

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL COMO
ESTRATÉGIA DE LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR DO SÉCULO XXI**

***COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL COMO
ESTRATEGIA DE LIDERAZGO EN LA GESTIÓN ESCOLAR DEL SIGLO XXI***

***PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES AS A LEADERSHIP
STRATEGY IN THE 21ST CENTURY SCHOOL MANAGEMENT***

Sheylla CHEDIAK¹

Irma KUNNARI²

Edson do Carmo INFORSATO³

Jorge W. AMORIM JUNIOR⁴

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar uma discussão teórica sobre o conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), do inglês *Professional Learning Community*, e relacioná-lo à proposta de um modelo de gestão escolar focada no desenvolvimento profissional docente em consonância com as demandas do século XXI. Este artigo aborda também um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa, que buscou analisar a gestão escolar na manutenção de uma CAP em duas escolas na Finlândia⁵. Como conclusão, aponta-se para a necessidade de realização de pesquisa aplicada em escolas no Brasil para implantação e estudo dos resultados, partindo da hipótese de que uma CAP atende às demandas para um modelo de gestão escolar que pode empoderar a equipe de professores, promover o bem-estar destes, oportunizar aprendizagens ao longo da vida e conseqüentemente melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade de Aprendizagem Profissional – CAP. Desenvolvimento profissional docente. Gestão escolar.

RESUMEN: *El presente artículo objetiva presentar una discusión sobre teoría de la Comunidad de Aprendizaje Profesional - CAP, del inglés Professional Learning Community, y relacionarlo a una propuesta de modelo de gestión escolar enfocada en el desarrollo profesional docente en consonancia con las demandas del siglo XXI. Esta*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda pelo PPG em Educação Escolar. Mestre em Psicologia (Escolar). Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO/Porto Velho. E-mail: sheylla.chediak@ifro.edu.br

² Docente da da Häme University of Applied Science/Hämeenlinna, Finland.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Docente do PPG em Educação Escolar. Pós-Doutor pela Universidade de Lisboa na área de Formação Continuada de Professores. Doutor em Educação. E-mail: edsontamoio@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho - RO – Brasil. Mestrando em Psicologia – Professor EBTT de Administração - Instituto Federal de Rondônia – IFRO/Porto Velho. E-mail: jorge.amorim@ifro.edu.br.

⁵ Pesquisa realizada como Bolsista/DEJ – CNPq – Chamada Pública CNPq - SETEC/MEC Nº 041/2014 – Programa Professores para o Futuro (Finlândia) II.

investigación, de enfoque cualitativo, es un estudio de caso que busca una gestión de la educación en la gestión de una CAP en dos escuelas en la ciudad de Hämeenlinna, en Finlandia. Este estudio inicial apunta para la necesidad de realización de una investigación aplicada en escuelas en Brasil para implantación y estudio de los resultados, y parte de la hipótesis de que una CAP atiende a las demandas de un modelo de gestión escolar que pueda empoderar a los profesores, promover el bienestar, crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y consecuentemente mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS-CHAVE: *Comunidad de Aprendizaje Profesional - CAP. Desarrollo Profesional docente. Gestión escolar.*

ABSTRACT: *This paper aims to present a theoretical discussion about the concept of Professional Learning Community (PLC) and to relate it to the proposal of a school management model, focused on the teacher professional development aligned with the demands of the 21st Century. This paper also represents a case study which analyses the school management regarding the maintenance of a PLC in two schools in Finland. This initial study points to the need of carrying out an applied research in schools in Brazil so that implementation and its assessment can be done, beginning with a hypothesis that a PLC meets the demands for a school management model that can empower teachers, promote staff well-being, provide lifelong learning opportunities and consequently improve the quality of students' learning.*

KEYWORDS: *Professional Learning Community. Teacher professional development. School management.*

Introdução

Muito se discute acerca da educação para o século XXI e suas implicações para a gestão escolar e aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista que tem sido cada vez maior a demanda por uma aprendizagem, desenvolvimento e administração escolar com modelos mais sustentáveis. Já no final do século passado, em 1996, um importante documento norteador foi publicado pela UNESCO. Trata-se do relatório liderado por Jacques Delors que apresenta uma proposta educacional que compreende a aprendizagem como uma integração dos quatro pilares: aprender a ser, a fazer, a saber (ou aprender) e a conviver (DELORS, 1996). A aprendizagem deve estar alinhada às demandas sociais, ao progresso tecnológico e ao modo como a sociedade se organiza economicamente, já que ele determina os modelos de produção e reflete as demandas para o mundo do trabalho.

Na medida em que as exigências se intensificam no entorno social, elas também se intensificam em todos os setores da educação. Daí os modelos de gestão escolar cada

vez mais exigirem características como inovação, compartilhamento e colaboração. Novos modelos de gestão escolar surgiram a partir da abordagem chamada *New Public Management* ou Nova Gestão Pública, que influenciou todos os setores de serviços públicos, incluindo a Educação. Tais modelos emergem como uma busca de superação de modelos menos flexíveis de produção e necessidade de acompanhamento mais dinâmico que atendam às exigências trazidas pelo capitalismo (ARAÚJO; CASTRO, 2011). Nesta perspectiva, a escola é vista como uma empresa na qual as necessidades individuais devem ser consideradas, e o aluno como um cliente. Um aspecto negativo estaria ligado à noção de educação como comércio e realocação de grande parte da responsabilidade do Estado para os próprios profissionais da educação. Por outro lado, há o ganho de otimização do serviço social prestado à comunidade, redirecionando padrões que, ao menos, deveriam ser mais elevados em termos de infraestrutura, formação contínua e relacionamentos.

Por um lado, há os que compreendem que o Estado deveria promover o bem-estar social e tem a obrigação de garantir uma educação de qualidade para todos. Por outro lado, há os que acham que no modelo neoliberal avançado todos teriam uma suposta “liberdade” para vender, comprar, escolher o modelo de educação público ou privado e testar novos modelos que podem sobrecarregar os agentes da educação, mas trazer maior “qualidade”.

