

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: EFEITOS E DESAFIOS – UMA SCOPING REVIEW

 Generosa Pinheiro^I

 José Joaquim Matias Alves^{II}

^I Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, Portugal; silva.vilela@sapo.pt

^{II} Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, Portugal; matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

O objetivo central desta *scoping review*, realizada segundo o quadro metodológico de Arksey e O'Malley, é compreender as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas Comunidades Profissionais de Aprendizagem, em meio escolar, nos últimos cinco anos, e encontrar, na literatura revista, lacunas que possam informar futuras investigações. Os resultados indicam que, embora os estudos sobre essas comunidades sejam numerosos e revelem os seus efeitos positivos, eles estão, essencialmente, fundamentados na compreensão teórica e concetual do seu construto, em atividades de curto prazo e em contextos situacionais limitados. Consta-se, assim, uma escassez de investigações que estudem tais comunidades numa perspetiva longitudinal e como propulsoras da construção de organizações aprendentes.

COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM • CULTURA ORGANIZACIONAL •
METODOLOGIA DE PESQUISA • SCOPING REVIEW

LEARNING COMMUNITIES: EFFECTS AND CHALLENGES – A SCOPING REVIEW

Abstract

The primary objective of this scoping review, carried out using Arksey and O'Malley's methodological framework, is to understand the organizational, cultural and pedagogical changes generated by Professional Learning Communities in schools over the last five years, and to find gaps in the reviewed literature that could guide future research. The results indicate that, although studies on these communities are numerous and reveal their positive effects, they are essentially based on a theoretical and conceptual understanding of their construct, on short-term activities, and in limited situational contexts. There is, thus, a noticeable lack of research studying such communities from a longitudinal perspective and as drivers for building learning organizations.

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY • ORGANIZATIONAL CULTURE •
RESEARCH METHODOLOGY • SCOPING REVIEW

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EFECTOS Y DESAFÍOS – UNA SCOPING REVIEW

Resumen

El objetivo central de esta *scoping review*, realizada según el cuadro metodológico de Arksey y O'Malley, es comprender los cambios organizacionales, culturales y pedagógicos generados por las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en el medio escolar, en los últimos cinco años, y encontrar, en la literatura revisada, lagunas que pueden informar futuras investigaciones. Los resultados indican que, si bien los estudios sobre estas comunidades son numerosos y revelan sus efectos positivos, ellos están, esencialmente, fundamentados en la comprensión teórica y conceptual de su constructo, en actividades de corto plazo y en contextos situacionales limitados. Se constata, así, una escasez de investigaciones que estudien dichas comunidades desde una perspectiva longitudinal y como impulsoras de la construcción de organizaciones de aprendizaje.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL • CULTURA ORGANIZACIONAL •
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN • REVISIÓN DEL ALCANCE

COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE: EFFETS ET DÉFIS – UNE SCOPING REVIEW

Résumé

L'objectif principal de cette *scoping review*, réalisée suivant le cadre méthodologique d'Arksey et O'Malley, est de comprendre les changements organisationnels, culturels et pédagogiques générés par les communautés d'apprentissage professionnelles en milieu scolaire au cours des cinq dernières années et d'identifier dans la littérature des lacunes permettant de guider de futures recherches. Bien qu'il existe de nombreuses études sur ces communautés révélant leurs effets positifs, les résultats indiquent que ces dernières sont essentiellement basées sur une compréhension théorique et conceptuelle de leur construct, ainsi que sur des activités à court terme dans des contextes situationnels limités. On constate donc une carence de recherches sur ces communautés dans une perspective longitudinale et comme forces motrices de la construction d'organisations apprenantes.

COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE • CULTURE ORGANISATIONNELLE •
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE • SCOPING REVIEW

Recebido em: 9 MARÇO 2023 | Aprovado para publicação em: 13 SETEMBRO 2023



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

NUMA SOCIEDADE LÍQUIDA (BAUMAN, 2005), COMPLEXA E CAÓTICA (MORIN, 2011), CABE às escolas a missão básica de dotar os alunos de conhecimentos, valores e competências que lhes permitam ter sucesso num futuro incerto e em permanente evolução. Essa proposição implica que os professores desenvolvam disposições (Nóvoa & Alvim, 2022), pedagogias e práticas que correspondam às exigências dos alunos do século XXI. Nesse sentido, parece pertinente que as organizações escolares do século XX, caracterizadas por princípios da racionalidade burocrática (autoridade hierárquica, impessoalidade, separação da gestão e da docência, especialização e divisão do trabalho), evoluam, numa lógica de metamorfose (Morin, 2011; Nóvoa, 2019), para organizações mais inteligentes e eficazes que ponham em prática os princípios de comunidade, isto é, a autoridade fundada sobre a competência, a valorização do bem comum, a personalização, a liderança partilhada, a divisão e partilha de tarefas e responsabilidades (Murphy et al., 2007). Dessa feita, pressupõe-se que os princípios da cooperação, da colaboração e da solidariedade constituam a base da organização e da operacionalização da pedagogia, a fim de que se possam promover aprendizagens significativas para todos os estudantes, rumo a um futuro mais justo, mais equitativo e mais sustentável (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2021).

Para que essa metamorfose seja possível, as organizações escolares deverão estar mais voltadas para a motivação e preparação da sua força de trabalho, apostando numa melhoria contínua (Wood, 2009), no contexto de organizações aprendentes, conceito definido por Senge (1990) como um lugar “onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde são alimentados padrões de pensamento novos e expansivos, onde a inspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em conjunto” (Senge, 1990, p. 3, tradução nossa). Uma organização aprendente, segundo o autor, deve apresentar estruturas de apoio que ajudem os professores a aprender e a desenvolver-se enquanto profissionais, operando em verdadeiras comunidades de aprendizagem, apoiadas numa visão partilhada e na capacidade individual e coletiva dos seus membros de prosseguir uma melhoria contínua.

Numa revisão de literatura sobre organizações aprendentes, Stoll e Kools (2017) concluíram que a conceção de comunidade está no coração do conceito de escola como organização aprendente, distinguindo sete elementos sobre os quais é suposto o esforço coletivo de uma escola operar: uma visão centrada na aprendizagem de todos os alunos; a oportunidade de aprendizagem para todos os membros; a aprendizagem em equipa e a colaboração entre todos; uma cultura de pesquisa e inovação; sistemas de coleta de dados e troca de conhecimentos; a aprendizagem a partir do contexto externo e a liderança pedagógica (Bolívar, 2020; Hallinger et al., 2019; Stoll & Kools, 2017). Todos esses eixos também se refletem na teoria da escola enquanto Comunidade Profissional de Aprendizagem (CPA) (Stoll et al. 2006), que aparece, na literatura das duas últimas décadas, como o centro das atividades de melhoria das escolas (Kools & Stoll, 2016).

