondentes - 91,49%). Além disso, 91,49% (43 respondentes) dos professores evidenciaram que com a PGM, foi possível pensar de uma nova maneira sobre o que é importante no trabalho, reconheceram que possuem condições de lidar melhor com o seu trabalho (44 respondentes - 93,61%) e que mudaram o método trabalho que utilizavam devido à PGM (39 respondentes - 82,98%).

Sobre esses três últimos aspectos apresentados, vale ressaltar que a escola analisada, realiza a aprendizagem por projetos transdisciplinares, baseados nas habilidades determinadas para cada etapa de ensino, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a) e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (DO SUL, 2018). Uma vez por mês, ocorrem reuniões de área, onde os profissionais têm a oportunidade de dialogar com seus pares de diferentes Ciclos de Aprendizagem sobre questões relevantes relacionadas ao aprendizado dos estudantes. Nestas reuniões, os professores compartilham, entre outras questões, sobre as necessidades, lacunas em relação à aprendizagem e sucessos alcançados, além de objetivar o foco na aprendizagem e a ênfase em habilidades essenciais para o aprendizado integral.

O fato de os professores planejarem juntos e não conduzirem a docência de forma individualizada possibilita que exista aprendizado relacionado a diferentes áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares. Tal foi mencionado por 41 professores (87,23%). Diferentemente de outras escolas da região, a escola objeto do estudo possui a mesma carga horária para todos os professores, independentemente do componente curricular. Além disso, cada grupo de professores atua somente em um Ciclo de Aprendizagem, o que faz com que esse professor seja o especialista no desenvolvimento das aprendizagens do Ciclo em que atua. A exemplo, há um professor especialista das Ciências para o 3º Ciclo (equivalente a 6º e 7º ano) e outro professor de Ciências especialista para o 4º Ciclo (equivalente a 8º e 9º ano), e assim com todos os componentes curriculares. O trabalho diário com o mesmo grupo de professores promove uma maior proximidade e colaboração entre os professores do grupo.

Isso pode explicar o motivo pelo qual o menor percentual apresentado foi de 87,23% (41 professores) para ganhar mais conhecimento no componente que leciona, em função da PGM. Outro motivo para esse percentual pode ser explicado pela alta titulação acadêmica dos professores, ou seja, os professores da escola possuem grande bagagem de conhecimento sobre o seu componente curricular.

A dimensão “Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimento” obteve a segunda maior média entre as dimensões (Quadro 30). Essa média pode ser explicada pelo trabalho colaborativo no planejamento e desenvolvimento de projetos e aulas transdisciplinares. De acordo com 93,61% dos professores (44 respondentes), a PGM melhorou as habilidades de colaboração. Os professores (43 respondentes - 91,49%) também afirmam que tiveram novas ideias durante a PGM e aplicaram em seu trabalho docente, e 91,49% (43 respondentes) dos professores declaram que os benefícios das PGM têm sido muito mais amplos. Em um estudo de Geeraerts et al. (2015), verificou-se que os participantes da PGM identificaram que haviam gerado ideias para o desenvolvimento de uma comunidade de trabalho. O resultado da pesquisa sugere que, além do desenvolvimento profissional pessoal, as influências da PGM podem se refletir em toda a comunidade escolar.

Esses resultados corroboram com os encontrados na pesquisa de Tynjälä et al. (2021), que aponta a colaboração como uma das características essenciais da metodologia da mentoria. A colaboração entre pares e a possibilidade de aprender e ser apoiado pela comunidade escolar são consideradas para aumentar a eficiência das atividades dos professores (Fulton; Yoon; Lee 2005; Wei et al. 2009 apud Geeraerts et al., 2015). Além disso, altos níveis de colaboração parecem essenciais para a implementação de novas práticas docentes (Bennett; Burridge, 2018), para encontrar as melhores estratégias de comunicação entre professor e estudantes (Bennett et al., 2014) e para enriquecer a prática pedagógica (McMahon et al., 2015).

A partir dos resultados das dimensões anteriores, seria coerente obter altas porcentagens para o desenvolvimento de uma comunidade de prática. No entanto, a dimensão “Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática” obteve a menor médias entre as dimensões (Quadro 30), além do menor coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,748$ - Quadro 6). Os professores alegam (38 respondentes - 80,85%) que a PGM tem ajudado a exercer influência em decisões importantes envolvendo a comunidade de trabalho e que seus colegas me perguntam sobre suas opiniões e pedem conselhos/dicas. Entretanto, 89,36% dos professores (42 respondentes) afirmam que a PGM tem gerado ideias para desenvolver a comunidade de trabalho.

Os resultados podem ser explicados por dificuldades no entendimento das questões, indicando a necessidade de revisar a formulação das afirmações do questionário e testar a adição de outras questões nessa dimensão. Outro ponto para refletir é sobre o que ainda falta para a efetivação de uma comunidade de prática, já que a premissa de colaboração existe e fica evidenciada nas descrições de vivências dos professores na última questão do instrumento (Apêndice E), conforme segue:

Professor 4: “[...] aprendi, ainda, a ouvir mais os colegas de sala, para contribuir de uma maneira mais empática. [...]”.

Professor 8: “Sempre tive público estudantes com idade acima dos 14 anos. O fato de ter um público com idade inferior a 10 anos foi desafiador inicialmente. Somado à inexperiência paterna, saber como lidar e interagir com esses jovens foi desafiante inicialmente. Cito que observava a forma da professora de língua portuguesa interagir com os estudantes e nesse aspecto, muito com ela aprendi. Assim como com a professora do contraturno, interagindo com crianças da educação infantil e suas brincadeiras. Também cito a criatividade dessa professora. Aprendi com meu colega da área das humanas a pensar mais em propor propostas para que os estudantes conduzam o seu conhecimento. Com colegas, fortaleci a ideia de ver os estudantes como um ponto transicional e que muitas de suas atitudes são de responsabilidade de suas famílias. Além disso, em reuniões fechadas com membros da equipe diretiva, aprimorei mecanismos para conversar e comunicar as famílias sobre situações delicadas e conflitantes. Sinto que as colaborações aos pares nos fortalecem em decisões e nos permitem mais ideias e criatividade. Nesse ponto, me considero muito feliz pelo grupo de colegas que interajo com maior frequência.”

Professora 11: “Em muitos momentos em que estava em sala de aula com algum colega, fui influenciada pela maneira com que ele se comunicava com os estudantes e que me fez refletir sobre como eu me comunicava.”

Professor 16: “Um estudante da inclusão que estava tendo dificuldade de engajamento nas atividades propostas, ao observar que o jogo proposto por outro professor também trabalhava motricidade fina e agradava o aluno, resolvi tentar estas outras abordagens para evidenciar suas habilidades.”

Esses relatos corroboram com o descrito por Kram e Isabella (1985). Eles descobriram que colegas dentro de um mesmo departamento ou unidade promovem aprimoramento da carreira por compartilhar informações relacionadas ao trabalho, trocar estratégias pessoais e fornecer *feedback* um ao outro relacionado ao trabalho. Além disso, conforme a revisão da literatura de Tynjälä et al. (2021), em geral, os professores, sejam novos ou experientes em sua

profissão, consideram a PGM importante para seu desenvolvimento profissional e bem-estar, reduzindo o estresse, ajudando-os a lidar com situações problemáticas e criando redes pessoais. Além disso, essas práticas são importantes para novas perspectivas e ideias de estratégias de aplicação em sala de aula.

Uitto et al. (2016) também contribuem afirmando que grupos mistos como locais de aprendizagem são poderosos, em que os professores em formação e em serviço têm a oportunidade de compartilhar suas experiências profissionais. Eles recomendam a utilização desse tipo de aprendizagem na formação de professores.

Ao realizar a correlação entre as dimensões, verificou-se que todas as dimensões estão correlacionadas, conforme apresentado no Quadro 33.

Quadro 31 - Correlação das Dimensões da Mentoria em Grupo entre Pares.

		IA	HC	CP
IA	Correlação de Pearson	1	,844**	,560**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000
	N	47	47	47
HC	Correlação de Pearson	,844**	1	,598**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000
	N	47	47	47
CP	Correlação de Pearson	,560**	,598**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	
	N	47	47	47

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

IA: Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança; HC: Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimentos; CP: Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática

Fonte: A autora.

Com base nos resultados apresentados, o instrumento de pesquisa mostrou-se confiável, de acordo com o coeficiente Alfa de Cronbach. A análise dos dados sugere destaque para as

questões da dimensão “Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática”, já que Geeraerts et al. (2015) afirmaram que as escolas podem usar a PGM no processo de desenvolvimento em direção a uma cultura de uma comunidade de aprendizagem. Além disso, as questões abertas foram úteis para explicitar exemplos do cotidiano escolar vivenciados pelos professores.

Os resultados apontam que a PGM tem contribuição positiva na atuação docente no grupo de professores, promovendo entusiasmo, confiança, novas ideias, qualificação de métodos, aumento das habilidades de colaboração e aprendizado individual. O estudo também demonstrou que na PGM ocorre o aprendizado entre pares por meio da troca de experiências durante as reuniões e aulas interdisciplinares, das observações do trabalho dos colegas e *feedbacks*. Diante disso, concluímos que a PGM parece ter o potencial para fortalecer o trabalho docente, apoiando o desenvolvimento profissional dos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da aplicação e análise da revisão integrativa e dos três instrumentos selecionados, com o propósito de avaliar a cultura de aprendizagem da escola objeto do estudo e propor uma estratégia como ponto de partida para as melhorias necessárias para o desenvolvimento docente contínuo em prol da qualidade no processo de aprendizagem e ensino dos estudantes da educação básica em um mundo em transformação, foi realizada a reflexão sobre as descobertas e contribuições que emergiram deste estudo, dividindo-as em duas seções. São elas: Síntese dos Resultados e Implicações e Sugestões para Pesquisas Futuras.

6.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

As publicações acerca da mentoria revelaram que as experiências na educação básica, em sua maioria, são utilizadas para a formação inicial de professores, ao longo da graduação ou nos primeiros anos de inserção na escola, com professores novatos, a fim de retê-los na profissão. Entretanto, a mentoria também tem se mostrado efetiva para a formação continuada de professores em serviço, porém, ainda são necessários mais estudos.

A partir da análise dos artigos, foi possível perceber uma conexão da mentoria mais acentuada com a dimensão relacional, sendo essa uma premissa para que ocorra mentoria. A mentoria é citada como inovação educacional, demonstrando ser uma metodologia ainda recente na área da educação básica. Além disso, a inovação é relatada como um dos resultados da mentoria. Entretanto, a criatividade é pouco explorada nessa metodologia.

Também se revelou que a PGM favorece o desenvolvimento de comunidades de prática e de comunidades de aprendizagem profissional. Entretanto, ainda não há relatos na literatura sobre a mentoria influenciar a transformação das escolas em organizações aprendentes.

Em virtude disso, entende-se que a mentoria se mostra como uma estratégia potente para o desenvolvimento profissional de professores em formação e em serviço na educação básica. No entanto, ainda é pouco utilizada como formação de professores, com início de pesquisas nas últimas duas décadas e sem artigos com pesquisas acerca da mentoria para desenvolvimento docente no Brasil na base de dados pesquisada.