Uma educação mais dinâmica e sustentável isenta em muitos aspectos a obrigação do Estado para com ela e a realoca para seus agentes. Nesta última perspectiva, a resistência pode trazer uma onda de negativismo que pode bloquear os esforços de melhoria.

Endossar modelos de gestão escolar mais sustentáveis não significa estar de acordo com as injustiças do sistema capitalista, mas buscar trazer ideias mais otimistas de forma crítica e transparente, sem “camuflar” a pseudoliberalidade neoliberal. Cada vez mais, no contexto brasileiro, são imperativas abordagens e modelos que promovam a criação de uma base sólida, com aprendizagem para todos, bem-estar da comunidade de professores, já que ele interfere na aprendizagem e bem-estar do estudante, através de um trabalho mais colaborativo e menos individualista.

Nesse contexto, a Comunidade de Aprendizagem Profissional é uma abordagem que surge como uma proposta de modelo de gestão escolar mais sustentável, com foco na criação e fortalecimento de uma comunidade docente constituída de importantes elementos que compõem a sustentabilidade, tais como colaboração, foco na

aprendizagem, integração e liderança compartilhada. Neste artigo discutiremos sobre quatro tópicos relacionados à CAP; o conceito de Comunidades de Aprendizagem Profissional; a relação com a liderança e a gestão escolar no século XXI; PLC e sua relação com o desenvolvimento profissional do docente e, por fim, apresentaremos dois casos de CAP na Finlândia, na cidade de Hämeenlinna, e faremos uma breve análise considerando os pressupostos teóricos discutidos no artigo.

O conceito de Comunidades de Aprendizagem Profissional

Não há uma única definição para o termo *Professional Learning Community – PLC*, usado em diferentes setores profissionais e não apenas na Educação. Ao traduzir para o Português temos duas possibilidades: Comunidades de Aprendizagem Profissional ou Comunidades Profissionais de Aprendizagem. Aqui, damos preferência à primeira tradução por dar mais centralidade à palavra “aprendizagem”. Apesar de não haver uma definição única, há, no entanto, pontos em comum, sendo o principal: o foco na aprendizagem do aluno, que necessariamente envolve a aprendizagem do professor e seu constante aprimoramento, relacionando-se desta forma à noção de *lifelong learning* ou aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, Bolam et al (2005) explica alguns pontos em comum sobre o conceito, apesar das diferentes interpretações.

Comunidade de Aprendizagem Profissional pode ter sombras de interpretações em diferentes contextos, mas parece ter um consenso internacionalmente amplo que sugere ser um grupo de pessoas compartilhando e criticamente questionando suas práticas de maneira contínua, reflexiva, colaborativa, inclusive, orientada para a aprendizagem e promoção do conhecimento (Toole and Lewis, 2002); operando como um empreendimento coletivo (KING; NEWMANN, 2001) [tradução dos autores].

Em muitas instituições e empresas, de vários setores, a CAP tem sido usada como estratégia de desenvolvimento sustentável, já que, como Bolam et al (2005) a caracteriza, ela é promotora de crescimento contínuo. Neste artigo, trazemos Bolam et al (2005), Dufour et al (2006), Hord (2004, 2009), Stoll et al (2006), Webb et al (2009) para discutir o conceito. Além de constante crescimento, a CAP relaciona-se fortemente com a colaboração e com atitude dialógica no contexto profissional.

No âmbito dos estudos em educação, CAP se refere às comunidades de aprendizagem profissional do professor e, às vezes, o sentido de comunidade se expande para o relacionamento com estudantes e suas famílias. Neste artigo focaremos nas

comunidades de aprendizagem profissional envolvendo professores. Apesar de haver muitas interpretações e definições para CAP, há algumas compreensões comuns. A principal refere-se ao foco na aprendizagem do estudante, a qual envolve a aprendizagem e contínuo desenvolvimento do professor, ou seja, a aprendizagem ao longo da vida.

Alinhado aos estudos conduzidos por Bolam e sua equipe, Dufour et al (2006) aponta para as noções relacionadas ao conceito de Comunidades de Aprendizagem Profissional, que vamos referir nesse artigo como CAP, podendo ser resumidas em: 1. foco na aprendizagem; 2. cultura de colaboração com foco na aprendizagem para todos (alunos e profissionais da educação); 3. investigação coletiva das melhores práticas e tendências pedagógicas; 4. aprendizagem orientada pela ação; 5. comprometimento com o aprimoramento contínuo e 6. foco no resultado. O autor explica que a essência de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional está no compromisso com a aprendizagem do aluno. Para que isso aconteça é necessário que sejam constantes aprendizes, ou seja, tornem a aprendizagem ao longo da vida um compromisso profissional. Além disso, devem também ter uma visão comum sobre educação, sobre a escola, sobre a aprendizagem, etc. A visão compartilhada e coletiva fortalece o senso de comunidade.

Dessa forma, Dufour (2006) argumenta que “estruturas são criadas para garantir que os membros da equipe se engajem numa aprendizagem em serviço como parte de suas práticas diárias de trabalho (p. 3)” [tradução dos autores]. A cultura de colaboração é chave na noção de CAP, tendo em vista que os grupos colaborativos trabalham de forma interdependente. Hord (2009) define o termo *Professional Learning Community* com foco nas palavras que o compõe:

Profissionais: aqueles indivíduos que são responsáveis e responsabilizados por desenvolver um programa instrucional efetivo para que cada um aprenda. Profissionais mostram um alto comprometimento com sua aprendizagem e com a dos alunos, compartilhem responsabilidades nesse propósito. **Aprendizagem:** a atividade na qual os profissionais se engajam para aumentar seu conhecimento e habilidades. **Comunidade:** Indivíduos se unindo em grupo para interagir em atividades significativas e aprender profundamente com seus colegas sobre um tópico específico, para desenvolver significados compartilhados e identificar propósitos compartilhados relacionados a um tópico (p. 41) [Tradução dos autores].