Apesar de a literatura não apresentar uma definição única de CPA (Kools & Stoll, 2016), uma vez que surgem em diferentes estudos com diversas nomenclaturas – podem ser grandes ou pequenas, presenciais ou virtuais, locais ou globais, com membros internos ou externos à organização, podem ter um cunho mais informal ou mais intencional –, o seu interesse organizacional é comum e decorre do ambiente de aprendizagem, que, por sua vez, vai gerar benefícios em termos de inovação e conhecimento organizacional (Fernandes et al., 2016). Parece, assim, haver um consenso internacional sobre o facto de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem ser um grupo de pessoas que partilham um interesse e uma visão para a melhoria constante das suas práticas com objetivo de melhorar os resultados dos seus alunos (Stoll et al., 2006). Nas palavras de Bolívar (2012, p. 132), trata-se de “um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a

melhorar a aprendizagem dos alunos”. Na mesma senda, DuFour et al. (2013, p. 27, tradução nossa) perspetivam-na como:

. . . um processo contínuo em que os educadores trabalham em colaboração em ciclos recorrentes de investigação coletiva e investigação-ação para obterem melhores resultados para os alunos que servem. As CPA funcionam com base no pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem dos alunos é a aprendizagem contínua e integrada no trabalho dos professores.

Esses autores destacam, portanto, três dos seus princípios basilares: o foco na aprendizagem, uma cultura e responsabilidade coletivas e uma orientação para os resultados (DuFour, 2004). Por seu turno, Stoll e Louis (2007) apresentam cinco características de uma CPA eficaz: a partilha dos valores e da visão, a responsabilidade coletiva, o ensino colaborativo, a liderança partilhada e as estruturas de apoio que a tornam num modelo multidimensional, articulando a capacidade pessoal, interpessoal e organizacional.

Efetivamente, nesse contexto, a aprendizagem é vista como um processo social no qual os professores trabalham, dialogam, refletem, partilham as suas aprendizagens e experiências individuais para construir um conhecimento coletivo (Wenger, 1998). Para que essa aprendizagem organizacional aconteça, é ainda conveniente pensar a aprendizagem colaborativa integrada em condições contextuais mais abrangentes. Muitos fatores organizacionais podem influenciar a questão de saber se e como os professores se implicam numa colaboração mais significativa. De facto, toda a infraestrutura educativa das escolas (a forma como o ensino está organizado em disciplinas e níveis escolares, a seleção e uso de certos programas e normas, a criação de postos de liderança ou de tempos e espaços de encontro) molda igualmente a forma como os professores se implicam no seu trabalho e o grau de colaboração que estabelecem entre si (Patrick, 2022).

Partindo do quadro concetual acima traçado, parece evidente que o estudo empírico das CPA deve implicar a análise de várias dimensões da cultura organizacional de escola. Segundo Schein (1985), o conceito de cultura é complexo, uma vez que envolve um conjunto de pressupostos que definem como os membros de um grupo veem as suas relações internas e externas, daí afetar todos os aspetos da organização: a estrutura, a estratégia, os processos e o sistema de controlo. Nessa mesma linha de pensamento, Torres (2015) defende que a cultura organizacional é um processo de construção entre a estrutura e a ação, perspetivando as duas variáveis desse binómio como interdependentes, ou seja, a ação humana passa a ser perspetivada quer como dependente das estruturas que a constroem, quer como produtora de novas lógicas que contribuem para a sua transformação. Nesse caso, a CPA pode ter um papel potencialmente importante a desempenhar também nos processos organizativos, destabilizando a rigidez que caracteriza a escola enquanto instituição (Watson, 2014). Daí a relevância de os estudos sobre essas comunidades não se cingirem a uma análise e exploração da sua ação como resposta à melhoria das normas de ensino e de aprendizagem, mas evoluírem para a avaliação dos seus méritos e dos seus efeitos sobre a melhoria pedagógica e organizacional, passando a ser abordadas enquanto um processo sistémico e holístico com efeitos a longo prazo, porque se enraízam na cultura de escola e nas suas estruturas organizacionais. Daqui decorre a pertinência de contemplarmos, nesta *scoping review*, não só as variáveis organizacionais, como os tempos, os espaços, a organização do ensino em níveis escolares ou as disciplinas, mas também um conjunto de dimensões culturais, como a colaboração, a colegialidade, o foco na aprendizagem, o valor profissional, a planificação partilhada e a liderança pedagógica, na senda de Cavanagh (1997) e Jafar et al. (2022).

A partir de todos os pressupostos concetuais e empíricos acima explicitados, este artigo tem como objetivo central, por meio de uma *scoping review*, estudar os efeitos das CPA sobre a eficácia da escola e analisar os fatores sociais, organizacionais e estruturais suscetíveis de promover comuni-

dades de aprendizagem. Torna-se, dessa feita, pertinente verificar a forma como tem sido estudado o seu funcionamento em vários contextos reais, para destacar as diversas mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas que têm implicado no contexto das organizações escolares. O levantamento das mudanças positivas que têm trazido para as escolas pode ser pertinente e socialmente relevante na medida em que pode galvanizar a sua implementação, se, ao passarem a ser do conhecimento do domínio público, quer os responsáveis pela política educativa, quer os administradores escolares se interessarem pela sua expansão, passando a dar-lhe um suporte substancial. Por outro lado, a partir de uma revisão exploratória dos estudos, relativos à sua implementação, que têm vindo a ser realizados, a nível mundial, nos últimos cinco anos, poderemos ainda sugerir aos investigadores em educação algumas variáveis e/ou metodologias que carecem de uma maior exploração no sentido de demonstrar a forma como a operacionalização das Comunidades Profissionais de Aprendizagem as têm tornado ou não mais sustentáveis (Krzychała, 2020; van den Boom-Muilenburg et al., 2022; Yan & Yang, 2019).

Metodologia

Em termos metodológicos, optamos pela realização de uma *scoping review* (revisão de escopo), uma vez que se trata de um tipo de revisão sistemática de literatura que tem como objetivo mapear, avaliar e sintetizar o conhecimento disponível numa determinada área de pesquisa. Com base num escopo amplo e exploratório, visa ainda a identificar as principais fontes de evidências, as lacunas no conhecimento e as tendências de investigação numa área específica (Arksey & O'Malley, 2005).

Assim, através desta *scoping review*, pretendemos, como dito acima, não só fornecer uma visão abrangente da investigação a propósito dos efeitos organizacionais, sociais e estruturais das CPA, que possa servir de evidência para a prática, como também identificar, na literatura revista, lacunas que possam informar futuras investigações. Optamos por essa metodologia pois parece ser a mais apropriada, como defendem Peterson et al. (2017), quando a literatura sobre o objeto em estudo é vasta, complexa, heterogénea e abrangente em termos da metodologia aplicada.

De acordo com Arksey e O'Malley (2005), autoras do primeiro quadro metodológico desse tipo de revisão de literatura, mais tarde aprimorado por Levac et al. (2010) e Daudt et al. (2013), ele compreende cinco etapas, que passaremos a explicitar abaixo e que procuramos seguir para que o nosso estudo conservasse uma estratégia clara e fosse abordado de forma sistemática, responsável e replicável.