Com a aplicação do instrumento para avaliar a PGM, o instrumento PLCA-R e o instrumento SSP-LO, revelaram descobertas para uma nova abordagem em direção à melhoria da escola, envolvendo todos os docentes e equipe diretiva em contínuo aprendizado e colaboração. Os resultados fornecem informações detalhadas sobre as dimensões que compõem

cada um dos níveis avaliados, seja individual, na Mentoria em Grupo entre Pares; coletivo, na Comunidade Profissional de Aprendizagem; ou institucional, na Organização Aprendiz. Além disso, indicam quais variáveis e dimensões as escolas podem qualificar para operar em uma cultura de aprendizagem.

Nas organizações de aprendizagem de alta capacidade, percebem-se aprendizagens em três níveis: individual, interpessoal e organizacional (Mitchell; Sackney, 2000). No nível individual, os professores investem no seu próprio crescimento e desenvolvimento. Eles aprendem ao longo da vida; buscando constantemente novas formas de ensinar, com foco na aprendizagem do estudante. No nível interpessoal, os professores estabelecem relações colaborativas com seus colegas e a comunidade escolar. Sempre quando encontram um problema, buscam apoio do grupo de trabalho e sabem trabalhar em equipe (Mitchell; Sackney, 2000; Stoll; Earl; Fink, 2002), orientando-se e apoiam-se mutuamente (Huffman; Hipp, 2003a). Organizacionalmente, essas escolas desenvolvem capacidades por meio de processos estruturantes e do envolvimento de toda a comunidade escolar. Coletam dados regularmente, utilizam parâmetros de referência e envolvem-se em investigação-ação. Eles buscam constantemente informações de estudantes e pais, fazendo ajustes na forma como planejam as aulas (Sackney; Walker; Mitchell, 2005).

Com base nisso, este estudo na escola possibilita aos diretores utilizarem os instrumentos para avaliar como os professores percebem as suas escolas, os pontos fracos e fortes e a aprendizagem em diferentes níveis. Com base nos resultados, podem ser realizados esforços de mudanças para promover a implementação ou qualificação de uma organização de aprendizagem.

Neste sentido, os três instrumentos selecionados para este estudo são capazes de medir a aprendizagem docente, no entanto, medem a aprendizagem de maneiras diferentes, em diferentes âmbitos: individual (Mentoria em Grupo entre Pares), coletivo (Comunidade Profissional de Aprendizagem) e institucional (Organização Aprendiz). Assim, são úteis como ponto de partida para diagnosticar a situação de cada escola em cada um dos âmbitos, porque, como apontaram DuFour e Eaker (2008), não existe apenas uma ‘receita’ para uma escola iniciar sua transformação em uma comunidade profissional de aprendizagem. Cada escola deve fazer o seu próprio percurso a partir do ponto de partida, que é específico e diferente em cada caso. Assim, cada organização escolar, de acordo com o seu contexto local, social e cultural e a partir do seu projeto político-pedagógico (com uma definição clara da visão, da missão, dos objetivos e das metas), deve traçar, em conjunto, o seu plano de ação estratégica.

Desenvolver uma organização aprendente é desenvolver uma cultura de aprendizagem (Hargreaves, 2004).

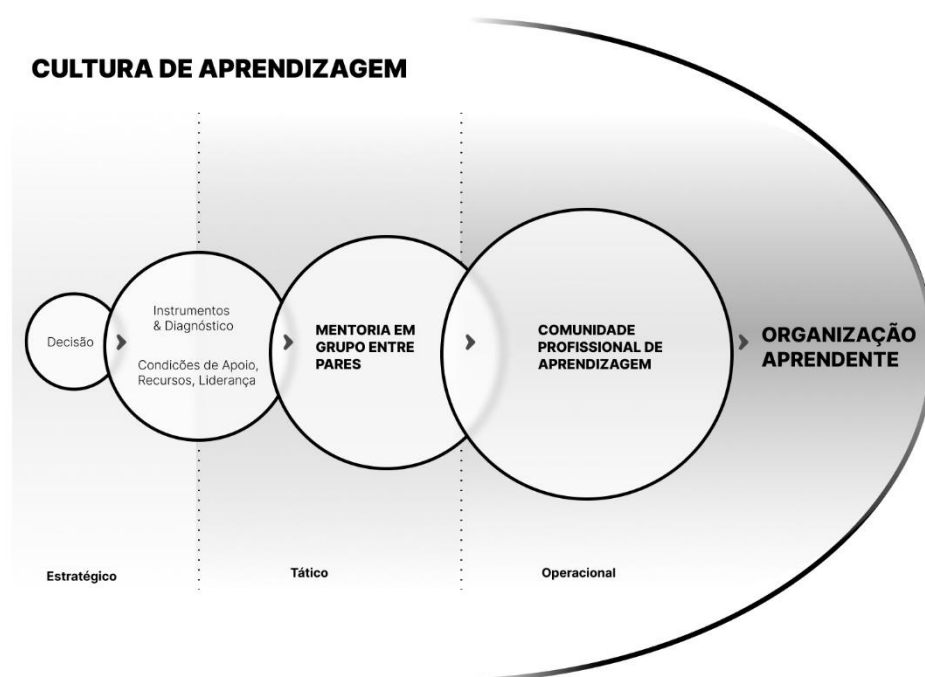
No que se refere à escola objeto de estudo, pode-se inferir que funciona como uma Organização de Aprendizagem, a partir de um conjunto de Comunidades Profissionais de Aprendizagem, baseadas na Mentoria em Grupo entre Pares. Isso porque há liderança, valores e visão compartilhados, os professores trabalham de forma colaborativa e aprendem coletivamente, apoiados por uma estrutura que proporciona condições para que o compartilhamento ocorra. Dessa forma, fortalece-se a identidade profissional e a autoconfiança, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem em que todos aprendem, incluindo estudantes, professores e toda a comunidade escolar.

Entretanto, os instrumentos também revelaram pontos a melhorar, como, por exemplo, a necessidade da escola buscar estratégias para que os professores tenham mais confiança uns nos outros e celebrem as pequenas conquistas, o que foi evidenciada tanto no SSP-LO quanto no PLCA-R. Em relação às aprendizagens e práticas compartilhadas, a escola poderia buscar mecanismos para que os professores se comprometam mais com projetos que qualifiquem as aprendizagens e desenvolvam aprendizados a partir da reflexão das práticas e resolução de problemas. A escola poderia avançar nas atividades e interações com outras instituições comunitárias, envolver mais as famílias no processo de aprendizagem dos estudantes, desenvolver a coragem dos professores em arriscar novas ferramentas e métodos, avaliar os resultados com base nas metas previamente definidas e desenvolver sentimentos de conexão e lealdade entre os professores. Os resultados também apontaram a necessidade de atenção ao estado de saúde dos professores, de oportunizar formação para que os professores possam atender às necessidades educacionais de todos os estudantes e de investir em sistemas que favoreçam a comunicação. Vale ressaltar que a escola objeto do estudo é uma escola de aplicação que funciona com uma organização própria, inspirada em metodologias finlandesas, que favorece o trabalho colaborativo e incentiva as aprendizagens de todos os membros da comunidade escolar.

Diante dos dados coletados durante a pesquisa, entende-se que, para tornar-se uma organização aprendente (Figura 6), é imprescindível uma decisão institucional estratégica, pois abrange dimensões de condições de apoio, recursos, infraestrutura e liderança que oportunizem a aprendizagem coletiva. A partir dessa decisão, realizar o diagnóstico da cultura da aprendizagem da escola é importante para identificar os pontos fortes e pontos a qualificar. Para isso, sugere-se a utilização dos instrumentos abordados no estudo, a fim de avaliar o nível institucional, coletivo e individual de aprendizagem. Além disso, ainda em nível de gestão

estratégica-tática, ficou evidente a necessidade de ter valores, visão e e uma liderança compartilhada para oportunizar a base e as condições adequadas para a reflexão acerca das situações do cotidiano escolar, trabalho colaborativo e compartilhamento de aprendizagens. Para fomentar a aprendizagem individual e coletiva, a mentoria revelou-se, na escola objeto do estudo, uma metodologia adequada.

Figura 6 - Representação gráfica de uma possibilidade de caminho para a escola tornar-se uma organização aprendente.



Fonte: A autora.

Em virtude disso, a tese sugere que a PGM é uma engrenagem importante que fomenta, em nível operacional individual, a aprendizagem coletiva e colaborativa da instituição, possibilitando que a escola mantenha a qualidade da educação ao longo do tempo, em um mundo em movimento/transformação.

6.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A partir da revisão integrativa da literatura, Tynjälä et al. (2021) levantaram a possibilidade de realizar mentoria com a equipe de gestão escolar e sugeriram estudos sobre os efeitos a longo prazo da Mentoria em Grupo entre Pares. Metodologicamente, a pesquisa sobre PGM tem sido predominantemente qualitativa. Em virtude disso, os autores identificam a necessidade de estudos mais quantitativos para examinar a extensão das experiências e

características do modelo. Geeraerts et al. (2015) sugerem que estudos futuros poderiam prestar mais atenção às possíveis diferenças nas percepções de professores novatos e professores mais experientes em relação aos resultados da PGM e aprofundar a medição do desenvolvimento profissional docente e, para examinar essas questões, indicam que são necessários mais estudos com desenho pré-teste-pós-teste.

Nam, Seung e Go (2013) relataram que houve pouca evidência de uma conexão entre os aspectos da reflexão dos professores novatos e sua prática de ensino durante o período de mentoria colaborativa de professores novatos. Esse resultado sugere que um programa de orientação mais sistemático e de longo prazo é necessário para o desenvolvimento profissional dos professores novatos. Além disso, é necessário um estudo longitudinal sobre que tipo de apoio os professores novatos precisam para sustentar os efeitos do programa de mentoria colaborativa ao longo de suas carreiras docentes e como as mudanças em sua prática docente afetam a aprendizagem dos estudantes.

Rizvi e Nagy (2016) sugerem que, nos próximos estudos, sejam empregadas estratégias diversificadas de coleta de dados. Além disso, as futuras pesquisas poderiam medir os resultados nas aprendizagens dos estudantes e os sentimentos dos estudantes.

Sibanda e Amin (2021) salientam que a mentoria de professores em serviço é diferente e não pode ser concebida em torno dos modelos utilizados para professores novatos. As questões de carga de trabalho e gerenciamento de tempo para os mentorados, as diferenças culturais e de idade entre mentor e mentorado, bem como o tempo necessário para desenvolver relacionamentos devem ser esclarecidas no início do programa, e estratégias precisam ser implementadas para promover e sustentar interações.

Outras questões, como amostragem restrita ao estudo de caso, impedindo fazer generalizações, e o curto tempo de estudo, também foram levantadas como lacunas nas pesquisas. A pesquisadora ser a gestora da escola estudada também pode ter produzido viés nos resultados das *surveys*. De acordo com Sébastien et al. (2008), construir uma parceria profissional que se desenvolverá em uma genuína “co-orientação colaborativa” requer tempo. Nesse sentido, os três instrumentos aplicados possuem limitações, pois foram realizados em apenas uma escola, com uma população de sessenta professores. Embora tenha havido um número significativo de respondentes da escola objeto do estudo, isso influencia diretamente nos resultados. Sugere-se que, para pesquisas futuras, o questionário completo seja aplicado em outras escolas com diferentes modelos educacionais do Brasil e com uma amostra maior, além de envolver mais membros da comunidade escolar, como estudantes e famílias. Também

poderiam combinar as *surveys* com entrevistas ou grupos focais para contribuir para uma avaliação mais abrangente do ambiente escolar.