A noção de profissionalismo do professor está baseada também na orientação pelo perfil do estudante, ou seja, para quem o ensino está direcionado; apesar de não

mencionarem a palavra “ensino”, entendemos que ao mencionarem “*instructional program*” entende-se que se relaciona muito mais ao ensino que a aprendizagem, apesar da aprendizagem se efetivar a partir de diversas variáveis: qualidade do ensino, disponibilidade/envolvimento do estudante e condições contextuais. Hord (2009) relaciona a aprendizagem mais ao profissional, mas há os que mencionam a aprendizagem em todos os níveis da escola – tanto individual, quanto coletiva, tanto do estudante, quanto dos profissionais, como exemplo Dufour (2006).

Em uma revisão de estudos sobre o tema, Stoll et al (2006) e sua equipe trouxeram uma importante contribuição, já que reuniram diversos pontos para discutir as distinções e conceitos de CAP. Segundo ela, o conceito emerge de várias noções. Sua essência surge em especial das ideias de Dewey, ainda no início do século XX, no que diz respeito à valorização dos dados fornecidos pela própria prática educacional que formam a essência da investigação. Já nas últimas décadas do século XX, outras ideias filiadas, como as de Schon sobre a reflexão na prática, também estão relacionadas ao conceito. Para explicar a variedade de noções que compõe o termo CPA, Stoll et al (2006, p. 223) menciona diversos autores e suas respectivas contribuições:

Uma geração (ou mais de uma) atrás, Stenhouse (1975) argumentou que os professores deveriam ser pesquisadores da escola e da sala de aula e desempenhar um papel ativo nos processos de desenvolvimento do currículo. Schon (1983) foi influente na defesa da noção do profissional reflexivo. Do movimento do desenvolvimento do currículo baseado na escola, dos anos 1970, uma série de projetos e atividades emergiram sobre a “escola pensante”, “escola solucionadora de problemas” (Bolam, 1977) e, talvez, a mais notável “Escola criativa” (CERI, 1978). Mais tarde, em 1980, a mudança para a escola autocrítica ou escola auto avaliadora (e.g. McMahon, Bolam, Abbott & Holly, 1984) [tradução dos autores].

É possível perceber que não se pode restringir noções ao conceito, já que ele não é estável e vem tomando novos sentidos atualmente, em especial com o desenvolvimento de novas tecnologias e formas de relacionamento escolar. A composição do termo em si denota a combinação e relação de vários conceitos: o de comunidade, o de profissionalismo e o de aprendizagem. Em sua revisão, Stoll et al (op. cit.) argumenta que o termo se desenvolveu de forma bilateral: por Comunidades de Aprendizagem há um entendimento e por Comunidades Profissionais outro.

A maior parte das referências sobre “comunidade de aprendizagem” está relacionada à aprendizagem através de serviços comunitários, TIC, Ensino Superior e outras comunidades de aprendizagem.

“Comunidade Profissional” ao contrário, constitui-se como um corpo de pesquisa iniciado em 1980, amplamente preocupado com escolas e departamentos enquanto mediadores de contextos para o ensino (Louis, Kruse & Bryk, 1995; Talbert, McLaughlin & Rowan, 1993) (STOLL, et al, p. 224) [tradução dos autores].

A autora ainda explica que a palavra aprendizagem entre as palavras profissional e comunidade – em inglês – *Professional Learning Community*, remete um significado especial, tendo em vista que o foco em ambos os casos é a aprendizagem. A aprendizagem como foco para a construção de uma cultura organizacional tem forte relação aos estudos de Senge (1990). Essa relação nos remete ao estreitamento entre áreas de estudos como a educação escolar, mais especificamente as linhas de gestão educacional e formação de professores, e a gestão de organizações, enquanto ciências sociais aplicadas e a influência dos modelos de Administração do setor privado para o setor público, demanda advinda do modelo econômico capitalista com suas necessidades de padrões mais flexíveis, menos centralizados e mais sustentáveis.

Senge (op. cit.) aponta para a necessidade de romper com a ilusão de que o mundo é constituído de forças independentes. A partir disso, segundo ele, é possível construir organizações em constante aprendizagem, do inglês *learning organizations*, que possibilitam as pessoas a alcançar resultados almejados por elas e “[...] onde as pessoas estão continuamente aprendendo como aprender juntas (p. 3)” [tradução dos autores]. Esse se constitui como princípio básico para a gestão sustentável na escola.

Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) como estratégia de liderança na gestão escolar no século XXI

O modelo de gestão escolar pautado nos princípios de formação e manutenção de Comunidades de Aprendizagem Profissional vem sendo usado em muitos países europeus e nos Estados Unidos. No relatório trienal TALIS “*Teaching Strategies for Instructional Quality*”⁶ – da OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*, ele vem sendo apontado como estratégia efetiva de liderança. Nesse sentido, a visão do gestor escolar é fundamental, já que ele promove modelos para a efetivação da CAP.

⁶ TALIS (Estratégias de Ensino para a qualidade instrucional) é um relatório emitido a partir de uma avaliação realizada a cada três anos nos países credenciados pela OCDE – Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica, financiada pelos países membros, da qual o Brasil faz parte.

A CAP é vista como um modelo de liderança que compreende ações regulares de estímulo ao diálogo e a colaboração entre professores e, conseqüentemente, influenciam de forma positiva em sua prática docente. Uma postura dialógica requer simetria na interação, participação ativa, renúncia do egocentrismo, engajamento, reciprocidade, expressão honesta e aberta e respeitar a si e aos outros (AARNIO; ENQVIST, 2001). Esses elementos são fundamentais na construção de uma atmosfera colaborativa. No TALIS (2013) a liderança escolar é definida como a união entre a liderança instrucional e a liderança compartilhada. A primeira refere-se às ações em direção ao aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem e a segunda refere-se à capacidade do gestor em envolver os participantes da comunidade escolar nas tomadas de decisão, o que contribui para uma visão e sentimento de propósito compartilhado, responsabilidade coletiva com a aprendizagem dos alunos.