Definição das questões de investigação

Partindo do princípio de que se verifica um consenso generalizado na literatura publicada nos últimos vinte anos, relativamente ao efeito positivo das Comunidades Profissionais de Aprendizagem na melhoria das escolas (Kools & Stoll, 2016; Stoll et al., 2006), através da aprendizagem não só dos professores, mas também dos alunos, pareceu-nos pertinente procurarmos perceber as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas que têm sido geradas pelas CPA nas organizações escolares, nos últimos cinco anos, tentando ainda compreender de que modo elas estão a ser incorporadas nas estruturas e culturas organizacionais das escolas de forma a tornarem-se sustentáveis.

Nesse sentido, perspetivaremos para esta *scoping review* a seguinte questão de investigação (SRQ):

- SRQ – Quais as principais mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas CPA em meio escolar, nos últimos cinco anos?

Para orientar o nosso estudo, contemplamos ainda as seguintes subquestões de investigação:

- SRQ1 – Qual é a área geográfica com mais produção académica relativa às mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas CPA em meio escolar?
- SRQ2 – Quais as metodologias e as dimensões/variáveis mais abordadas nesses estudos?

Identificação dos artigos relevantes

No sentido de conseguirmos uma seleção de artigos que fosse tão completa quanto possível, maximizando a análise de estudos com resultados mais sólidos e generalizáveis, recorreremos às seguintes bases de dados: Web of Science (WoS), Scopus e Google Scholar (GS), procurando artigos, em acesso aberto, já revistos e validados pelos pares. Optamos pelas duas primeiras bases de dados por serem, segundo Hallinger (2019), as principais bases de dados mundiais. Usamos o Google Scholar por permitir identificar literatura adicional relevante, no nosso caso em língua portuguesa. Como não obtivemos qualquer resultado na WoS nem na Scopus, usando as palavras-chave definidas, em língua portuguesa, reservamos a pesquisa em português para o Google Scholar.

Assim, determinamos os seguintes critérios de pesquisa para a WoS e a Scopus:

1. Palavras-chave em inglês com as seguintes combinações:
learning professional community AND school culture;
learning professional community AND school organization;
learning professional community AND professional learning AND school;
learning professional community AND educational equity;
2. Artigos publicados nos últimos cinco anos, de 2018 a 2022;
3. Limitado às ciências sociais;
4. Exclusão de todos os artigos que não revelem ligação com o objeto de estudo e/ou questões de investigação.

Como critérios para a pesquisa no Google Scholar, consideramos os que abaixo são explicitados:

1. Palavras-chave em português: Comunidade Profissional de Aprendizagem e mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas nas escolas;
2. Desde o ano 2018;
3. Com “Ordenar por relevância”;
4. Com “Pesquisar páginas em Português”;
5. Os primeiros cem resultados da sequência da pesquisa determinada pela base de dados;
6. Exclusão de publicações que não são artigos científicos;
7. Exclusão de todos os artigos que não revelem ligação com o objeto de estudo e/ou questões de investigação.

Seleção dos estudos a analisar

A fim de selecionarmos os artigos a que tivemos acesso, contemplamos ainda os critérios de inclusão e exclusão que passamos a especificar na Tabela 1.

Tabela 1
Critérios de inclusão e exclusão dos artigos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Artigos cujas palavras-chave definidas constem do título, do resumo ou palavras-chave	Artigos com foco em temas não contemplados nas palavras-chave definidas
Artigos publicados na modalidade de artigos científicos	Artigos não disponíveis na íntegra
Artigos publicados de 2018 a 2022	Artigos anteriores a 2018
Artigos publicados em português, francês, inglês ou espanhol	Artigos publicados noutra língua
	Artigos duplicados

Fonte: Elaboração dos autores.

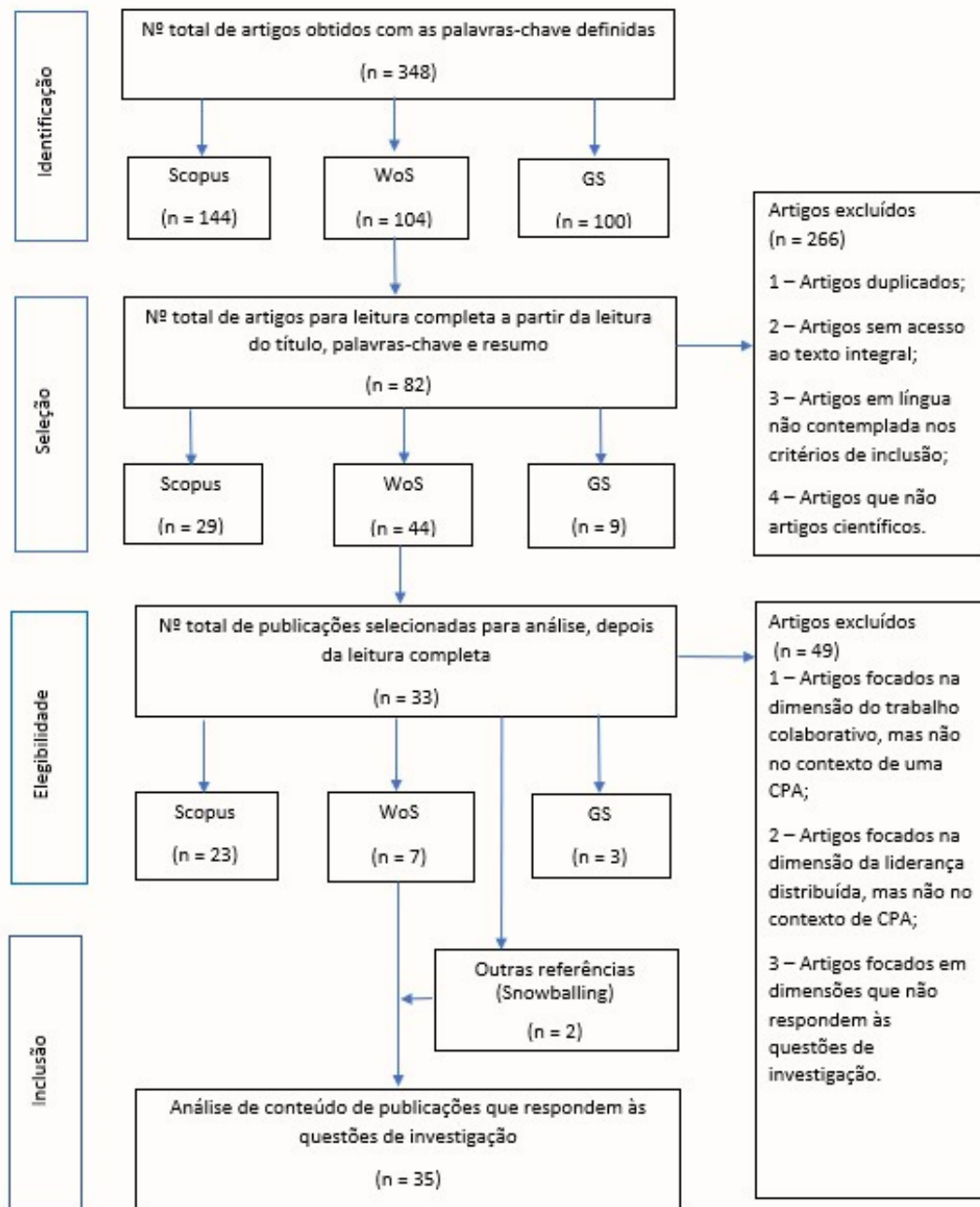
Numa primeira fase da pesquisa, foram identificados, no total, 348 artigos (144 na Scopus, 104 na WoS e 100 no GS). Numa primeira seleção, a partir do título, das palavras-chave e do resumo, foram excluídos 266 artigos por serem irrelevantes para o tema a trabalhar e não cumprirem os critérios de inclusão predeterminados. Um grande número de artigos foi excluído por se encontrar em duplicado quer dentro da base de dados, quer entre as diferentes bases de dados consultadas. Por outro lado, foram identificadas muitas publicações a partir do Google Scholar, mas uma grande parte não cumpria os critérios de inclusão: 1) artigos sem acesso ao texto integral; 2) artigos em língua não contemplada nos critérios de inclusão; e 3) publicações que não artigos científicos.