Por fim, relatos na literatura apontam para uma relação positiva e significativa entre a implementação de comunidades escolares de aprendizagem profissional e o aumento do desempenho dos estudantes, assim como melhorias nas práticas de ensino (Vescio et al., 2008; Lomos, 2017; Dogan; Adams, 2018). Entretanto, no presente estudo, essa relação não foi medida, mas sugere-se que seja incluída na avaliação dos futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. de; ABREU, P. de; SARTOR, V.; MUNIZ, E. A dimensão relacional na gestão: Reflexões sobre a pós-disciplinaridade no trabalho de equipe e as perspectivas de inovação. **Revista de Propriedade Intelectual - Direito Constitucional e Contemporâneo**, v. 7, p. 1-13. 2014.
- AGOSTINI, M. Z. **O gestor escolar e suas ações frente à gestão**. 2010. 38f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In: I. Alarcão (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 14-30.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- ALMADA, A. R. C. C. A escola como comunidade de aprendizagem profissional: Estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Comunitária) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Portugal, 2009.
- AL-MAHDY, Y. F. H.; SYWELEM, M. M. G. Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. **International Journal of Research Studies in Education**, v. 5, n. 4, p. 45-57, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANDREWS, D.; LEWIS, M. Transforming practice from within: The power of the professional learning community. In: Stoll, L.; Louis, K. S. (Eds.). **Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas**. Open University Press, 2007. p. 132-147.
- ANJOS, H. dos. Professores e alunos com necessidades especiais enfrentam novos desafios. **Revista Beira do Rio**, n. 62, 2008.
- ARANTES, D. R. B.; NAMO, D. Deficiência intelectual: realidade e ação. In: **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE**. Deficiência intelectual: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.
- ARAÚJO, T. M. de; PINHO, P. de S.; MASSON, L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos De Saúde Pública**, v. 35, e00087318, 2019.
- ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, v. 30, p.427-49, 2009.

AZANHA, J. M. P. **A propósito de um debate sobre a Escola de Aplicação da FEUSP**. 1987. Disponível em:

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/128.pdf> Acesso em: 15 fev. 2021.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BENATO, D. T.; SOARES, S. T. Família e Escola: uma relação de desafios. In: Paraná - Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. v. 1.

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_dulcemara_terezinha_benato.pdf> Acesso em: 10 nov. 2023.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos**: Trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BENNET, M.; MORIARTY, B. Lifelong learning theory and pre-service teachers' development of knowledge and dispositions to work with Australian Aboriginal students. **International Journal of Pedagogic and Learning**, v. 11, n. 1, p. 1–9, 2016.

BENNETT, D.; ARTHUR-KELLY, M.; FOREMAN, P.; NEILANDS, J. Tailoring communication supports for students with multiple and severe disability using a mentor-model approach: Four case studies from classrooms in special schools, **Developmental Neurorehabilitation**, v. 17, n. 2, p. 90-98, 2014.

BENNETT, J.; BURRIDGE, P. Developing Timorese early years teachers' pedagogy through an Australian mentoring programme, **International Journal of Early Years Education**, v. 26, n. 1, p. 104-118, 2018.

BERKOWITZ, R.; BOWEN, G.; BENBENISHTY, R.; POWERS, J. D. A cross-cultural validity study of the School Success Profile Learning Organization Measure in Israel. **Children & Schools**, v. 35, n. 3, p. 137–146, 2013.

BINKLEY, M.; ERSTAD, O.; HERMAN, J.; RAIZEN, S.; RIPLEY, M.; MILLER-RICCI, M.; RUMBLE, M. Defining Twenty-First-Century Skills. In: Griffin, P.; McGaw, B.; Care, E. (Eds). **Assessment and Teaching of 21st-Century Skills**. Germany: Springer, 2012. p. 17–66.

BOLAM, R., McMAHON, A. Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In: Day, C. (Ed.). **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2004. p. 33-60.

BOLAM, R.; MCMAHON, A.; STOLL, L.; THOMAS, S.; WALLACE, M.; HAWKEY, K.; GREENWOOD, A. **Creating and sustaining effective professional learning communities** [DfES Research Report 637]. London: University of Bristol, 2005.

BOLÍVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000.

BOLÍVAR, A. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

BOLÍVAR, A. Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. Organización y gestión educativa: **Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**, v. 21, n. 4, p. 14-17, 2013.

BOONE, S. C. **Professional learning communities' impact: A case study investigating teachers' perceptions and professional learning satisfaction at one urban middle school**. ProQuest LLC, 2010.

BORBA, B. M. R.; DIEHL, L.; SANTOS, A. S.; MONTEIRO, J. K.; MARIN, A. H. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicologia Argumento**, v. 33, p. 270-281, 2015.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. The integrative review method in organizational studies. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-36, 2011.

BOZEMAN, B.; FEENEY, M. K. Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. **Administration & Society**, v. 39, p. 719–739, 2007.

BOWEN, G. L.; POWERS, J. D. **School Success Profile-Learning Organization (SSP-LO)**. Chapel Hill, NC: Jordan Institute for Families, School of Social Work, The University of North Carolina at Chapel Hill, 2003.

BOWEN, G. L.; ROSE, R. A.; WARE, W. B. The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. **Evaluation and Program Planning**, v. 29, n. 1, p. 97–104, 2006.

BOWEN, G. L.; WARE, W. B.; ROSE, R. A.; POWERS, J. D. Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. **Children & Schools**, v. 29, n. 4, p. 199–208, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Comunicação e Uso de Mídias**. Caderno Pedagógico n.º 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de novas normas para a formação do professor avança**. Brasília/MEC, 2018b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília/MEC, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília/MEC, 2020.

BURDETT, J. **The effects of professional learning communities on student achievement.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - University of North Texas, Denton, Texas, 2009.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAMILLERI, T. **Building schools' capacity as learning communities: Challenges for post-secondary education in Malta.** Mestrado - University of Malta, 2008.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um “olhar sociológico”. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPRA, F. **A Teia da Vida:** Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, R. **Fundamentos da educação e da aprendizagem:** 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

CARPENTER, D. Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. **International Journal of Educational Management**, v. 31, n. 7, p. 1069-1091, 2017.

CHAPMAN, C. School-to-school collaboration: Building collective capacity through collaborative enquiry. In: Connolly, M. et al. (Eds.). **Handbook of school organization.** Thousand Oaks, CA: Sage Public, 2019. p. 540-561

CHEDIAK, S.; KUNNARI, I.; INFORSATO, E. do C.; AMORIM JÚNIOR, J. W. Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 304-323, 2018.

CIURYSEK, S.; HANDSAEME, S.; PALKO, S.; STERLING, S.; TOTH, W. **Professional learning communities:** A literature synopsis. University of Lethbridge, 2012.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education.** Routledge, 2013.

COLEMAN, J. S. Output-driven schools: Principles of design. In: Coleman, J. S. et al. (Eds.). **Redesigning American education.** Boulder, CO: Westview Press. 1997. p. 13-38.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

- COLLI, D. R.; LUNA, S. V. de. Práticas de integração Família-Escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e186361, 2019.
- CORCORAN, T. B. **Helping teachers teach well**: Transforming professional development. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education, 1995.
- CORDINGLEY, P. The contribution of research to teachers' professional learning and development. **Oxford Review of Education**, v. 41, n. 2, p. 234-252, 2015.
- CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, p. 98-104, 1993.
- COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CRESWELL, J. W. **Educational research**: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. 2008.
- DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. **Teacher Education Around the World**: Changing Policies and Practices. London: Routledge, 2012.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.; GARDNER, M. **Effective teacher professional development**. Learning Policy Institute, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher Education around the World: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.
- DARWIN, A., PALMER, E. Mentoring circles in higher education. **Higher Education Research & Development**, v. 28, n. 2, p. 125–136, 2009.
- DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. dos. Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, v. 33, n. 65, p. 201-218, 2017.
- DE LA CRUZ, L. G.; CARCAUSTO, W.; FERNANDEZ, L.; RIVAS, M.; PURUGUAY, A. Comunidades profesionales de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura en Latinoamérica. Ciencias Técnicas y Aplicadas Artículo de Investigación. **Polo del Conocimiento**, v. 6, n. 12, p. 1236–1255, 2021.
- DELORS, J. et al. Educação: Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

- DINIS, M. M. F. Are Portuguese schools learning organizations? An empirical investigation in the County of Viseu. 2010. Dissertação. Catholic University of Portugal, Viseu, Portugal, 2010.
- DINIS, M.; MELÃO, N.; BOWEN, G.; WEBBER, K. As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 13, p. 7-26., 2013.
- DOBIE, T. E.; ANDERSON, E. R. Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. **Teaching and Teacher Education**, v. 47, p. 230–240, 2015.
- DOGAN, S.; TATIK, R. Ş.; YURTSEVEN, N. Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 17, p. 1203–1229, 2017.
- DOGAN, S.; ADAMS, A. Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 29, n. 4, p. 634–659, 2018.
- DOMINGO-SEGOVIA, J.; BOLÍVAR-RUANO, R.; FERNÁNDEZ, S.; BOLIVAR, A. Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. **Learning Environments Research**, v. 23, 2020.
- DO SUL, RIO GRANDE. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.
- DUFOUR, R.; DUFOUR, R.; EAKER, R.; MANY, T. **Learning by doing: a handbook for Professional Learning Communities at Work**. USA: Solution Tree Press, 2006.
- DUFOUR, R.; EAKER, R. **Revisiting professional learning communities at work**. Bloomington, IN: Solution Tree, 2008.
- DUFOUR, R.; DUFOUR, R. **Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools**. Solution Tree Press, 2009.
- DUNLAP, J. C.; GRABINGER, S. Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. **Performance Improvement Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 6–25, 2003.
- EBY, L. T. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. **Journal of Vocational Behavior**, v. 51, n. 1, p. 125–144, 1997.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE - ESCOLA DE APLICAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico**, 2022. Disponível em: <<https://escola.feevale.br/a-escola/quem-somos>>. Acesso em: 02 abr. 2022.
- EUROPEAN COMMISSION. **Making a European area of lifelong learning a reality**. Brussels, Belgium: Author. 2001.

FAIRMAN, J. C., MACKENZIE, S. V. Spheres of teacher leadership action for learning. **Professional Development in Education**, v. 38, n. 2, p. 229-246, 2012.

FAIRMAN, J. C., MACKENZIE, S. V. How teacher leaders influence others and understand their leadership. **International Journal of Leadership in Education**, v. 18, n. 1, p. 61-87, 2015.

FIGUEIREDO, C. L. de C. **Organizações Aprendentes, satisfação com a liderança e flexibilidade cognitiva: Um estudo comparativo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Assessoria em Administração) - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto Politécnico do Porto, 2020.