A demanda para novos modelos de liderança na gestão escolar, mais flexível, dinâmica, compartilhada e aberta não está desconectada dos aspectos políticos e econômicos. As tendências são globais. Não é coincidência que o assunto sobre Comunidades de Aprendizagem Profissional surge com mais intensidade nas últimas décadas do século XX, tornando-se ainda mais recorrente globalmente nas primeiras décadas do Século XXI.

Grande parte das transformações ocorridas no século XX surgiu da crise econômica gerada pelo chamado *Welfare State*, ou Estado de bem-estar social, instituído no período pós-guerra, e a necessidade de superação dos modelos de produção fordista e taylorista, os quais eram considerados inflexíveis e lentos. Araújo e Castro (2011) explicam que a Nova Gestão Pública ou Gerencialismo, do inglês *New Public Management*, se configurou como uma forma de buscar o reestabelecimento da crise econômica. Alinhadas às exigências para a Nova Gestão Pública, surgem novas tendências para a educação, instauradas por organizações internacionais, como a UNESCO.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtiem/1990, a Declaração de Dakar, Educação para Todos/2000 e o Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul em 2015, organizado pela UNESCO em parceria com a UNICEF, o Banco Mundial e outras organizações, todos importantes marcos para a educação enfatizaram a importância de aprimorar a educação e o desenvolvimento profissional do professor, que deve ser conduzido de forma eficiente para que os resultados possam ser alcançados. Em consonância com essas ações está o modelo de liderança proposto pela

Comunidade de Aprendizagem Profissional, tendo em vista que prevê a aprendizagem ao longo da vida de maneira sustentável, o que reduz os custos com o desenvolvimento profissional, distribui responsabilidades e foca na aprendizagem do aluno, que por sua vez pode auxiliar no desenvolvimento econômico dos países. Ainda mais avançada, a ideia de valorização do desenvolvimento profissional sustentável do professor influencia diretamente na qualidade de educação do estudante.

O relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, liderado por Delors (1996), é base para muitos princípios para o processo de ensino e aprendizagem e para a gestão escolar alinhada a esse processo. Também é possível identificar os pressupostos para atender ao modelo produtivo em torno do capital, ao enfatizar o trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho, bem como a imperatividade do foco na aprendizagem ao longo da vida para atender ao dinamismo do mercado, em especial com a inserção das novas tecnologias que constantemente são mudadas e aprimoradas. Aos professores também compete a habilidade de aprender a aprender, adaptar-se ao ritmo frenético de transformações geradas pelo desenvolvimento econômico. De certa forma, os pontos críticos de um pensamento pedagógico que atende aos interesses do capital não podem ser negados, há fortes riscos da intensificação do trabalho docente, em nome da participação, colaboração, compartilhamento de lideranças etc. No Brasil, onde as políticas de compensação dos danos gerados pelo modelo econômico ainda estão desequilibradas e a distribuição de renda extremamente desigual, algumas tendências globais tidas como medidas inovadoras devem ser cuidadosamente adequadas à realidade do contexto. Apesar de fatos críticos relacionados ao contexto brasileiro, novos modelos de gestão escolar são necessários, já que acordos firmados nas declarações internacionais estão longe de serem atingidos se velhos padrões relacionados a velhos modelos de produção ainda são usados.

Por outro lado, conforme explica Webb et al (2009), a implantação de Comunidades de Aprendizagem Profissional no modelo de gestão escolar pode trazer diversas vantagens, guardados os cuidados com a carga horária do professor, compreendendo a possibilidade de redução de estresse causado pelo trabalho isolado, a redução da rotatividade e a promoção do bem-estar como resultado do trabalho colaborativo.

Devido a sua configuração aberta, é possível planejar de diversas formas a implantação e gestão de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional, prever uma

avaliação diagnóstica de seu estado inicial, estabelecer estratégias para seu fortalecimento, a partir da utilização de instrumentos que possam facilitar sua gestão. DuFour et al (2006) apresenta em sua obra alguns instrumentais para facilitar a geração de dados para o planejamento estratégico de sua implantação. Inspirados nas ideias do autor, podemos elencar alguns procedimentos, tais como:

1. avaliação diagnóstica da escola – levantamento de resultados e alcances dos alunos relacionados à aprendizagem, disciplina, utilização de serviços da escola etc.;
2. auxiliar os educadores a desenvolver um vocabulário comum de conceitos chave de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional;
3. negociação de sentidos compartilhados sobre a missão, visão, valores e objetivos da instituição escolar;
4. planejar estratégias para acompanhar a aprendizagem do aluno, intervir sistematicamente para assegurar o suporte aos alunos com maior dificuldade, fomentar a colaboração entre professores;
5. organizar os professores em grupos usando critérios específicos (ex. por ciclo, por plataformas digitais, por área de especialização, etc.);
6. organizar a carga horária de dedicação do professor de modo a viabilizar tempo para colaboração;
7. avaliar os resultados e tomá-los como ponto para novos planejamentos.

Esses são alguns procedimentos básicos que devem ser estruturados de maneira sistemática, planejada e liderada a partir dos fundamentos da liderança instrumental e liderança compartilhada. Stoll et al (2006) argumenta que a liderança compartilhada é uma característica da Comunidade de Aprendizagem Profissional. Nessa perspectiva, os gestores escolares promovem oportunidades para que os professores possam assumir papéis de liderança nas melhorias dos processos de ensino e aprendizagem. O modelo de liderança exercido pelo gestor escolar é fundamental e influencia o *ethos* da escola. A cultura pode ser com foco nos procedimentos ou foco nas pessoas, conforme aponta o estudo de Webb et al (2006): “Onde os professores eram mais entusiasmados em relação à cultura de suporte da escola, eles atribuíram isso em grande parte à personalidade, valores e a ações do líder (p. 409)” [tradução dos autores]. A atitude do líder, nesse contexto, é determinante para a promoção CAP. O líder pode estabelecer estratégias para que a escola se torne uma organização que aprende, assim como criar comunidades de aprendizagem profissional para o professor, o que, de acordo com Fullan (1996), para ser capaz de desenvolver, é preciso repensar a estrutura, a cultura e o tempo. Ao apoiar a construção de uma CAP para professores, o líder pode ter influência em uma cultura inteira de apoio ao senso de competência do professor, a autonomia e 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 por ele e se apresenta como base para o desenvolvimento profissional do professor e demais profissionais da educação.