Dessa feita, guiados pelos critérios de inclusão e exclusão, foram tidos em conta para leitura mais pormenorizada 82 artigos (29 na Scopus, 44 na WoS e 9 no GS) por serem considerados relevantes, relativamente aos tópicos da investigação. Pela leitura da introdução e da conclusão desses mesmos artigos, foram excluídas mais 49 publicações. Alguns artigos tratavam a dimensão do trabalho colaborativo e a colegialidade docente, outros a dimensão da liderança pedagógica, mas não no contexto de uma CPA. Outros estudos, ainda, apesar de muito pertinentes e significativos, tratavam variáveis e dimensões que não respondiam às nossas questões de investigação.

Pela leitura integral dos 33 artigos selecionados para análise, foi possível identificar, em suas referências, mais dois estudos relevantes a integrar esta *scoping review* (*backward reference search*, $n = 2$).

No decurso desse processo de seleção, sintetizado na Figura 1, seguimos a metodologia Prisma – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (Moher et al., 2009).

Figura 1
Processo da seleção dos artigos



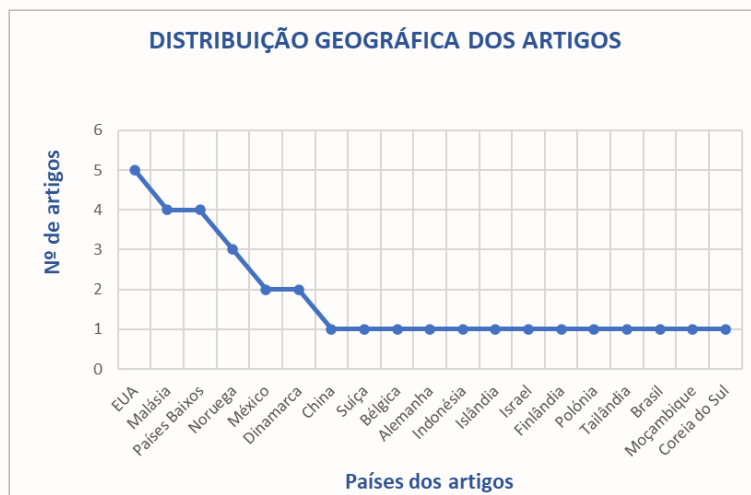
Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: Prisma (Moher et al., 2009) adaptado para a presente investigação.

Recolha/análise de dados

Os 35 artigos analisados tiveram origem em 19 países diferentes. Os Estados Unidos, a Malásia e os Países Baixos apresentam o maior número de artigos, registando-se uma dispersão da literatura em termos geográficos, conforme se pode verificar no gráfico da Figura 2.

Figura 2
 Distribuição geográfica dos artigos

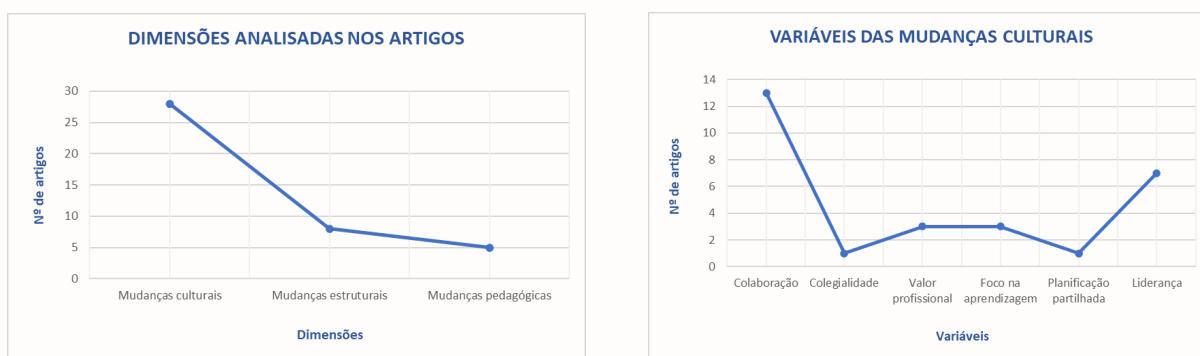


Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

No que concerne à sua natureza, todos os artigos analisados têm por base estudos empíricos, à exceção de um dos artigos, que é uma revisão de literatura: 11 usaram a metodologia quantitativa, 15 recorreram à metodologia qualitativa e 8 a uma metodologia mista.

Como podemos constatar na Figura 3, a maioria dos artigos concentra-se nas diferentes variáveis da cultura organizacional que contemplamos para análise: colaboração (13); colegialidade (1); foco na aprendizagem (3); valor profissional (3); planificação partilhada (1); e liderança pedagógica (7). Apenas 1 artigo tem como foco central a relevância das mudanças das estruturas organizacionais proporcionadas pelas CPA, embora elas sejam afloradas em mais 7 artigos. Quanto às mudanças pedagógicas, somente 2 estudos focam essa dimensão, embora mais 3 abordem a melhoria dos resultados dos alunos.

Figura 3
 Dimensões e variáveis estudadas nos artigos



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Síntese e apresentação dos resultados

Todos os artigos selecionados foram estudados e foram alvo de uma análise de conteúdo para podermos responder à questão de investigação central desta *scoping review*: quais as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas CPA em meio escolar? Foi essa a questão de investigação que guiou a síntese do conteúdo da literatura que passamos a apresentar.

Resultados

Dada a complexidade e a abrangência da temática em análise, optamos por subdividir esta apresentação dos resultados em três partes distintas: as mudanças culturais, as mudanças organizacionais e, por fim, as mudanças pedagógicas.