FINO, C. N. Demolir os muros da fábrica de ensinar. **Humanae**, v. 1, n. 4, p. 45-54, 2011.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013.

FLECK, M. P. **A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde.** Porto Alegre: Artmed; 2008.

FORSYTH, P. B.; ADAMS, C. M.; HOY, W. K. **Collective trust: Why schools can't improve without it.** New York, NY: Teachers College, Columbia University, 2011.

FREIRE, K. M. de A.; BARBOSA, M. de S.; MENESES, A. R.; PINTO, A. R. de A. P.; SILVA, M. A. da; OLIVEIRA, I. da S. A Aprendizagem Significativa e a formação de professores reflexivos e críticos. **Revista Internacional De Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 150–171, 2023.

FRICK, L.; CARL, A.; BEETS, P. Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. **South African Journal of Education**, v. 30, n. 3, 2010.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, M. **Leading in a Culture of Change.** San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2001.

FULLAN, M.; HILL, P.; CREVOLA, C. **Breakthrough.** Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2006.

FULTON, K., I. YOON, C. LEE. **Induction into Learning Communities.** Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, 2005.

FYN, A. F. Peer group mentoring relationships and the role of narrative. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 39, n. 4, p. 330–334, 2013.

GADOTTI, M. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, v. 23, p. 43-57, 2005.

- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GARDINER, W.; WEISLING, N. Mentoring ‘inside’ the action of teaching: Induction coaches’ perspectives and practices, **Professional Development in Education**, v. 42, n. 5, p. 671-686, 2016.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 189-199, 2005.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.
- GEERAERTS, K.; TYNJÄLÄ, P.; HEIKKINEN, H.; MARKKANEN, I.; PENNANEN, M.; GIJBELS, D. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. **European Journal of Teacher Education**, v. 38, p. 1-20, 2015.
- GRAY, J. A. **Professional learning communities and the role of enabling school structures and trust**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) - The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, 2011.
- GRONN, P. Propriedades distribuídas: uma nova arquitetura para liderança., **Gestão educacional e administração**, v. 28, n. 3, p. 317-338, 2000.
- GRONN, P. Leadership: Who needs it?, **School Leadership & Management**, v. 23, n. 3, p. 267-291, 2003.
- GUTERRES, A. M.; SANTOS, E. A. G. dos. The role of the pedagogical coordinator and the impact on the school management process. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e312101623859, 2021.
- HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate Data Analysis**. 7. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009.
- HALLAM, P. R.; SMITH, H. R.; HITE, J. M.; HITE, S. J.; WILCOX, B. R. Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. **NASSP Bulletin**, v. 99, n. 3, p. 193-216, 2015.
- HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HARGREAVES, A.; M. FULLAN. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York; London: Teachers College Press, 2012.
- HARRIS, A.; JONES, M. Professional learning communities and system improvement. **Improving Schools**, v. 13, n. 2, p. 172-181, 2010.

- HARRIS, A.; JONES, M.; HUFFMAN, J. **Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities**. London: Routledge, 2017.
- HARRIS, A.; JONES, M. Leading schools as learning organizations. **School Leadership & Management**, v. 38, p. 351–354, 2018.
- HEIKKINEN, H.; JOKINEN, H.; TYNJÄLÄ, P. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In: **Peer-group Mentoring for Teacher Development**. London: Routledge, 2012, p. 3–40.
- HEIKKINEN, H. L. T.; TYNJÄLÄ, P.; JOKINEN, H. Vermen teoreettiset perusteet. Teoksessa. Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu – Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi. (toim.) Osaamisen kehittäminen – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-Kustannus. **Juva**, p. 45-85, 2012.
- HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Creativity. **Annual Review of Psychology**, v. 61, p. 569–98, 2009.
- HIPP, K. A.; HUFFMAN, J. B. Professional learning communities: Assessment development effects. In: **International Congress for School Effectiveness and Improvement**, Sydney, Australia, 2003.
- HIPP, K.; HUFFMAN, J.; PANKAKE, A.; OLIVIER, D. Sustaining professional learning communities: Case studies. **Journal of Educational Change**, v. 9, n. 2, p. 173-195, 2008.
- HIPP, K. K.; HUFFMAN, J. B. Demystifying the concept of professional learning communities. In: Hipp, K. K.; Huffman, J. B. (Eds.). **Demystifying professional learning communities: School leadership at its best**. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2010. p. 11-21.
- HODKINSON, H.; P. HODKINSON. Improving schoolteachers' workplace learning. **Research Papers in Education**, v. 20, n. 2, p. 109–131, 2005.
- HORD, S. M. **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement**. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 1997. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED410659>>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- HORD, S. **Learning together leading together: Changing schools through professional learning communities**. New York: Teachers College Press, 2004.
- HUDSON, P.; HUDSON, S.; GRAY, B.; BLOXHAM, R. Learning about being effective mentors: Professional Learning Communities and Mentoring. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 93, p. 1291-1300, 2013.
- HUFFMAN, J. B.; HIPP, K. K. **Reculturing Schools as Professional Learning Communities**. R&L Education. 2003a.
- HUFFMAN, J. B.; HIPP, K. K. **Professional learning communities: Initiation to implementation**. Lanham, MD: The Scarecrow Press, 2003b.

- HUFFMAN, J. B.; HIPPI, K. K. Professional learning community organizer. In: Huffman, J. B.; Hipp, K. K. (Eds.). **Professional learning communities: Initiation to Implementation** (in press). Lanham, MD: Scarecrow Press, 2003c.
- HUIJBOOM, F.; MEEUWEN PIERRE, V.; ELLEN, R.; MARJAN, V. How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: Operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. **Professional Development in Education**, v. 46, n. 5, p. 751-769, 2020.
- HUIZING, R. L. Mentoring together: A literature review of group mentoring. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 20, n. 1, p. 27-55, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- INGERSOLL, R. M.; STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 2, p. 201-233, 2011.
- INKPEN, A.; CROSSAN, M. Believing is seeing: Joint ventures and organizational learning. **Journal of Management Studies**, v. 32, n. 5, p. 595-618, 1995.
- JARL, M.; ANDERSSON, K.; BLOSSING, U. Success or failure? Presenting a case selection strategy for studies of school improvement. **Education Inquiry**, v. 8, n. 1, p. 17-32, 2017.
- JETNIKOFF, A.; SMEED, J. L. An Integrated Approach to Professional Development in Secondary Schools. **Leading and Managing**, v. 18, n. 2, p. 113-121, 2012.
- JURASAITÉ-HARBISON, E.; REX, L. A. School cultures as contexts for informal teacher learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 267-277, 2010.
- KANGAS, J.; VENNINEN, T.; OJALA, M. Distributed leadership as administrative practice in Finnish early childhood education and care. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 44, n. 4, p. 617-631, 2016.
- KAPUR, M. Productive failure in learning math. **Cognitive Science**, v. 38, n. 5, p. 1008-1022, 2014.
- KEMMIS, S.; HEIKKINEN, H.; FRANSSON, G.; ASPFORS, J.; EDWARDS-GROVES, C. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. **Teaching and Teacher Education**, v. 43, 2014.
- KENNEDY, A. Understanding Continuing Professional Development: the Need for Theory to Impact on Policy and Practice. **Professional Development in Education**, v. 40, n. 5, p. 688-697, 2014.
- KENSINGTON-MILLER, B. My attention shifted from the material I was teaching to student learning: The impact of a community of practice on teacher development for new international academics. **Professional Development in Education**, v. 47, p. 1-13, 2019.

KOOLS, M.; STOLL, L. What Makes a School a Learning Organisation? **OCDE Education Working Papers**, n. 137, p. 1-89, 2016.

KOOLS, M.; GOUËDARD, P.; GEORGE, B.; STEIJN, B.; BEKKERS, V.; STOLL, L. The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. **European Journal of Education**, v. 54, n. 3, p. 426-442, 2019.

KORHONEN, H.; HEIKKINEN, H.; KIVINIEMI, U.; TYNJÄLÄ, P. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 153-163, 2017.

KRAM, K. E. **Mentoring in the Workplace**. Career Development in Organizations, 1986, p. 160-201.

KRAM, K. E.; ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. **Academy of Management Journal**, v. 28, p. 110–132, 1985.

KRUSE, S. D.; LOUIS, K. S. Developing professional community in new and restructuring urban schools. In: Louis, K.S.; Kruse, S. D.; Associates (Eds.). **Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc, 1995. p. 187-209.

KUTSYURUBA, B.; WALKER, K.; STROUD STASEL, R.; AL MAKHAMREH, M. Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. **Education**, v. 24, n. 1, p. 43-71, 2018.

LAM, S.; CHENG, R.; CHOY, H. C. School support and teacher motivation to implement project-based learning. **Learning & Instruction**, v. 20, p. 487–497, 2010.

LAMBERT, L. **Building leadership capacity in schools**. Alexandria, VA: ASCD. 1998.

LASSONDE, K. A.; KENDEOU, P.; O'BRIEN, E. J. Refutation texts: Overcoming psychological misconceptions that are resistant to change. **Scholarship of Teaching and Learning in Psychology**, v. 2, n. 1, p. 62–74, 2016.

LEVY, P. S.; LEMESHOW, S. **Sampling for health professionals**. Belmont: LLP, 1980.

LICK, D. W. A new perspective on organizational learning: Creating learning teams. **Evaluation and Program Planning**, v. 29, p. 88–96, 2006.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. The starting point for professional learning is in schools and classrooms. **Journal of Staff Development**, v. 32, n. 4, p. 5, 2011.

LIN, W.; LEE, M.; RIORDAN, G. The role of teacher leadership in Professional Learning Community (PLC) in International Baccalaureate (IB) schools: A social network approach. **Peabody Journal of Education**, v. 93, n. 5, p. 534–550, 2018.

LIU, S.; HALLINGER, P. Teacher development in rural China: how ineffective school leadership fails to make a difference. **International Journal of Leadership in Education**, v. 31, n. 6, p. 1–18, 2017.

LIU, H.; YE, Y. The relationship between teachers' perceptions towards professional learning communities and their collective efficacy at Deqin Middle School in Yunnan Province, China. **Scholar: Human Sciences**, v.13, n.1, 2021.

LOMOS, C. To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices? **School Effectiveness and School Improvement**, v. 28, n. 2, p. 276–291, 2017.

LOUIS, K. S. Beyond “managed change”: Rethinking how schools improve. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 9, n. 1, p. 1–27, 1994.

LOUIS, K. S.; MARKS, H. M.; KRUSE, S. D. Teachers' professional community in reculturing schools. **American Education Research Journal**, v. 33, n. 4, p. 757–798, 1996.

LOUIS, K. S.; MARKS, H. M. Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructuring schools. **American Journal of Education**, v. 106, n. 4, p. 532-575, 1998.

LOUIS, K. S.; MARKS, H. M. **Does professional community affect the classroom? Teacher's work and student experiences in restructuring schools?** In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996.

LOUIS, K.S.; LEITHWOOD, K. **From organizational learning to professional learning communities.** In: Organizational Learning in Schools. Taylor & Francis, 2021. p. 275-285.

LOURENCETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: Mizukami, M. da G. N.; Reali, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 49-59.