CAP como programa de desenvolvimento profissional do professor

Apesar das noções diversas e da falta de uniformidade para a definição de uma CAP, podemos afirmar que ela não se refere meramente ao conhecimento tácito, mas engloba diversos esforços para a formação continuada do professor, pois prevê muito além da reflexão na prática. Há, entretanto, o risco de um pensamento que considere a CAP como uma aprendizagem fundamentada apenas na prática. Isso se dá devido à falta de consenso na literatura. Hord (2004) enfatiza a importância do estudo e da leitura na construção de novas práticas quando estabelecendo conhecimentos comuns:

Em comunidades de aprendizagem profissional, professores e administradores estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem contínua. Eles são ativos em relação a sua própria aprendizagem e são abertos a novas ideias. Coletivamente, eles buscam novos conhecimentos e maneiras de aplicar esses conhecimentos em seu trabalho (p. 20) [tradução dos autores]

Aprendizagem coletiva e aplicação da aprendizagem requer que a equipe escolar, em todos os níveis, esteja engajada no processo coletivo de busca de novos conhecimentos entre a equipe e aplique a aprendizagem em soluções que atendam às necessidades dos alunos (p. 7) [tradução dos autores].

Em concordância com Hord (op.cit.), Stoll et al (2006) argumenta que uma liderança investigativa auxilia na promoção de uma cultura mais reflexiva e apresenta três modos: 1. promover pesquisa e avaliação na escola; 2. adoção sistemática de coleta, análise e uso de dados para gerar evidências e 3. busca de pesquisas realizadas fora da escola. Há, desta forma, valorização da pesquisa a partir da própria prática docente. O ensino é fonte de pesquisa aplicada.

Webb et al (2009), em um estudo comparativo sobre Comunidades de Aprendizagem Profissional e o bem-estar do professor, em escolas do ensino fundamental na Inglaterra e Finlândia, aponta as críticas dos professores em relação aos modelos anteriores de formação em serviço, que promoviam cursos de curta duração, superficiais e fragmentados. Já a orientação do Ministério da Educação da Finlândia (2001), prevendo a formação de CPA para a formação do professor, é de promover um

desenvolvimento profissional contínuo voltado para as necessidades da comunidade de docentes, planejada e vinculada ao desenvolvimento institucional.

Vale ressaltar que, apesar da aprendizagem orientada pelo conhecimento científico não parecer ser um consenso na literatura referente à CPA, ela pode ser planejada de maneira a não correr o risco de seus agentes serem “aprisionados” pelo cotidiano escolar, capaz de levar o grupo a realizar julgamentos e tomar decisões pautadas em ideias superficiais que tendem a iludir os sentidos. Em uma situação ideal, a CPA funciona como um ambiente de aprendizagem para os professores, no qual, de acordo com Vermunt, Bakkenes, Wubbels e Brekelmans (2008), na abordagem mais apropriada os professores combinam novas ideias com suas práticas, pensam sobre as razões pelas quais as coisas funcionam ou não funcionam e tentam criar teorias da prática. Desse modo, a elaboração do programa de implantação e manutenção de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional deve prever uma rotina de estudo, leitura e pesquisa aplicada à educação.

Ao elaborar o programa de implantação de uma CAP, devem-se considerar também os possíveis problemas para então buscar solucioná-los ou minimizá-los. Fullan e Hargreaves (2000), ao tratar do sistema norte-americano de educação, apontam para alguns problemas como: a intensificação do trabalho docente, que cada vez mais tem se tornado difuso; o problema do isolamento, que limita o acesso às novas ideias e acumula o estresse interno; 3. o problema do “pensamento do grupo”, que pode colaborar para o bem ou para o mal, quando as pessoas perdem a capacidade de individualmente produzir mudanças mentais valiosas para si e apenas seguem um pensamento de um grupo para não contrariá-lo; 4. o problema da competência não-utilizada (e a competência negligenciada) – quando boas práticas passam despercebidas e más práticas passam sem ser corrigidas; 5. o problema da limitação do papel do professor (e o problema da liderança), quando a liderança não é compartilhada, o professor limita sua visão à sala de aula e o líder formal às atividades administrativas; 6. o problema da reforma fracassada, quando não há esforços institucionais para mobilizar os professores. Os problemas são multidirecionais e complexos e, por esse motivo, devem ser analisados contextualmente para que as soluções sejam adequadas.

No Brasil, todos esses se constituem ou podem se constituir como problemas. Na formulação de novos modos de gestão escolar, considerando a formação do professor como elemento chave para a promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental analisar os problemas reais, que não são poucos, em

termos de orçamento, estrutura física, sobrecarga do trabalho docente, carga horária para planejamento insuficiente, etc.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no Brasil sobre a relação entre a intensificação do trabalho docente e a síndrome de *burnout*. Segundo autores como Pereira (2000) e Codo (2006), essa síndrome do desgaste físico e mental e da desistência é fruto da intensificação gerada pelo capital. Há diversos fatores que desencadeiam essa síndrome nos professores, além da intensificação do trabalho, a própria desvalorização da educação no caso do Brasil, com a restrição orçamentária para fins básicos como o de criar um ambiente escolar minimamente adequado para a aprendizagem no que tange à estrutura física acolhedora e segura.

Como há diferenças de políticas públicas para a Educação entre o Brasil e países que além de investirem mais na Educação, investem também nas políticas de compensação das desigualdades geradas pelo capital, deve-se pensar em como adequar novos modos de gestão sem intensificar mais o trabalho do professor, gerando mais preocupações, mais sentimento de culpa por não conseguir atender às exigências postas e as ‘inovações’. As prioridades e viabilidades devem ser cuidadosamente pensadas. O consenso é que mudanças para o aprimoramento, desenvolvimento e bem-estar dos professores precisam ser realizadas no contexto brasileiro.