Mudanças culturais

Como podemos constatar no gráfico da Figura 3, as mudanças culturais nas escolas constituídas como CPA são as mais abordadas na literatura e, tendo em conta não só a quantidade de informação disponível, mas também a multiplicidade de variáveis abarcadas no conceito de cultura organizacional, optamos, no sentido de facilitar a leitura, pela sua apresentação em seis tópicos distintos, correspondentes, segundo o quadro conceitual acima definido, às seis dimensões de cultura organizacional apresentadas por Cavanagh (1997), também retomadas no estudo de Jafar et al. (2022).

Colaboração

Cavanagh (1997) entende a colaboração como uma prática de interajuda e o processo de interação entre os professores e as escolas, compreendendo a participação e a contribuição nas reuniões; o envolvimento no diálogo; a participação em trabalhos diversos; a partilha de informação; a discussão de estratégias de ensino; a gestão colaborativa dos alunos; e a aprovação das avaliações.

Nos artigos analisados, a colaboração entre professores foi estudada em diversas vertentes colaborativas, que vão exigindo aos docentes diferentes graus de interdependência, de esforço de coordenação e de apropriação conceitual. A observação de aulas foi um dos tipos de atividades colaborativas estudados (Admiraal et al., 2021; Chua et al., 2020; Jensvoll & Lekang, 2018; Lund, 2020). Jensvoll e Lekang (2018) concluíram, no seu estudo, que os professores consideram que a observação dos colegas melhorou a cooperação entre eles e os tornou mais competentes para avaliar e refletir sobre as suas práticas de sala de aula. De facto, o *feedback* resultante da observação das aulas, para além de permitir o desenvolvimento de uma linguagem comum baseada em experiências partilhadas, facilitou uma consciencialização relativamente a determinadas práticas que nunca seriam postas em questão de outra forma, permitindo uma maior articulação entre aquilo que se passa dentro da sala de aula e os conceitos e teorias pedagógicas, o que pode traduzir-se numa mudança de práticas. A prática de observação de aulas, desenvolvida nesse contexto de investigação, permitiu, assim, aos professores melhorar não só a sua consciência relativamente à sua prática, mas também os seus conhecimentos, a sua cultura de aprendizagem, a sua responsabilidade e autonomia, reforçando, desse modo, o seu sentido de comunidade. Ainda, segundo Lund (2020), quando os professores visitam a sala de aula de outro colega e analisam a sua maneira de ensinar, adquirem uma metaperspetiva sobre as suas práticas, sobre os alunos e sobre a tarefa de ensinar na sua globalidade, o que os torna mais sensíveis no plano educativo e os eleva a outro nível de consciência. Porém, de acordo com a investigação de Admiraal et al. (2021), esses projetos de observação pelos pares apresentam uma organização laboriosa e difícil de manter. Por outro lado, muitas vezes, como concluíram Chua et al. (2020), essa partilha das práticas, num contexto escolar oriental ainda bastante fechado e hierarquizado, restringe-se a parceiros de ensino que se conhecem bem, normalmente do mesmo departamento, o que acaba por não tornar tão rica a aprendizagem daí resultante.

Uma das formas de ultrapassar esses constrangimentos e tornar a colaboração profissional mais efetiva e produtiva é, segundo Vedder-Weiss et al. (2020), que os professores partilhem objetivos comuns de aprendizagem, mesmo que isso implique situações social e emocionalmente desconfortáveis, como incertezas, desacordos e críticas.

A reflexão em equipa é outra das práticas colaborativas que ajuda os professores a aprender novas estratégias pedagógicas a partir da prática e a melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (Rahmawan et al., 2019; Sigurðardóttir et al., 2021). Sæbø e Midtsundstad (2022), num estudo realizado para um projeto de inovação intitulado School In e focado na reflexão dos professores, concluíram que a promoção da reflexão em equipa permitiu a passagem de uma reflexão de primeira ordem, centrada na forma como as coisas são ou poderiam ter sido, para uma reflexão de segunda ordem, focada numa reflexão crítica sobre as práticas da escola. Essa mudança foi encorajada através de diferentes formas de trabalho reflexivo em grupos mistos, mais preocupados com a capacidade coletiva e os objetivos comuns do que com assuntos genéricos, o que conduziu a uma mudança na forma como os professores passaram a falar dos alunos, responsabilizando-se não só pela aprendizagem dos seus alunos, mas de todos os estudantes da escola. Os autores concluíram, assim, que esse projeto de inovação, centrado no diálogo reflexivo, funcionou como uma plataforma e um catalisador para a análise crítica das suas práticas e das da escola. Também Tahir e Musah (2020) concluíram que essas sessões reflexivas permitiram a promoção, na escola, de atividades académicas positivas, tais como o questionamento, o debate e as práticas pedagógicas de investigação.

Um estudo quantitativo, desenvolvido no Tennessee, com uma amostra alargada de 9.889 professores, revelou que quase todos declararam participar regularmente em pelo menos uma atividade de aprendizagem em colaboração, o que nos pode deixar deduzir que a colaboração entre pares parece um objetivo universal da prática profissional dos professores, afastando-os do paradigma do trabalho individual, realizado atrás de uma porta fechada, em escolas vistas como uma *caixa de ovos* (Patrick, 2022). Esse autor concluiu também, no seu estudo, que, em escolas com um clima profissional mais frágil, em que os professores demonstram menos confiança, uma menor capacidade de resolução de problemas e um maior sentimento de insatisfação, não deve existir uma tomada de decisão centralizada sobre o tempo de colaboração entre os professores, pelo contrário, sugere-se uma repartição da tomada de decisão relativamente ao trabalho a realizar em colaboração. Portanto, a colaboração é fundamental no progresso da aprendizagem dos professores, mas ela também implica que eles possam ter autonomia nas suas tomadas de decisão.

Planificação partilhada

Outra das práticas colaborativas apontadas por Cavanagh (1997) como uma das dimensões relevantes da cultura organizacional é a planificação partilhada, que traduz a forma como os professores planificam e constroem, em conjunto, uma visão comum, o que pode ser um fator muito importante na melhoria das escolas a trabalhar como Comunidades Profissionais de Aprendizagem. Jafar et al. (2022), num estudo desenvolvido na Malásia, com uma amostra de 612 professores, concluíram que a planificação partilhada é um dos elementos com mais efeito no desenvolvimento de uma CPA, uma vez que vai implicar uma análise coletiva, por parte dos membros do grupo, dos pontos fortes e fracos da operacionalização do plano de ensino definido. Assim, a partir de um *feedback* partilhado, no decurso das reuniões, os professores podem corrigir ou mudar as suas práticas e a sua avaliação, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Colegialidade

A colegialidade, segundo Cavanagh (1997), reporta-se a uma cultura de trabalho que encoraja a solidariedade, a cooperação, a assistência e respeito mútuos, assim como a troca de conselhos entre os membros, na base do profissionalismo. Nesse sentido, o respeito e a confiança são componentes afetivos que permitem a construção de uma CPA sustentável, pois desempenham um papel crucial para assegurar boas relações de aprendizagem entre os colegas. De acordo com os estudos de Sæbø e

Midtsundstad (2022), a participação dos professores em comunidades, com as características referidas, promove o desenvolvimento de sua identidade profissional, o que lhes vai permitir mostrar uma maior predisposição para se abrirem e para refletirem sobre os seus sucessos e desafios, sentindo-se encorajados a dar *feedback* construtivo, a mudar as suas opiniões, a discutir e a trabalhar em conjunto com vista a atingirem objetivos comuns, princípios basilares de uma cultura de aprendizagem.