LWANGA, S. K.; LEMESHOW, S. **Sample size determination in health studies: A practical manual.** Geneva: World Health Organization, 1991.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 16, p. 11-31, 2016.

MADEIRA, L. M. F. G. e C. **Contributos para o estudo da escola como organização aprendente:** Estudo empírico num agrupamento de escolas de Faro. Dissertação (Mestrado em Gestão e Administração Escolar) - Universidade do Algarve, 2017.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing:** Uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman. 2012.

MANN, S.; CRIGHTON, R.; EDMETT, A. Evaluating the role of video in supporting reflection beyond INSET. **System**, 90, 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARESCHAL, D. The neuroscience of conceptual learning in science and mathematics. **Current Opinion in Behavioral Sciences**, v. 10, p. 114–118, 2016.

McLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. **Professional Communities and the Work of High School Teaching**. Chicago: University of Chicago-Press, 2001.

McMAHON, M.; FORDE, C.; DICKSON, B. Reshaping teacher education through the professional continuum. **Educational Review**, v. 67, 2015.

MENEZES, D. P. F.; CUNHA, A. T. R. DA; OLIVEIRA, L. C. DA R.; SOUZA, L. F. de F. *Peer mentoring* como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 2021.

MIALARET, G. **A formação de professores**. São Paulo: Livraria Almedina. 1991.

MITCHELL, C.; SACKNEY, L. **Profound improvement: Building capacity for a learning community**. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174 p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L.; Moran, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORRISSEY, M.S. **Professional Learning Communities: An exploration**. Texas: Southwest Educational Development Laboratory Austin. 2000.

MORROW, J. R. **Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth**. Tese (Doutorado em Educação) - Graduate School Appalachian State University, 2010.

NAM, J.; SEUNG, E.; GO, M. The Effect of a Collaborative Mentoring Program on Beginning Science Teachers' Inquiry-based Teaching Practice. **International Journal of Science Education**, v. 35, n. 5, p. 815-836, 2013.

NELSON, T. H.; SLAVIT, D. Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue. **Journal of In-Service Education**, v. 33, n. 1, p. 23-39, 2007.

NEWMANN, F.; WEHLAGE, G. **Successful school restructuring**. Madison, WI: Center in Organization and Restructuring of Schools, 1995.

NGUYEN, T. D. **Teachers leading change in Singapore primary schools: A grounded theory of change engagement**. Tese de Doutorado. 2018.

NOLAN, A.; MORRISSEY, A.; DUMENDEN, I. Expectations of mentoring in a time of change: Views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia. **Early Years**, v. 33, n. 2, p. 161–171, 2013.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NYMAN, A. **Vertaisryhmämentorointi-työpajan kehittäminen osana innovaatioprojektia**. Dissertação de Mestrado em Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, sosiaali- ja terveysala, 2018. Disponível em: <<https://www.theseus.fi/handle/10024/141827>> Acesso em: 16 abr. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT - OCDE. **School leadership for learning: Insights from Talis 2013**, Talis, OCDE Publishing, 2016a. Paris.

_____. **Teaching strategies for instructional quality: Insights from the Talis-Pisa Link Data**. 2016b.

_____. TALIS. **Brasil - Principais Resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Brasil, 2013. Disponível em: <<https://www.OCDE.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

_____. **Developing Schools as Learning Organisations in Wales**. [s.l.]: OCDE, 2018.

_____. **Teachers' Professional Learning (TPL) Study: Design and Implementation Plan**. 2019. Disponível em: <<https://www.OCDE.org/education/teachers-professional-learning-study/continuing-professional-learning/TPL-Study-Design-and-Implementation-Plan.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. TALIS 2018 results (Volume I): **Teachers and school leaders as lifelong learners**. 2019b.

_____. **Resultados do PISA 2022 - Fichas Técnicas Brasil**. Publicado em 05 de dezembro de 2023 Disponível em: <<https://www.OCDE.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/brazil-61690648/#chapter-d1e11>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

OLIVIER, D. F.; HIPPEL, K. K. Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. **Journal of School Leadership**, v. 16, n. 5, p. 505-519, 2006.

OLIVIER, D. F.; HUFFMAN, J. B. Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 36, n. 2, p. 301–317, 2016.

OPFER, V. D.; PEDDER, D. Conceptualizing teacher professional learning. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011.

OPPI, P.; EISENSCHMIDT, E. Developing a professional learning community through teacher leadership: A case in one Estonian school. **Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development**, v. 1, 2022.

ORLAND-BARAK, L. **Learning to mentor as praxis**. New York: Springer-Verlag, 2012.

ORTHNER, D. K.; COOK, P.; SABAH, Y.; ROSENFELD, J. Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in children's services. **Evaluation and Program Planning**, v. 29, p. 70–78, 2006.

PAPAZOGLU, A.; KOUTOUZIS, M. Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. **European Journal of Education**, v. 55, n. 1, p. 43–57, 2020.

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, E. E. de M. S. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: Influências na Educação Escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021

PENNANEN, M.; MARKKANEN, I.; HEIKKINEN, H. L. T. (Eds.). **VERME2** testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylän yliopisto. 2019. Disponível em: <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>> Acesso em: 3 abr. 2022.

PEREDRIENKO, T.; BELKINA, O.; YAROSLAVOVA, E. New language learning environment: Employers'-learners' expectations and the role of teacher 4.0. **International Journal of Instruction**, v. 13, n. 3, p. 105-118, 2020.

PIAGET J. **Estudos sociológicos**. São Paulo (SP): Companhia Editora Forense; 1973.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. Survey research methodology in management information systems: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.

REMMIK, M.; KARM, M.; HAAMER, A.; LEPP, L. Early-career academics' learning in academic communities. **International Journal for Academic Development**, v. 16, n. 3, p. 187-199, 2011.

RENA, L. C. C. B.; GOMES, A. de M.; FRÓIS, J. A. dos S.; SILVA, M. C. S.; SILVA, P. R. da; LIMA, R. A. N. de. Docência e inclusão: Sentimentos e desafios de professores na escola pública. In: Seminário Sociedade Inclusiva: os discursos sobre o outro e as práticas sociais, VI., Belo Horizonte, 2010. **Anais**, Belo Horizonte, 2010. p. 1-16.

RIZVI, M.; NAGY, P. The effects of cluster-based mentoring programme on classroom teaching practices: Lessons from Pakistan. **Research Papers in Education**, v. 31, n. 2, p. 159-182, 2016.

ROBERTS, A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 8, p. 145–170, 2000.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022.

SACKNEY, L.; WALKER, K.; MITCHELL, C. Building Capacity for Learning Communities: Schools that Work. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, 2005.

SAGRILO, L. C.; PAIM, M. C. C. Sentimentos que permeiam o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 14, n. 133, p. 1-10, 2009.

SANTOS, L. R. S.; TONISSO, J. P. A importância da relação família-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SÉBASTIEN, C.; BERTONE, S.; FLAVIER, E.; DURAND, M. Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 550-563, 2008.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina: A arte e a prática da organização que aprende**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2020.

SIBANDA, D.; AMIN, N. The link between a mentorship programme for mathematics, science, and technology in-service teachers and professional development. **SAGE Open**, v. 11, n. 1, 2021.

SNEAD, L. O.; FREIBERG, H. J. Rethinking student teacher feedback: Using a self-assessment resource with student teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 70, n. 2, p. 155-168, 2019.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

SOUSA, M.; BAPTISTA, C. **Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios**. Lisboa: Pactor. 2011.

SOWDER, J. T. The mathematical education and development of teachers. In: Lester, F. K. (Ed.). **Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and learning**. North Carolina: Information Age Publishers, 2007. p. 157-223.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

STANULIS, R. N.; FLODEN, R. E. Intensive Mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 2, p. 112-122, 2009.

STOLL, L.; EARL, L.; FINK, D. **It's About Learning: It's About Time**. London: Routledge/Falmer Press. 2002.

STOLL, L.; BOLAM, R.; MCMAHON, A. J.; WALLACE, M.; THOMAS, S. M. Professional Learning Communities: A review of the literature. **Journal of Educational Change**, v. 7, p. 221–258, 2006.

STOLL, L.; KOOLS, M. The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 2, n. 1, p. 2-17, 2017.

SYLVA, K.; MELHUISH, E.; SAMMONS, P.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. **Early childhood matters**. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. London/New York: Routledge, 2010.

TAYLOR, A.; GREVE, H. R. Superman or the fantastic four? Knowledge combination and experience in innovative teams. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 4, p. 723–740, 2006.

TEERIKORPI, S.; HEIKKINEN, H. Keys to success. In: Heikkinen, H.; Jokinen, H.; Tynjälä, P. **Peer Group Mentoring for Teacher Development**. London: Routledge, 2012, p. 121–128.

TENGGU ARIFFIN, T. F.; BUSH, T.; NORDIN, H. Framing the roles and responsibilities of Excellent Teachers: Evidence from Malaysia. **Teaching and Teacher Education**, v. 73, 2018.

TERIGI, F. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. **Desarrollo profesional docente en América Latina**. Lima. 2007.

TORRE, S. D. L. **Criatividade Aplicada** - Recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

TYNJÄLÄ, P. Perspectives into learning at the workplace. **Educational Research Review**, v. 3, 2008.

TYNJÄLÄ, P., PENNANEN, M., MARKKANEN, I. HEIKKINEN, H. L.T. Finnish model of peer-group mentoring: review of research. **Annals of the New York Academy of Sciences**, p. 1–16, 2019.

TYNJÄLÄ, P.; PENNANEN, M.; MARKKANEN, I.; HEIKKINEN, H. L. T. Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1483, n. 1, p. 208–223, 2021.

UITTO, M.; KAUNISTO, S. L.; KELCHTERMANS, G.; ESTOLA, E. Peer group as a meeting place: reconstructions of teacher's self-understanding and the presence of vulnerability. **International Journal of Education Research**, v. 75, p. 7–16, 2016.

VALENCIA, S. W.; MARTIN, S. D.; PLACE, N. A.; GROSSMAN, P. Complex Interactions in Student Teaching: Lost Opportunities for Learning. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 3, p. 304–322, 2009.

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. In: **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação. 1998. p. 41-43.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WALL, M. **The Platform Society**: Public values in a connective world. Oxford: Oxford University, 2018.

VERMUNT, J. D.; BAKKENES, I.; WUBBELS, T.; BREKELMANS, M. **Personal and contextual factors and secondary school teachers' adaptation of innovation**. In: 11th International Conference on Motivation, Turku, Finland, p.21-23, 2008.

VESCIO, V.; ROSS, D.; ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 80-91, 2008.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development**: An international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

WEBB, R.; VULLIAMY, G.; SARJA, A. H.; POIKONEN, Pirjo-Liisa. Professional Learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. **Oxford Review of Education**, v. 35, n. 3, p. 405-422, 2009.

WEI, R. C.; DARLING-HAMMOND, L.; ANDRE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. **Professional Learning in the Learning Profession**: A status report on teacher development in the United States and Abroad. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidade. Barcelona: Paidós. 2001.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. New York, NY: Cambridge University Press. 1998.

WHITEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, 2010.