Comunidades de Aprendizagem Profissional: um estudo de caso na Finlândia

Conforme apontado pelo Relatório TALIS (OECD, 2016a, 2016b), o desenvolvimento docente através do estabelecimento de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional constitui-se de uma prática efetiva para gerar melhores resultados no que tange à aprendizagem dos alunos. A Finlândia é um dos países que tem adotado o modelo CAP na formação sustentável do professor. Webb et al (2009) elucida que o Ministério da Educação na Finlândia considera o desenvolvimento docente na escola a partir de “comunidades de trabalho”, essencial para o aprimoramento do trabalho educativo e para o bem-estar dos professores.

Na sequência, apresentaremos um estudo de caso de duas escolas na Finlândia. Foram entrevistados no primeiro semestre de 2015 dois diretores, de diferentes escolas, relacionados à organização e gestão do CAP de professores. As entrevistas consistem nos seguintes temas: 1. Fundamentos de um PLC; 2. Organização de um PLC na rotina

escolar. Esses diretores participaram voluntariamente no estudo (mais informações sobre os participantes na Tabela 1).

Quadro 1: Dados dos participantes

Participantes	Nível escolar	Número de alunos/professores
Gestor Escolar 1 – GE1	Escola de Ensino Fundamental	50 professores /250 alunos
Gestor Escolar 2 – GE2	Escola de Ensino Médio	32 professores/ 550 alunos

Fonte: notas de pesquisa dos autores

As entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas. O idioma utilizado foi a língua inglesa, segunda língua para os participantes. Os dados foram analisados a partir do método de análise do conteúdo (BARDIN, 2016), em que as informações foram preparadas, o conteúdo transformado em unidades e então em categorias. O roteiro da entrevista compreendeu tópicos, tendo como questões centrais: 1. A base da construção de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional; 2. Organização da CAP na rotina escolar.

Os principais dados das entrevistas estão apresentados nas tabelas 2 e 3. Apesar das escolas serem de níveis de ensino diferentes, muitas similaridades foram encontradas. Ao se referirem à base de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem, ambos gestores escolares expressam características apresentadas por Hord (2004, 2009), Stoll et al (2006), DuFour (2006), Bolam et al (2005) no que se tange à importância do compartilhamento de conhecimentos e de uma visão compartilhada sobre educação. O GE2 mencionou questões mais subjetivas sobre a formação de uma CAP, como por exemplo “[...] compartilhar a visão sobre a educação”, enquanto que o GE1 mencionou questões mais práticas na implementação, abordando questões como organização dos grupos, a atenção ao contexto escolar e plano de desenvolvimento institucional. Em ambos os modelos, podemos identificar características da liderança instrucional e compartilhada. Preocupações com o aprimoramento contínuo dos processos de aprendizagem e ensino motivam a seleção dos temas de desenvolvimento para o plano anual da escola.

Quadro 2: Gestão da Comunidade de Aprendizagem Profissional – Escola de Ensino Fundamental

<p>1. A base de uma CAP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar possibilidades para que os professores possam usar suas próprias habilidades. • Criar orientações e assegurar que todos conheçam o cenário escolar e o plano institucional. • Viabilizar tempo e estrutura na organização.

2. Organização de uma CAP na rotina escolar

Divisão dos grupos

- Grupos de professores devem ser organizados.
- A divisão dos grupos é motivada por dois critérios, o primeiro em relação ao ano escolar (ou ciclo) e o segundo a partir de um tópico de desenvolvimento (ex. Tecnologia da Informação, Educação especial etc.)
- Cada grupo contém de 8 a 10 professores e dois subgrupos.
- Um grupo não pode ser grande para assegurar a permanência de todos.
- Os professores são divididos em 3 grandes grupos, cada grupo com dois subgrupos, totalizando 6 diferentes tópicos de desenvolvimento.

Função do líder de grupo

- Um líder é escolhido para conduzir as atividades de cada grupo. Esse mesmo líder conduz o grupo do ano escolar e do grupo de desenvolvimento.
- Conduz atividades, organiza a agenda, participa de reuniões com os gestores – levando o posicionamento do grupo.
- O líder de cada grupo recebe remuneração para exercer sua função.
- Um líder de grupo fica por no máximo dois anos para que todos os professores tenham a oportunidade de liderar.

Seleção dos tópicos de desenvolvimento

- Os tópicos de desenvolvimento são escolhidos pela comunidade de professores, considerando os objetivos de desenvolvimento institucional, o que precisam melhorar. Eles são válidos, a princípio, para todo o ano letivo.
- Há flexibilidade para os participantes mudarem de grupos ao longo do ano letivo.
- Caso um grupo decida por outro tópico de desenvolvimento, ele pode apresentar argumentos e a decisão é acatada.
- Cada grupo de desenvolvimento é responsável por ensinar o tema aos demais grupos.
- Os participantes escolhem fazer parte de um grupo de desenvolvimento a partir de sua afinidade com o tema.
- É recomendável que um membro de cada grupo permaneça no mesmo grupo de desenvolvimento, se o tema for continuar, para assegurar a disseminação do conhecimento.

Rotina de reuniões

- O líder de cada grupo participa das reuniões do corpo gestor duas vezes ao mês.
- Toda semana o grupo de desenvolvimento e ano escolar se reúne por uma hora.

Outras possibilidades de desenvolvimento

- Além dos grupos de desenvolvimento, há possibilidade de os professores buscarem ajuda externa. A escola arca com o custo quando o assunto é de interesse para o desenvolvimento da instituição.

Fonte: notas de pesquisa dos autores.

Quadro 3: Gestão da Comunidade de Aprendizagem Profissional – Escola de Ensino Médio

1. A base de uma CAP

- Compartilhar conhecimentos.
- Compartilhar visão sobre a educação. Por exemplo, como avaliar.