Foco na aprendizagem

A construção do conceito de Comunidade Profissional de Aprendizagem estrutura-se com base na aprendizagem e nas suas dimensões, sendo perspectivada, segundo a teoria da aprendizagem de Wenger (1998), como uma aprendizagem social, ou seja, a aprendizagem dos professores nasce num contexto de interação entre os pares e com os líderes formais e informais e tem lugar não só no interior, mas também no exterior da sala de aula. Todavia, numa CPA, a aprendizagem não diz respeito apenas aos professores, mas, essencialmente, aos alunos e à própria escola, enquanto organização aprendente. Num contexto universitário, no âmbito de uma investigação desenvolvida através da metodologia da investigação-ação, foram promovidas pequenas comunidades reflexivas com o intuito de mudar algumas práticas de sala de aula. Com esse estudo, Fringe et al. (2021) concluíram que a interação entre os professores dessa pequena comunidade reflexiva permitiu que as perceções individuais fossem determinadas pela experiência social, ou seja, de acordo com a teoria do construtivismo social, a aprendizagem resulta do diálogo, através do qual as pessoas se distanciam das suas perspetivas e realizações para as analisar à luz do contexto, no sentido de identificar alternativas possíveis. Assim, o diálogo vai implicar o profissional num exame mais amplo e profundo das suas práticas, tidas, muitas vezes, como dados adquiridos. A partir daqui, nasce, então, uma mudança de práticas, logo a aprendizagem.

Porém, Rebetez (2018) identificou três cenários diferentes de aprendizagem na Comunidade que estudou: uma aprendizagem individual num contexto coletivo, quando um professor solicita a um colega informação sobre um projeto; uma aprendizagem individual em grupo, que acontece nos momentos de trocas de informação sobre as práticas, nesse caso, o grupo surge como um suporte às aprendizagens individuais e cada um assimila o que pretende dessas trocas de experiências; por fim, a aprendizagem em grupo, que acontece quando a equipa coonstrói novos procedimentos como resposta a um problema comum. Essa aprendizagem em grupo traduz-se por uma tomada de decisão coletiva, a partir de procedimentos partilhados que visam a melhorar o funcionamento da escola, podendo, simultaneamente, transformá-la numa organização aprendente.

Valor profissional

Segundo Cavanagh (1997), o valor profissional de um professor está não só na sua capacidade de ensinar, mas também nos seus comportamentos positivos, ou seja, os professores com valor profissional, para além de procurarem desenvolver competências de ensino que correspondam a tendências inovadoras e que respondam aos desafios da atualidade, também aprendem a adaptar-se ao meio e às exigências da profissão em permanente evolução. O melhor contexto para empoderar profissionalmente os professores é o trabalho no seio de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem, onde as práticas profissionais são recriadas e melhoradas a partir de novas aprendizagens (Flores-Fahara et al., 2021). Segundo os estudos de Valckx et al. (2020), a participação numa CPA pode desenvolver a responsabilidade partilhada e a noção de autoeficácia, duas das suas características mentais, essenciais na promoção do profissionalismo dos professores. A responsabilidade partilhada permite aos professores adotar uma visão muito mais abrangente sobre a sua responsabilidade no seio da sua comunidade. Por seu turno, os professores com um conceito de autoeficácia mais elevado apresentam uma maior responsabilidade coletiva e implicam-se mais no diálogo reflexivo, o que vai promover as

suas aprendizagens. Nesse sentido, essas comunidades são uma plataforma fundamental para promover a liderança informal dos professores, encorajando-os a ir para lá do círculo restrito da sua sala de aula e a implicar-se na melhoria geral da escola (Lee & Ip, 2021).

Liderança distribuída, transformacional e pedagógica

Como acabamos de verificar, a partilha de poder e o desenvolvimento da escola estão sempre ligados ao potencial e ao desenvolvimento dos professores. Daí a relevância de uma liderança transformacional que apoia programas não burocráticos, encoraja os professores ao exercício da liderança, apoia e favorece o seu trabalho, mostra respeito pela sua autoridade profissional e promove a sua implicação pessoal no sucesso da escola (Cavanagh, 1997).

Ghani et al. (2020) estudaram as práticas de liderança no lançamento, apoio e sustentabilidade das CPA em quatro escolas primárias nos Estados Unidos e concluíram que a liderança tem um papel fundamental nessas suas três fases de implementação. Na fase de lançamento, caberá aos diretores definir e transmitir, de forma clara, uma visão e uma missão comuns, promover o desenvolvimento dos professores e a colaboração entre eles e criar uma cultura de autorreflexão, procurando implementar, desde logo, uma cultura de aprendizagem. Numa fase de apoio, para assegurar o seu funcionamento a longo prazo, será necessário fornecer estruturas de apoio e condições estruturais favoráveis, como veremos de seguida, exercer uma liderança partilhada e promover práticas desprivatizadas e um ensino flexível, permitindo aos professores observar livremente as práticas dos colegas e gerar o seu próprio processo de aprendizagem, alinhando as suas convicções pessoais com os objetivos organizacionais. Para tornar esse *modus operandi* sustentável a longo prazo, caberá, portanto, aos diretores induzir e conduzir, de forma coerente, a cultura de escola, focada numa cultura de aprendizagem, fornecer um clima escolar propício com instalações e oportunidades adequadas, bem como dispor de processos de supervisão e de avaliação baseados em dados concretos (Ghani et al., 2020). Prasertcharoensuk et al. (2020), num estudo que analisou a relação de causa-efeito entre a liderança transformacional, as CPA, a eficácia dos professores e os resultados dos alunos, mostraram que a liderança transformacional tem não só efeitos diretos e indiretos nos resultados dos alunos, mas também no funcionamento da CPA e na eficácia dos professores.