ZHANG, J.; PANG, N. S-K. Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 25, p. 11–21, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ACERCA DE ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Traduzido e adaptado de BOWEN, G. L.; POWERS, J. D. *School Success Profile-Learning Organization (SSP-LO)*. Chapel Hill, NC: Jordan Institute for Families, School of Social Work, The University of North Carolina at Chapel Hill. 2003.

CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Qual é a sua idade?

- 18 anos a 24 anos
- 25 anos a 34 anos
- 35 anos a 44 anos
- 45 anos a 54 anos
- Mais de 54

Há quantos anos você trabalha nesta escola?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Há quantos anos você é professor (carreira docente)?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Qual sua formação acadêmica máxima?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Marque o seu nível de concordância em relação às perguntas a seguir:

Perfil da Organização Aprendizente

1	Na minha escola, nós:	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a	Trabalhamos em equipe.					
b	Acolhemos e apreciamos novas ideias.					
c	Buscamos ideias e opiniões dos estudantes.					
d	Compartilhamos ideias e informações uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz.					
e	Concordamos que é melhor tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar.					
f	Planejamos com os resultados pretendidos em mente.					
g	Entramos em contato uns com os outros para consultas e conselhos.					
h	Mantemos a mente aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas.					
i	Trabalhamos com os pais como parceiros no processo educacional.					

j	Sentimo-nos à vontade para compartilhar nossas experiências de aprendizado uns com os outros.					
k	Olhamos para os erros como oportunidades de aprendizado.					
l	Concentramo-nos nossos esforços em alcançar resultados mensuráveis.					
m	Reunimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas.					
n	Estamos dispostos a experimentar novas práticas.					
o	Envolvemo-nos e colaboramos com organizações comunitárias.					
p	Mantemos linhas de comunicação abertas.					
q	Aprendemos com as experiências quando nossos resultados ficam aquém das metas definidas.					
r	Avaliamos os resultados em relação às metas previamente definidas.					

s	Compartilhamos um alto nível de comprometimento naquilo que estamos aqui para fazer.					
t	Valorizamos e reconhecemos uns aos outros como indivíduos.					
u	Sentimos uma sensação de conexão e lealdade um ao outro.					
v	Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio.					
w	Demonstramos bondade e consideração uns pelos outros.					
x	Sentimo-nos confiante de que podemos fazer diferença positiva na vida dos estudantes.					
y	Sentimos um forte senso de significado e propósito em nosso trabalho.					
z	Tratamos uns aos outros como profissionais competentes.					
aa	Comemoramos ocasiões especiais, realizações e marcos.					
ab	Confiamos um no outro.					

ac	Oferecemos cuidado e apoio uns aos outros em momentos de necessidade pessoal e familiar.					
ad	Encaramos nosso trabalho com esperança e otimismo.					
ae	Compartilhamos uma crença comum na importância do nosso trabalho.					
af	Respeitamos e apreciamos as diferenças individuais.					
ag	Gostamos de trabalhar juntos.					
ah	Demonstramos honestidade e integridade pessoal em nosso trabalho conjunto.					
ai	Tratamos uns aos outros como colegas e amigos.					
aj	Acreditamos que podemos fazer uma diferença positiva na capacidade desta escola de atingir suas metas de desempenho.					

Perfil do Professor e da Escola

2	Como você descreveria seu estado geral de saúde nos dias de hoje?	Ruim	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente
---	---	------	----------	-----	-----------	-----------

3	No geral, quão satisfeito você está com seu trabalho nesta escola?	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
4	Por favor, indique o seu nível de concordância com a seguinte declaração: Eu posso fazer diferença positiva na capacidade desta escola a fim de cumprir os seus objetivos de aprendizagem com os alunos.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
5	Qual a probabilidade de você continuar trabalhando na escola por mais um ano letivo?	Improvável	Pouco Provável	Neutro	Provável	Muito Provável
6	Que nota você atribuiria ao desempenho de sua escola em relação a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes?	Não atende	Atende Pouco	Atende Parcialmente	Atende	Atende Totalmente
7	Que nota você atribuiria ao potencial de sua escola para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes?	Não atende	Atende Pouco	Atende Parcialmente	Atende	Atende Totalmente

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ACERCA DE COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM

Traduzido e adaptado de OLIVIER, D. F.; HIPPI, K. K. Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505–519. 2006.

CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Qual é a sua idade?

- 18 anos a 24 anos
- 25 anos a 34 anos
- 35 anos a 44 anos
- 45 anos a 54 anos
- Mais de 54

Há quantos anos você trabalha nesta escola?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Há quantos anos você é professor (carreira docente)?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Qual sua formação acadêmica máxima?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Marque o seu nível de concordância em relação às perguntas a seguir:

LIDERANÇA COMPARTILHADA E SOLIDÁRIA	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os membros da equipe estão constantemente envolvidos na discussão e na tomada de decisões sobre a maioria das questões escolares.					
2. O diretor convoca o conselho dos membros da equipe para tomar decisões.					
3. Os membros da equipe têm acesso a informações importantes.					
4. O diretor é proativo e aborda as áreas onde o suporte é necessário.					
5. São oferecidas oportunidades para os membros da equipe iniciarem a mudança.					
6. O diretor compartilha responsabilidades e recompensas por ações inovadoras.					
7. O diretor participa democraticamente com o					

pessoal compartilhando poder e autoridade.					
8. A liderança é promovida e alimentada entre os membros da equipe.					
9. A tomada de decisões ocorre por meio de comitês e comunicação anos (ciclos) e áreas de conhecimento.					
10. As partes interessadas assumem responsabilidade e prestação de contas compartilhadas pela aprendizagem do estudante sem evidência de poder e autoridade impostos.					
11. Os membros da equipe usam várias fontes de dados para tomar decisões sobre ensino e aprendizagem.					

VALORES E VISÃO COMPARTILHADOS	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
12. Existe um processo colaborativo para desenvolver um senso compartilhado de valores entre as pessoas.					

13. Valores compartilhados apoiam normas de comportamento que orientam decisões sobre ensino e aprendizagem.					
14. Os membros da equipe compartilham visões para a melhoria da escola e isso tem um impacto constante no aprendizado do estudante.					
15. As decisões são tomadas de acordo com os valores e a visão da escola.					
16. Existe um processo colaborativo para desenvolver uma visão compartilhada entre os funcionários.					
17. As metas da escola concentram-se no aprendizado do aluno além dos resultados dos testes e das notas.					
18. As políticas e programas estão alinhados à visão da escola.					
19. As partes interessadas estão ativamente envolvidas na criação de altas expectativas que servem para aumentar o desempenho dos estudantes.					

20. Os dados são usados para priorizar ações para alcançar uma visão compartilhada.					
---	--	--	--	--	--

APRENDIZAGEM COLETIVA E APLICAÇÃO	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
21. Os membros da equipe trabalham juntos para buscar conhecimento, habilidades e estratégias e aplicar esse novo aprendizado ao seu trabalho.					
22. Existem relacionamentos colegiados entre os funcionários que refletem o compromisso com os esforços de melhoria da escola.					
23. Os membros da equipe planejam e trabalham juntos para buscar soluções para abordar diferentes necessidades dos estudantes					
24. Existe uma variedade de oportunidades e estruturas para aprendizagem coletiva por meio de diálogo					

25. Os membros da equipe se engajam em um diálogo que reflete respeito por ideias diversas que levam a uma investigação contínua.					
26. O desenvolvimento profissional concentra-se no ensino e na aprendizagem.					
27. Os funcionários da escola e as partes interessadas aprendem juntos e aplicam novos conhecimentos para resolver problemas.					
28. Os funcionários da escola estão comprometidos com programas que melhoram o aprendizado.					
29. Os membros da equipe analisam colaborativamente várias fontes de dados para avaliar a eficácia das práticas instrucionais.					
30. Os membros da equipe analisam colaborativamente o trabalho dos estudantes para melhorar o ensino e a aprendizagem.					

PRÁTICA PESSOAL E COMPARTILHADA	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
31. Existem oportunidades para os membros da equipe observarem os colegas e oferecerem incentivo.					
32. Os membros da equipe fornecem feedback aos colegas sobre as práticas de ensino.					
33. Os funcionários compartilham informalmente ideias e sugestões para melhorar o aprendizado					
34. Os membros da equipe revisam colaborativamente o trabalho dos estudantes para compartilhar e melhorar as práticas instrucionais.					
35. Existem oportunidades para treinamento e mentoria.					
36. Indivíduos e equipes têm a oportunidade de aplicar o aprendizado e compartilhar os resultados de suas práticas.					
37. Os funcionários compartilham regularmente o trabalho dos estudantes para					

orientar a melhoria geral da escola.					
--------------------------------------	--	--	--	--	--

CONDIÇÕES DE SUPORTE - RELACIONAMENTOS	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
38. Existem relacionamentos de cuidado entre funcionários e estudantes que são construídos com base na confiança e respeito.					
39. Existe uma cultura de confiança e respeito para assumir riscos.					
40. As realizações excepcionais são reconhecidas e celebradas regularmente em nossa escola.					
41. A equipe da escola e as partes interessadas exibem um esforço sustentado e unificado para incorporar mudanças na cultura da escola.					
42. As relações entre os funcionários apoiam a avaliação honesta e respeitosa					

dos dados para melhorar o ensino e a aprendizagem.					
--	--	--	--	--	--

CONDIÇÕES DE SUPORTE - ESTRUTURAS	Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
43. É concedido tempo para facilitar o trabalho colaborativo.					
44. O horário escolar promove a aprendizagem coletiva e a prática compartilhada.					
45. Estão disponíveis recursos para desenvolvimento profissional.					
46. Tecnologia apropriada e materiais de instrução estão disponíveis para os professores.					
47. Os recursos humanos fornecem conhecimento e suporte para aprendizado contínuo.					

48. As instalações da escola são limpas, atraentes e convidativas.					
49. A proximidade do nível de ensino e os professores dos ciclos/anos facilitam a colaboração com os colegas.					
50. Os sistemas de comunicação promovem o fluxo de informações entre os funcionários.					
51. Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de informações em toda a escola comunidade, incluindo: pessoal demais setores, pais e membros da comunidade.					
52. Os dados são organizados e disponibilizados para facilitar o acesso dos funcionários.					

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ACERCA DE MENTORIA EM GRUPOS ENTRE PARES

Traduzido e adaptado de GEERAERTS, K., P. TYNJÄLÄ, H. HEIKKINEN, MARKKANEN, I., PENNANEN, M.; GIJBELS, D. Peer group mentoring as a tool for teacher development. *Eur. J. Teach. Educ.* 38: 358–377. 2015.

CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Qual é a sua idade?