2. Organização de uma CAP na rotina escolar

Divisão dos grupos

- Grupos de professores são organizados por áreas afins, chamados departamentos. Ex: Áreas Grupo 1: Matemática, Física, Química, Biologia; Áreas Grupo 2: Cultura: História, Religião, Música, Educação Física, Filosofia etc.; Áreas Grupo 3: Linguagens.
- Os grupos são divididos em 3 departamentos.
- Além dos departamentos, grupos de desenvolvimento também são divididos.
- Os grupos de desenvolvimento são responsáveis por buscar melhorias sobre o tema proposto.

Função do líder de grupo

- Um líder por departamento é escolhido para conduzir as atividades de cada grupo.
- Coordena atividades e eventos do grupo, juntamente com os demais, organiza a agenda, participa de reuniões com os gestores – levando o posicionamento do grupo.
- O líder de cada grupo recebe remuneração para exercer sua função.

Rotina de reuniões

- A cada 15 dias os grupos de departamentos se reúnem para discutir as prioridades.
-

Seleção dos tópicos de desenvolvimento

- De acordo com os objetivos anuais da instituição.
- Os grupos decidem os temas coletivamente.
- Em 2016, os temas foram escolhidos a partir do novo currículo: Aprendizagem baseada pelo computador, Segurança e bem-estar e Competência comunicativa e midiática.

Outras possibilidades de desenvolvimento

- Três dias por ano os professores têm *courses in-service*. Os temas são decididos coletivamente.

Fonte: notas de pesquisa dos autores.

De acordo com os gestores escolares, em relação à operacionalização da CAP na rotina escolar, a organização dos grupos favorece a liderança compartilhada. Cada grupo tem seu líder, o qual participa das reuniões da gestão e na tomada de decisão. O GE1 mencionou o quanto o número reduzido de líderes facilita a gestão escolar, por esse motivo, prefere dividir a equipe em três grandes grupos e cada grupo em um subgrupo. Assim, todos são ouvidos e o líder de cada grupo assegura a participação de todos. O GE1 citou a importância do rodízio entre os líderes dos grupos de desenvolvimento por duas razões: a) para que todos tenham a chance de desempenhar o papel de liderança; b) para que novas ideias possam surgir.

A função do líder do grupo de desenvolvimento foi apontada em ambos os casos como uma estratégia da liderança compartilhada, tendo em vista que ele desempenha algumas funções, em especial a que concerne às discussões e coordenação de atividades de grupos, ouvir os demais profissionais e levar as decisões para o corpo gestor. Assim, o líder de grupo é visto como um edificador do grupo escolar.

Embora haja uma frequência prevista para reuniões, ambos GE1 e GE2 argumentaram que há muito diálogo e discussão no dia-a-dia escolar e discussões que ocorrem extra-agenda. Por ocupar uma posição estratégica e desempenhar importantes papéis, acumulando funções, o líder de grupo é remunerado. Mesmo não sendo considerada alta, foi colocada como essencial, em torno de 10% sobre o salário, o qual é calculado por hora. Em ambos os casos foi possível confirmar a relação de confiança que os gestores têm com os professores e como ela desempenha um papel central na liderança compartilhada. As decisões podem ser tomadas nos grupos, com foco nos objetivos estabelecidos para a instituição.

Em relação à seleção de tópicos e outras possibilidades de desenvolvimento, no que diz respeito ao conhecimento e aprendizagem do grupo, os gestores escolares apontaram que consideram as demandas de melhorias, sejam em âmbito local ou nacional, como o GE2 apontou, em que em um ano letivo temas relacionados ao novo currículo foram selecionados para compor a agenda de desenvolvimento profissional. Em ambos os casos a resposta para essa questão abordou diferentes modalidades de aprendizagem, com a prática com estudos, cursos de outras instituições, etc. As fontes dos conhecimentos distribuídos são diversas.

Considerações finais

A garantia de efetivação de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional passa primeiramente por uma questão de compreensão dos princípios básicos que devem permear seu desenvolvimento, como o de confiança, de colaboração, liderança compartilhada e liderança instrucional, que devem ser vivenciados diariamente na rotina escolar. A visão compartilhada sobre a educação deve ser criada a partir de uma atitude dialógica, que, conforme Aarnio e Enqvist (2001) argumentam, envolve uma série de elementos que compreendem a simetria na interação, significando que todos têm voz e escolha; participação ativa, onde todos se sentem confortáveis em participar; renúncia do egocentrismo, em que ninguém é mais importante que outros; engajamento, onde todos são responsáveis em participar do diálogo; reciprocidade, quando você realmente se importa com o que os outros têm para dizer e os outros se importam com você da mesma forma; expressão aberta e honesta, em que *feedback* e *feedforward* são enriquecedores porque autênticos e expressam a verdade. É um elemento central que é respeitar a si e aos outros. Essas habilidades não são auto-evidentes, mas devem ser

conscientemente desenvolvidas. A atitude de aprendizagem ao longo da vida, como a busca de novos conhecimentos, é essencial, pois o desenvolvimento escolar precisa estar conectado às necessidades de desenvolvimento em toda a sociedade. Os professores e os líderes escolares devem ter uma nova mentalidade, em que o trabalho dos professores não é apenas considerado a nível individual, mas mais como parte de comunidades e redes (KUNNARI; ILOMÄKI, 2016).

Em segundo plano, a efetivação da CAP depende da estruturação adequada de procedimentos, compreendendo o planejamento coletivo e delineamento das ações em relação com os objetivos institucionais. Nessas novas estruturas, os professores podem receber apoio de colegas e supervisores e têm um clima estimulante para o desenvolvimento, o que também melhora a motivação dos professores e cria uma norma social em que o trabalho inovador é valorizado (MESSMANN; MULDER, 2011). Além disso, embora não tenha sido mencionada na literatura pesquisada, a estrutura física também deve ser pensada, já que o ambiente pode facilitar ou dificultar a interação do grupo.