A manutenção da eficácia dessas comunidades vai depender, assim, da participação dos professores nos processos de decisão administrativos e pedagógicos; dos valores e da visão da escola, que devem ser criados num quadro de processos colaborativos, visando a um nível satisfatório de consenso; das relações interpessoais entre todos os seus membros, que devem estar assentes na confiança mútua e na abertura, num contexto em que todos são encorajados a partilhar as suas opiniões, os erros são aproveitados e discutidos, existindo apoio dos pares e encorajamento por parte dos líderes (Antinluoma et al., 2021). Segundo Jafar et al. (2022), esses processos de consulta mútua, troca de informação, tomada de decisão coletiva podem ser os métodos mais promissores para se conseguirem melhorias nas práticas de ensino. Dessa feita, a liderança distribuída aparece não só diretamente ligada à eficácia da escola em termos de resultados de aprendizagem, mas também ao desenvolvimento profissional dos professores, constituindo a promoção da liderança dos professores uma das chaves para contribuir para o desenvolvimento da capacidade coletiva da escola (Admiraal et al., 2021). De facto, encorajar os professores a ir além de uma simples reflexão e observação dos problemas de aprendizagem dos alunos no seu círculo restrito, para os implicar numa ação colaborativa em favor da mudança, vai ajudar os professores a serem mais proativos, abertos à colaboração e implicados na tomada de decisões para melhorar a escola, o que os motiva a adotar uma forma de aprendizagem colaborativa baseada na ação (Lee & Ip, 2021), desenvolvendo um sentimento de pertença e de implicação/responsabilidade coletiva (Tahir & Musah, 2020).

Mudanças organizacionais

Como tivemos oportunidade de explicitar acima, a cultura organizacional é um processo de construção entre dois binômios interdependentes: a estrutura e a ação (Schein, 1985; Torres, 2015). Numa Comunidade Profissional de Aprendizagem, as oportunidades de aprendizagem colaborativa também são dependentes de condições estruturais e contextuais mais abrangentes, como o tempo e o espaço para a organização de reuniões; a estabilidade da sua composição; a sua composição no que concerne à variedade das matérias e da experiência dos professores; a sua posição no seio da escola; o seu alinhamento com o desenvolvimento da escola; a forma como as suas reuniões são organizadas (Huijboom et al., 2021). O modo como essas variáveis estruturais são organizadas e geridas pode alavancar ou obstaculizar o desenvolvimento das escolas enquanto CPA (Antinluoma et al., 2021), uma vez que a rigidez e as estruturas organizacionais mecanicistas dificultam o processo de mudança a longo prazo, o que deixa de garantir a sua sustentabilidade (Oakley, 2021).

Duas das condições estruturais básicas para o funcionamento eficaz e sustentável de uma CPA são o espaço e o tempo. Segundo Rebetz (2018), a construção de uma comunidade depende da geografia dos espaços de trabalho: a interdependência entre os professores das comunidades que estudou foi mais débil entre aqueles que trabalhavam em edifícios separados, logo concluiu que a interdependência se gera mais facilmente quando há possibilidades de contactos regulares e de partilha de espaços comuns.

Por seu turno, Patrick (2022) constatou, no seu estudo, que o tempo é uma das condições essenciais à criação de oportunidades de aprendizagens significativas pelos professores. Os seus resultados comprovam que as possibilidades de aprendizagem colaborativa variam conforme os contextos e certas estruturas organizacionais. Um terço dos professores da sua amostra alargada, constituída por 9.889 professores, declarou que o tempo para a planificação colaborativa era insuficiente na sua escola. O tempo dos professores é um recurso precioso e os responsáveis pela gestão educativa deveriam prever tempos no horário escolar dos professores para poderem trabalhar juntos, assim como dar mais autonomia aos professores para gerirem esse tempo. Em média, no estudo de Patrick (2022), os professores interrogados estimaram que os diretores determinavam 41% das suas atividades durante o tempo de colaboração e, considerando as 1.500 escolas implicadas nessa investigação, os professores de um décimo delas reportaram que os administradores determinavam mais de 65% das atividades de colaboração, concluindo, dessa feita, que a sua colaboração era menos útil do que a dos seus pares que dispunham de mais autonomia para gerir o seu tempo de colaboração. Assim, esse investigador provou que o tempo disponível para a planificação colaborativa está positiva e significativamente ligado à frequência da colaboração. Portanto, as estruturas organizacionais moldam também a forma como os professores se implicam no seu trabalho e o grau de colaboração que estabelecem entre si (Patrick, 2022).

Mudanças pedagógicas

Numa Comunidade Profissional de Aprendizagem, os professores de uma escola ou de um departamento investigam e partilham, continuamente, aprendizagens e agem sobre a sua aprendizagem em benefício dos alunos (Stoll et al., 2006). Daí que, para DuFour (2004), a orientação para os resultados, a garantia de aprendizado dos alunos e a cultura de colaboração sejam os seus três grandes fundamentos. Dessa feita, todo o trabalho coletivo de autoavaliação, de desenvolvimento de competência pedagógica, de pesquisa, de análise reflexiva das práticas, de investigação de novos conhecimentos e de aplicação de novos métodos de ensino não terá apenas como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores, mas, acima de tudo, a melhoria dos resultados dos alunos, o que ficou provado nos estudos de Prasertcharoensuk et al. (2020), cuja investigação veio comprovar que as CPA tinham efeitos diretos sobre a eficácia coletiva dos professores que, por

sua vez, tinha consequências diretas e indiretas muito relevantes nos resultados dos alunos. Por seu turno, numa investigação-ação desenvolvida num contexto universitário, Fringe et al. (2021) concluíram que a criação de uma pequena comunidade reflexiva de professores acabou por despoletar uma melhoria nas práticas de sala de aula, quer no âmbito do uso de material didático e de metodologias mais ativas, quer no âmbito da comunicação com os alunos. Assim, a interação entre os colegas permitiu repensar práticas inquestionáveis e aplicar estratégias metodológicas, impulsionadoras da participação ativa dos alunos, que passaram a ser perspetivados como agentes construtores do seu conhecimento. A melhoria da comunicação permitiu, por sua vez, promover um clima de aprendizagem mais positivo, de forma a proporcionar a satisfação das necessidades emocionais dos estudantes, elevando o seu desempenho académico (Fringe et al., 2021). Warwas e Helm (2018), numa investigação levada a cabo no contexto do ensino profissional, na Alemanha, concluíram que os professores que frequentavam CPA avançadas ofereciam aos seus alunos melhores oportunidades de adquirir conhecimentos e competências profissionais, criando contextos de aprendizagem mais autênticos e orientados para a aplicação, utilizando métodos de ensino que permitiam aos alunos tratar, de maneira ativa e cooperativa, tarefas, instrumentos e procedimentos específicos da profissão.