- 18 anos a 24 anos
- 25 anos a 34 anos
- 35 anos a 44 anos
- 45 anos a 54 anos
- Mais de 54

Há quantos anos você trabalha nesta escola?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Há quantos anos você é professor (carreira docente)?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Qual sua formação acadêmica máxima?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Quais experiências anteriores ou concomitantes à docência você possui? (*trabalhos voluntários, intercâmbios, esportes, talentos artísticos, experiências variadas...*)

Marque o seu nível de concordância em relação às perguntas a seguir:

FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E AUTOCONFIANÇA

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A Mentoria em Grupo entre Pares me deu mais autoconfiança no trabalho como professor.					
A Mentoria em Grupo entre Pares me deixou entusiasmado(a) com o meu trabalho.					
A Mentoria em Grupo entre Pares fortaleceu minha identidade profissional.					
Por meio da Mentoria em Grupo entre Pares, tenho mais confiança em assuntos que envolvem toda a comunidade/dinâmica escolar (reuniões com as famílias, com especialistas que atendem o estudantes, trabalho com a inclusão, planejamento de desafios e festivais..).					
Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, comecei a pensar de uma nova maneira sobre o que é importante no meu trabalho.					
Devido a Mentoria em Grupo entre Pares, posso lidar melhor com meu trabalho.					
Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, mudei meus métodos de trabalho.					
Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei mais conhecimento sobre o componente curricular que leciono/ Ciclo de Aprendizagem.					
Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei mais conhecimento sobre as outras disciplinas do Ciclo de Aprendizagem.					

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E CONHECIMENTO

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O grupo Mentoria em Grupo entre Pares me deu muita informação para apoiar o meu trabalho.					
No grupo de Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei novas ideias para o desenvolvimento das aprendizagens com os estudantes.					
Desenvolvi novas ideias pedagógicas no grupo Mentoria em Grupo entre Pares.					
A Mentoria em Grupo entre Pares melhorou minhas habilidades de colaboração.					
Os benefícios da Mentoria em Grupo entre Pares têm sido muito amplos.					

DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Devido a Mentoria em Grupo entre Pares, comecei a pensar que a escola pode se desenvolver ainda mais.					
A Mentoria em Grupo entre Pares tem gerado ideias para desenvolver nossa comunidade de trabalho (grupo de professores do Ciclo).					
A Mentoria em Grupo entre Pares tem me ajudado a exercer influência em decisões importantes envolvendo a comunidade de trabalho (grupo de professores do Ciclo).					
Devido a Mentoria em Grupo entre Pares, meus colegas me perguntam sobre minhas opiniões e pedem conselhos/dicas.					

Neste campo, descreva alguma(as) vivência(s) que evidencie o aprendizado aos pares (colegas professores). Lembre-se de situações que ficou surpreso(a) com alguma

aula colaborativa, com algo que mudou a sua forma de se comunicar ou intervir com estudantes e famílias, que surpreendeu você com algum material ou fonte de informação adicional...

**APÊNDICE D - RESPOSTAS ABERTAS À QUESTÃO DO INSTRUMENTO
MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES**

Respostas abertas à questão do instrumento Mentoria em Grupo entre Pares:

	Quais experiências anteriores ou concomitantes à docência você possui? (trabalhos voluntários, intercâmbios, esportes, talentos artísticos, experiências variadas...)
P1	Trabalhos voluntários.
P2	Trabalhos voluntários na comunidade.
P3	Exército e trabalho voluntário.
P4	Trabalho voluntário (viés social/humanitário) em comunidades carentes de São Leopoldo.
P5	Avaliações de trabalhos de pesquisa em escolas de ensino fundamental e técnico. Aulas para nível técnico. Trabalho em indústria química. Líder de grupo na indústria.
P6	Nenhuma.
P7	Pesquisa em fisiologia com câncer de fígado, em malacologia e em protistologia, curso socorrista em trilhas, curso de auditoria ambiental, pós em gestão ambiental.
P8	<p>- Com outros colegas, tivemos um grupo de teatro e espaço alugado, juntamente com um diretor. Neste espaço, ensaiávamos para apresentações diversas e fazíamos oficinas, saraus, cursos...</p> <p>-Possuo experiência em indústria petroquímica, fiz técnico em eletrotécnica e iniciei (mas não concluí) engenharia elétrica;</p> <p>-Trabalhei em diferentes paleoambientes, durante atividades de pós-graduação, sendo eles marinhos e continentais glaciais;</p> <p>- Morei um ano na Espanha, durante doutorado sanduíche;</p> <p>- Tive experiência docente em instituição pública e ainda exerço atividades docentes com público adulto, de diferentes formações e origem. Com esse grupo sou orientador de trabalhos de conclusão, comando e organizo a banca de avaliações. Além de fazer parte do corpo técnico do curso;</p> <p>- Aos finais de semana, atuo como estudantes de agrimensura, curso que sou professor e mencionei acima;</p> <p>- Gosto de nadar e sempre preferi modalidades esportivas individuais.</p>
P9	Pratico beach tennis, já fiz intercâmbio para a Inglaterra, fiz aulas de violão e pilates.
P10	Tradutora/intérprete em Libras.

P11	Intercâmbio para a Austrália e Portugal.
P12	Realizo trabalho voluntário junto a cidade de Campo Bom. Produzo artesanato.
P13	Empresária.
P14	Nenhuma.
P15	Trabalhos voluntários de ensino.
P16	Aulas em academias de artes marciais e atuação em clínicas.
P17	Sou artista plástica também.
P18	Participação em projetos acadêmicos, professora particular.
P19	Trabalho voluntário em Rotary, Professor de teatro e circo na comunidade, Professor de gastronomia na comunidade, organização de viagens de estudos em grupo.
P20	Aulas de arte marcial.
P21	Talentos artísticos, trabalhos voluntários.
P22	Sempre fui envolvida em programas de música na escola (Coral, Conjunto Instrumental, grupo de violinos). Trabalho voluntário em Lar de Crianças. Secretária em escolas. Empresária no ramo alimentício.
P23	Atuei em trabalhos voluntários em comunidades carentes e realizei trabalhos artísticos através da música (voz e violão) em diferentes cenários (escola, bares, igrejas...).
P24	Voluntária no programa mais educação; artesanatos (bordado, crochê...); futebol; danças.
P25	Atuação em trabalhos voluntários com crianças em situação de vulnerabilidade, aulas comunitárias de teatro e projetos de danças tradicionais gaúchas.
P26	Atendimento clínico psicopedagógico, grupo de aperfeiçoamento científico.
P27	Psicopedagoga em clínica.
P28	Intercâmbio.
P29	Experiências variadas.
P30	Docência voluntária, criações de projetos pedagógicos, Esporte (projeto Xadrez), participações efetivas em pesquisas (grupos de pesquisas na área da educação). Participações em peças teatrais.
P31	Empresária, dona de escola de artes, projeto pedagógico e monitoria em exposição de arte contemporânea.

P32	Fora do espaço escolar já atuei em projetos de extensão e sociais da universidade, em projetos da igreja não formais, com adolescentes, envolvendo dança e esportes e em outros projetos de ONG como voluntária.
P33	Trabalho voluntário na Igreja, toquei violão em grupos de jovens, trabalhei em empresa de calçados no planejamento de produção.
P34	Outra Escola.
P35	Habilidades manuais.
P36	Intercâmbio estudantil e trabalhos voluntários com ensino de espanhol para crianças e projeto preparatório para o ENEM (REDAÇÃO, PORTUGUÊS E LITERATURA).
P37	Trabalho voluntário.
P38	Teatro e trabalho voluntário.
P39	Pesquisa acadêmica, intercâmbio, docente em cursos de formação continuada para professores, integrante de comissão de evento científico, revisora de texto de publicações acadêmicas e literárias.
P40	Trabalho na parte administrativa.
P41	Trabalho voluntário.
P42	Trabalhos voluntários.
P43	Esportes.
P44	Mentoria na Universidade.
P45	Trabalhos voluntários e artísticos.
P46	Instrutor de aprendizagem.
P47	Atleta.

**APÊNDICE E - RESPOSTAS ABERTAS À QUESTÃO DO INSTRUMENTO
MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES**

Respostas abertas à questão do instrumento Mentoria em Grupo entre Pares:

	Neste campo, descreva alguma(as) vivência(as) que evidencie o aprendizado aos pares (colegas professores). Lembre-se de situações que ficou surpreso(a) com alguma aula colaborativa, com algo que mudou a sua forma de se comunicar ou intervir com estudantes e famílias, que surpreendeu você com algum material ou fonte de informação adicional...
P1	Prática recorrente.
P2	Plataformas novas, jogos que aprendi com meus pares para realizar nas aulas.
P3	Realizamos no primeiro ano do 4º Ciclo uma proposta que envolve o planejamento coletivo das áreas de humanas e linguagens, onde todos os professores colaboram de maneira participativa no planejamento, desenvolvimento e conclusão das propostas, onde os estudantes simulam atravessar a fronteira dos EUA com a ajuda de um coioete.
P4	No trabalho em pares, aprendi, principalmente, a trabalhar propostas transdisciplinares, em que o estudante é o protagonista da sua aprendizagem e, nós, professores, somos os mediadores dessa evolução. Aprendi, ainda, a ouvir mais os colegas de sala, para contribuir de uma maneira mais empática. Um exemplo disto são os momentos de Investigação Científica, nas demandas dos projetos já recorrentes, entre outros.
P5	Aula sobre restauração de quadros que envolveu a química das tintas e mostrou que os profissionais da química podem atuar. Atividade com o ábaco com os números romanos e a matemática dos incas com o desenvolvimento dos quipus.
P6	Ao desenvolver uma proposta com a leitura e interpretação do livro "A árvore do Brasil", com colaboração com a língua portuguesa e as artes, onde, mesmo sem ter tido uma conversa aprofundada sobre as possíveis interpretações do livro, na aula com os estudantes ganhou um rumo que nenhum dos professores esperavam e foi buscando novas leituras e informações da história e das mediações feitas a partir dele; no ano seguinte, ao retrabalhar a literatura, agora com o olhar das Ciências da natureza, onde trouxe uma nova leitura de árvores testemunhas e exemplares que permanece por um período de tempo grande, me surpreendeu a infinitas maneiras possíveis de se abordar um objeto de ensino a partir dos olhares das mais diversas áreas do conhecimento.
P7	Organização de proposta envolvendo história, geografia e ciências relacionada à descoberta da energia elétrica - batalha entre corrente contínua e alternada. Na qual os conhecimentos se complementaram e assim fizeram muito mais sentido para os estudantes