O estudo de caso compreendeu duas escolas na Finlândia, onde as políticas públicas para a Educação favorecem e encorajam a configuração de uma CPA, conforme apontaram os entrevistados e a literatura (WEBB et al, 2006). A remuneração, o tempo de dedicação, a confiança, a formação sustentável e o bem-estar dos professores na educação são elementos fundamentais na organização de uma CPA. Neste estudo foi possível perceber a CPA como uma possibilidade de modelo de gestão escolar que atende as demandas do século XXI, em consonância com as políticas internacionais para a educação, com foco no desenvolvimento profissional da comunidade docente, tendo a aprendizagem como princípio fundamental e sustentável ao longo da carreira docente.

Conforme os estudos apontaram (WEBB et al, 2006), o estabelecimento de uma CPA pode contribuir para a redução do sentimento de isolamento e aumento do bem-estar do professor. Ao implementar uma CAP é extremamente importante considerar as questões contextuais. No Brasil, por exemplo, há diversos aspectos que devem ser cuidadosamente analisados, tais como a carga horária do professor, a intensificação de seu trabalho, a estrutura física e orçamentária da escola, a questão cultural, o número de alunos e professores, dentre outros aspectos apontados nesse estudo.

Devido aos rápidos avanços nas tecnologias e como elas influenciam em nosso modo de vida e conseqüentemente do aprender e ensinar, há necessidade de uma gestão

escolar e formação do professor mais sustentáveis, alinhadas à dinâmica social, porém sem gerar sofrimento ao professor. Possibilidades de aprendizagens devem ser ampliadas, a partir da implantação efetiva de um programa sistêmico, bem coordenado, acompanhado e avaliado constantemente. O desenvolvimento efetivo requer que o professor tenha domínio do seu próprio processo de aprendizagem (KUNNARI; ILOMÄKI, 2016; SMITH, 2012; VERMUNT; ENDEDJIK, 2011). A formação em serviço a partir dos próprios professores, de convidados experts externos, de cursos formais dentro e fora da instituição, de pesquisas aplicadas e de grupos de estudo são soluções práticas que enriquecem o processo de aprendizagem de uma CAP.

Esse estudo inicial aponta, no entanto, a necessidade de realização de pesquisas aplicadas de implantação, manutenção e avaliação de uma CPA em escolas no Brasil, a partir de busca de soluções para problemas no cotidiano escolar.

Agradecimentos: Agradecemos a SETEC/MEC-CNPq pelo desenvolvimento e financiamento do programa *VET Teachers for the Future – 2015*, criando possibilidades de pesquisas. Agradecemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO pelo *Programa de Incentivo à Qualificação – PIQ - 2017*. Agradecemos a *Häme University of Applied Science* pelo suporte durante a coleta de dados.

REFERÊNCIAS

- AARNIO, H.; Enqvist, J. **Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseksi** [Dialogic Learning on the Net - DIANA model for construction of professional competence]. Helsinki: Hakapaino Oy, 2001.
- ARAÚJO, S. de.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. pública Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar., 2011.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. 3ª reimp. da 1ªed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CODO, W. (coord.). **Educação- carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1996.
- DUFOUR, R. et al. **Learning by doing: a handbook for Professional Learning Communities at Work**. USA: Solution Tree Press, 2006.

- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FULLAN, M. Professional culture and educational change. **School Psychology Review**, 25, 496–500, 1996.
- HEIKKINEN, H. L. T et al. **Peer-Group mentoring for teacher development.** Canada: Routledge, 2012.
- HORD, S. M. Professional Learning Community: Educators work together toward a shared purpose – improved student learning. National Staff Development Council. **Journal of Staff Development**, Winter, 2009, V. 30, n. 1 p. 40-43.
- HORD, S. M. **Learning together, leading together: Changing Schools through Professional Learning Communities.** USA: Teachers College Press, 2004.
- KUNNARI, I.; Ilomäki, L. Reframing teachers’ work for educational innovation. **Innovation of Education and Teaching International**, v. 53, n. 2, p. 167-178, 2016.
- LAM, S.; Cheng, R.; Choy, H. C. School support and teacher motivation to implement project-based learning. **Learning & Instruction**, 20, p. 487–497, 2010.
- MESSMANN, G.; Mulder, R. Innovative work behaviour in vocational colleges: Understanding how and why innovations are developed. **Vocations and Learning**, 4, 63–84, 2011.
- OECD. **School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013**, TALIS, OECD Publishing, 2016a. Paris. DOI:10.1787/9789264258341-en.
- OECD. **Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the Talis-Pisa Link Data.** 2016b.
- PEREIRA, A. M. T. B. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- SENGE, P. **The Fifth Discipline: The art and practice of learning organizations.** United State of America: Doubleday, 1994.
- SMITH, K. Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. **Innovations in Education & Teaching International**, 49, 173–182, 2012.
- STOLL, L.; BOLAM, R.; McMAHON, A.; WALLACE, M.; THOMAS, S. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 221-258, dez., 2006. DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr., 2000.

TYNJÄLÄ, P. Pedagogy for professional expertise development. In: COLLINS, K.; PALONIEMI, H.; TYNJÄLÄ, P. (Eds.). **Creativity, learning and professional expertise: The perspectives of education and working life**. Helsinki: WSOY (in Finnish), 2010. p. 79-95.

UNESCO, 1998. **Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos** – Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

UNESCO, 2001. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

UNESCO, 2015. **Incheon Declaration and Framework for Action: for the implementation of Sustainable Development Goal 4**. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

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, June 2009.

VERMUNT, J. D.; Endedijk, M. E. Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. **Learning and Individual Differences**, 21, p. 294–302, 2011.

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

Como referenciar este artigo

CHEDIAK, Sheylla.; KUNNARI, Irma.; INFORSATO, Edson do Carmo.; AMORIM JUNIOR, Jorge W. de. Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 304-323, maio 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11408.

Submetido em: 30/10/2017

Aprovado em: 30/01/2018