P8	Sempre tive um público com idade acima dos 14 anos. O fato de ter público com idade inferior a 10 anos, foi desafiador inicialmente. Somado a inexperiência paterna, saber como lidar e interagir com esses jovens foi desafiante inicialmente. Cito que observava a forma da professora de língua portuguesa de interagir com os estudantes e nesse aspecto, muito com ela aprendi. Assim como com a professora do contraturno, interagindo com crianças da educação infantil e suas brincadeiras. Também, cito a criatividade dessa professora. Aprendi com meu colega das humanas a pensar mais em propor propostas para que os estudantes conduzam o seu conhecimento. Com colegas, fortaleci a ideia de ver os estudantes como um ponto transicional e que muitas de suas atitudes são de responsabilidade de suas famílias. Além disso, em reuniões fechadas com membros da equipe diretiva, aprimorei mecanismos para conversar e comunicar as famílias sobre situações delicadas e conflitantes. Sinto que as colaborações aos pares nos fortalecem em decisões e nos permitem mais ideias e criatividade. Nesse ponto, me considero muito feliz pelo grupo de colegas que interajo com maior frequência.
P9	Sempre acreditei na importância do trabalho interdisciplinar na escola, acredito nesta pedagogia de aprendizagem. Por isso, já em diferentes aulas colaborativas, tive bons resultados e achei a prática efetiva. Por exemplo, o trabalho realizado colaborativamente com os professores de geografia e espanhol, em que compartilhamos propostas e unificamos uma temática às nossas habilidades.
P10	Trabalhei com a matemática e mostramos sobre cálculos e funções sobre peso, IMC, frequência cardíaca, biotipos.... onde os estudantes vivenciaram e refletiram sobre que não existe peso e corpo perfeito.
P11	Em muitos momentos em que estava em sala de aula com algum colega, fui influenciada pela maneira com que ele se comunicava com os estudantes e que me fez refletir sobre como eu me comunicava.
P12	As evidências dos projetos interdisciplinares onde cada componente curricular sempre é essencial para o desenvolvimento do projeto e na realização dos produtos finais. Os planejamentos em grupo, onde é nítido a troca de experiências para se visualizar o quanto as habilidades de cada componente se conectam.
P13	Projeto dos Arteiros - Quando a cor me atravessa.
P14	Aulas em pares têm um olhar mais completo sobre as experiências e auxiliam os estudantes a verem assim também. Lembro de trabalhar o livro "A outra face" e o olhar do professor de Geografia foi importante para ampliar o cenário e contexto da história.
P15	Entre as diversas oportunidades de ampliar nossos conhecimentos, estão os seguintes exemplos: trabalhos em conjunto com a professora de Língua Espanhola, pude ampliar meus conhecimentos acerca dos Incas, Maias e Astecas. Com a professora de Língua Inglesa colaboramos em estudos sobre castelos da Idade Média na Inglaterra. Em Matemática compartilhamos conhecimento sobre a construção das noções de números quantidade na Pré-história. E trabalhamos os números romanos ao estudar o Império Romano. Nas aulas de Ciências ao refletir sobre as rotas e teorias de povoamento das Américas, abordamos os fósseis de homínídeos.
P16	Um estudante da inclusão que estava tendo dificuldade de engajamento nas atividades propostas, ao observar que o jogo proposto por outro professor também trabalhava motricidade fina e agradava o aluno, resolvi tentar estas outras abordagens para evidenciar suas habilidades.

P17	Me senti mais conectada com os professores da graduação, trocando feedbacks e levando um pouco da nossa metodologia para elas, que trabalham na mesma instituição, mas não conheciam tanto nosso trabalho.
P18	Aulas transdisciplinares com: Espanhol- inúmeras práticas em sala de aula ampliando o meu vocabulário e conhecimento cultural, aulas práticas no espaço gourmet com habilidades voltadas à interação entre culturas, aulas internacionais em inglês e espanhol concomitantemente! Grandes experiências e aprendizagens junto à dupla Grasetela! Matemática: oportunidade de trabalhar conteúdos relacionados aos numerais junto às operações com frações e realização da atividade no espaço gourmet da produção de um bolo dividido em partes relacionadas às frações. Atividade conjunta com matemática para falar sobre as profissões de um navio de cruzeiro com o cálculo dos salários destes profissionais em dólar Geografia - saída de campo pelo bairro histórico de Hamburgo Velho abordando o vocabulário sobre os lugares da cidade. História - Uma sobre os castelos medievais na Inglaterra, culminando com um gostoso chá inglês acompanhado de quitutes trazidos pelos estudantes. Português - produção de slogans, aula sobre estrangeirismo referente aos termos encontrados na leitura de uma obra literária língua portuguesa. Vários workshops com o componente de Arte: marcador de página, autorretrato abordando o vocabulário das qualidades físicas e psicológicas em inglês; Comemoração do Halloween com a participação de todos os professores do terceiro ciclo valorizando a interação entre culturas diferentes.
P19	Acredito que o planejamento entre pares proporcionou a criação do projeto Pesquisadores em ação, onde juntos começamos a pensar num jogo de Super Trunfo, trazendo informações pesquisadas durante a aula e confeccionadas junto com o grupo dos arteiros, onde cada aluno criou o seu baralho.
P20	Eu senti que foi importante a mentoria em pares pois entendi como alguns colegas fizeram o manejo com algumas crianças.
P21	Trocas significativas de ideias para propostas, que nos tiram da zona de conforto e expõe maiores possibilidades para os estudantes.
P22	Lembro das primeiras reuniões de feedbacks com as famílias que realizamos em parceria (2 professores juntos). Esses momentos passaram a ser fundamentais em nossa prática, pois as contribuições eram colaborativas e as famílias conseguiam valorizar a fala ainda mais, percebendo que se mais de uma pessoa fala a mesma coisa, isso realmente é verdadeiro.
P23	As trocas nas reuniões de planejamentos me auxiliaram a mudar e melhorar algumas estratégias de manejo e percepção como um todo. Em especial, os estágios realizados com os estudantes do curso de pedagogia, onde tem me proporcionado ricos momentos de trocas e aprendizados.
P24	O enriquecimento das propostas pedagógicas contando com as ideias de um grupo maior de professores; Discutir, pensar e experimentar diferentes estratégias com estudantes com questões específicas de aprendizagem e/ou comportamento; Fórum para tomada de decisões importantes (retenção, aprovação, encaminhamentos e intervenções específicas).
P25	Algo que tenho aprendido muito é observando manejos muito significativos em relação às diversas demandas que temos e como, de forma efetiva, colaborar com frentes importantes para o melhor planejamento dos momentos de aprendizagem com os estudantes.
P26	Aulas planejadas coletivamente, onde cada professor trouxe conhecimentos de sua área de atuação e, juntos, organizaram estratégias para uma determinada demanda, qualificando a muito a aula.

P27	Parceria com os professores de outras áreas no momento do planejamento onde conseguimos planejar de forma transdisciplinar o que contribui com o desenvolvimento dos estudantes.
P28	Durante as reuniões, as discussões sobre as formas de aprendizagem são sempre produtivas. A parceria entre as linguagens, a troca de experiência entre os professores durante uma aula.
P29	Atividade compartilhada com a professora Fernanda Baum sobre receita de chocolate no projeto Linguarudinho. Conseguimos trocar experiências entre nós e entre as crianças, tanto em português quanto em inglês.
P30	Momentos de feedbacks entre professores e familiares dos estudantes. Ações colaborativas em desenvolvimentos de projetos pedagógicos estratégias pedagógicas).
P31	Projeto Arteiros - Projeto " Brasil mostra tua cara".
P32	Destaco os momentos que compartilhamos as percepções de cada estudante, nestas situações percebo o quanto são ricos, pois quebram essa ideia única de cada estudante, possibilitando potencializar o respeito e pensar estratégias mais significativas para cada um.
P33	Houve muitos momentos, mas um, em especial, trago aqui: com o projeto Arteiros, iniciamos uma proposta combinada com luzes, e durante o andamento, fomos, juntas, desenvolvendo e enriquecendo a proposta, indo muito além do que tínhamos planejado, gerando envolvimento das crianças, encantamento; enfim, a proposta ampliou-se enormemente, devido ao fato de estarmos alinhadas e permitindo-nos um trabalho e abordagem compartilhada.
P34	Muito legal quando o ensino de matemática é em contexto de outra disciplina, como crescimento de colônia de bactérias por exemplo.
P35	Conseguimos aprender técnicas utilizadas por outros colegas de como abordar algum tema, auxiliando no nosso processo de desenvolvimento profissional.
P36	Mediante o processo de aprendizagem vivenciado em pares, percebi a relevância de uma abordagem transdisciplinar para a formação de ambientes significativos, uma vez que as conexões realizadas propiciam possibilidades mútuas na condução do aprender. Os pares potencializam os suportes necessários para as demandas, sejam elas em prol de planejamento ou no processo comunicativo entre as famílias e estudantes. Mediante essa realidade somos todos aprendentes, o professor está constantemente aprendendo com o outro.
P37	Nas aulas do itinerário Cinema Social Club é interessante como as diferentes formações docentes e experiências pessoais dos professores possibilitam olhares mais abrangentes sobre a história do cinema, relacionando as aprendizagens com as áreas de conhecimento, ampliando o repertório sócio-histórico-cultural dos estudantes.

P38	As aulas em pares sempre são muito ricas. Como exemplo, posso citar uma aula sobre a obra "Chapeuzinho amarelo", de Chico Buarque, no Itinerário, em que conseguimos fazer relações interessantes com a Psicologia devido ao fato de um dos professores envolvidos estar cursando Psicologia. Também relembro uma aula com Química e Biologia em que foi possível tirar muitas dúvidas relacionadas ao uso de métodos contraceptivos e inseguranças envolvendo a sexualidade dos adolescentes devido à integração das formações das professoras envolvidas. Ainda, uma aula sobre Dilemas Contemporâneos, com apoio da Filosofia para resolver, refletir sobre esses dilemas. Foi uma proposta que, além de ajudar os adolescentes a pensarem sobre seus conflitos, me ajudou a pensar nos meus próprios dilemas e desafios e buscar estratégias para enfrentá-los. Além disso, em muitos momentos, me inspiro e aprendo com os colegas, observando a forma como eles lidam com situações difíceis da sala de aula, como se posicionam, começam e finalizam a aula, avaliam... Acredito que a mentoria entre grupos e pares me fortaleceu enquanto professora, me deixou mais segura para enfrentar situações difíceis da sala de aula...
P39	Ao longo dos anos fomos aprimorando as formações e alinhando como fazer o planejamento dos projetos inter e transdisciplinares. Desde 2018, quando demos o start nessas práticas, o trabalho conjunto foi fundamental para que o que temos hoje funcione da maneira que é e sirva de modelo para tantas pessoas, como vejo quando compartilhamos relatos de caso/experiência.
P40	As conversas com as famílias, juntamente com a coordenação, me fizeram refletir sobre diferentes maneiras de pontuar questões de aprendizagem, assim como trabalhar com mais de um professor na sala de aula faz com que os conceitos sejam melhor compreendidos pelos estudantes.
P41	Trabalhar com projetos transdisciplinares. Uma experiência muito boa. Poder dar significado a aprendizagem a partir de temas que se relacionam foi muito importante. Num primeiro momento não foi fácil compartilhar ideias, planejamentos. Mas quando comecei a perceber que essa metodologia dava mais significado a aprendizagem foi maravilhoso de trabalhar.
P42	A possibilidade de participar de uma aula diferente de meu componente curricular foi muito enriquecedora
P43	Na maioria dos feedbacks com as famílias, os estudantes relatam que eu sempre trabalho com as informações de forma bem claras e que facilita para eles fazerem as coisas confiantes.
P44	Especialmente na elaboração dos itinerários formativos, o compartilhamento de saberes de diferentes áreas tem contribuído na minha formação profissional. Recentemente, para as aulas sobre o sal, a partir dos conhecimentos históricos sobre esse composto, pude aprofundar conceitos da área de ciências.
P45	o fato de ter muitas ópticas no mesmo assunto com os colegas colaborando nas propostas. Assim como a forma de ver o aprendizado no ângulo do docente e discente, todos acabam aprendendo quando aberto a explorar o novo em sair da zona de confronto.
P46	Na mentoria em pares pude descobrir estratégias pedagógicas para engajar estudantes nas atividades.
P47	Ações do cotidiano, trocas de experiências em situações já vividas pelos colegas.