Discussão

Pela análise dos 35 artigos selecionados para esta *scoping review*, constatamos, à semelhança de Stoll et al. (2006), que continua a não existir uma definição universal para o conceito de CPA, uma vez que este apresenta diferentes matizes e interpretações em contextos diversos. Pudemos, assim, verificar que, seja na esfera concetual, seja na esfera empírica, surgem conceções bastante heterogêneas de pesquisa, no que concerne à sua escala e à sua ancoragem institucional. Muitos estudos concentram-se em pequenas equipas interdisciplinares ou departamentais que evoluem fora das estruturas organizacionais formais, através da realização de projetos inovadores (Fringe et al., 2021; Rahmawan et al., 2019). Na maior parte dos casos, as equipas caracterizam-se como comunidades formais, com intervenção externa, ligadas a iniciativas governamentais para implementar algumas reformas educativas (Krzychała, 2020; Lund, 2020; Sigurðardóttir et al., 2021; Sæbø & Midtsundstad, 2022). Normalmente, recebem suporte sistemático de especialistas externos, como investigadores que clarificam objetivos, predefinem práticas instrucionais e métodos desejáveis e supervisionam a sua conformidade (Flores-Fahara et al., 2021; Fringe et al., 2021; Yan & Yang, 2019). Nesses casos, as CPA surgem mais como um programa de desenvolvimento profissional do que como um lugar de colaboração para um crescimento profissional contínuo, condição necessária para a promoção de uma organização aprendente (Stoll & Kools, 2017).

À semelhança de Stoll et al. (2006), pelo estudo realizado, encontramos também resultados positivos no que concerne aos seus efeitos. A maioria dos artigos prova as consequências positivas de uma cultura de colaboração e de colegialidade no desenvolvimento do profissionalismo dos professores (Admiraal et al., 2021; Chua et al., 2020; Jensvoll & Lekang, 2018; Lund, 2020; Sæbø & Midtsundstad, 2022), melhorando não só a sua eficácia no ensino, mas também promovendo a sua liderança informal (Lee & Ip, 2021), que contribui para o desenvolvimento da sua responsabilidade coletiva (Tahir & Musah, 2020) e da sua noção de autoeficácia (Valckx et al., 2020), o que se traduz numa motivação maior para uma ação que ultrapasse o círculo fechado da sala de aula e se transforme numa intervenção ativa e coletiva, que implique tomadas de decisões em favor da melhoria da escola (Admiraal et al., 2021). Daqui se conclui que as CPA promovem um aumento da implicação, da apropriação da inovação e da liderança dos professores. Outros estudos revelaram ainda o poder transformador da liderança pedagógica e distribuída, tendo sido comprovada a sua implicação

direta e indireta não apenas no desenvolvimento de Comunidades Profissionais de Aprendizagem eficazes, como também na eficácia dos professores e, ainda, na melhoria dos resultados dos alunos (Prasertcharoensuk et al., 2020).

Embora a melhoria da qualidade e da eficácia do ensino descrevam o objetivo fundamental de uma CPA, concluímos também pelo estudo realizado, à semelhança do que já tinha sido constatado por Stoll et al. (2006), que as evidências robustas sobre a mudança das práticas de sala de aula, como consequência da sua implementação, são raras, apesar de se encontrarem estudos que focam e provam a melhoria dos resultados dos alunos (Prasertcharoensuk et al., 2020).

Constatamos também, através desta *scoping review*, que poucos estudos salientam as condições estruturais que podem ser fundamentais na promoção da colaboração nas escolas. Porém, somos induzidos a considerar que, atendendo à importância e ao potencial da colaboração para sustentar a aprendizagem dos professores, um melhor conhecimento e compreensão das variáveis organizacionais, e especialmente do que Alves (2021) designa por gramática generativa e transformacional, poderia ter implicações práticas e políticas muito importantes (Yan & Yang, 2019).

Dessa feita, a literatura existente sobre as CPA concentra-se, fundamentalmente, na sua natureza e no seu impacto, poucos são os estudos que abordam o seu processo de desenvolvimento e raros os que investigam de que forma a cultura de escola pode promover a sua operacionalização de um modo mais sustentável. Logo, seria pertinente que a investigação passasse a examinar as dimensões dominantes da cultura de escola que podem promover a sua sustentabilidade (Jafar et al., 2022). Por outro lado, seria também relevante que essa investigação evoluísse de uma análise e exploração das CPA como resposta à melhoria das normas de ensino e aprendizagem para uma avaliação dos seus méritos e dos seus efeitos sobre a melhoria organizacional, partindo do princípio de que elas são a célula basilar de uma organização aprendente, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional que se apoia nas perceções do pensamento sistémico (Lee & Ip, 2021). Caberá, desse modo, às investigações futuras procurar compreender também de que forma essas comunidades promovem a melhoria de toda a escola e de que modo os seus fundamentos, os seus princípios e seu *modus operandi* são enraizados em toda a dinâmica organizativa de uma escola, transformando-a numa organização aprendente.

Conclusão

Através desta *scoping review*, pudemos constatar que, embora as investigações sobre as Comunidades Profissionais de Aprendizagem sejam numerosas, elas estão, essencialmente, fundamentadas na compreensão teórica e concetual do seu construto. Alguns estudos são quantitativos e concentram-se no efeito delas sobre a eficácia dos professores e sobre os resultados dos alunos. A maioria das investigações cobre um período limitado, por volta de dois/três anos, sendo os estudos longitudinais muito raros, apesar de essa abordagem longitudinal ser essencial para verificar as variáveis que mais predizem a sua manutenção a longo prazo. De facto, é importante que a investigação das CPA deixe de estar centrada em atividades de curto prazo, em contextos situacionais limitados de reuniões de pequenas equipas ou de partilha de cenários de ensino, ou ainda de discussão de lições particulares ou dos resultados dos alunos, para passar a focar uma perspetiva mais abrangente, que caminhe em direção ao exame crítico da cultura organizacional de uma escola (Krzychała, 2020; van den Boom-Muilenburg et al., 2022). Nesse sentido, em investigações futuras, tendo em conta que essas comunidades não se resumem a um limitado número de características estáticas, mas que devem ser perspetivadas como entidades complexas que contam com a interação de múltiplos fatores que evoluem com o tempo (Huijboom et al., 2021), seria interessante verificar não só como elas nascem, mas também como evoluem e se mantêm,

explorando os fatores que podem promover a sua sustentabilidade, o que poderia ser concretizável através de metodologias com uma perspectiva longitudinal (Song & Choi, 2017), que procurassem compreender as variáveis da cultura organizacional que mais favorecem a sua manutenção. Pela *scoping review* realizada, concluímos, portanto, que se regista uma escassez de estudos que investiguem as Comunidades Profissionais de Aprendizagem como propulsoras da construção de organizações aprendentes.

Referências

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. de, Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Alves, J. M. (2021). Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: Proposições para a construção de outra escola. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da educação 2020* (pp. 288-298). Conselho Nacional de Educação.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6, Article 617613. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global? In I. Cabral, & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.
- Cavanagh, R. (1997). *The culture and improvement of Western Australian senior secondary schools* [Doctoral thesis]. Curtin University. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2189/11830_Cavanagh,%20R%201997.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chua, W. C., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *Sage Open*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
- Daudt, H., van Mossel, C., & Scott, S. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 48-56. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Fernandes, F., Cardoso, T., Capaverde, L., & Silva, H. (2016). Comunidades de prática: Uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento*, 5(1), 44-52. <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Torres-Arcadia, C. C. (2021). Teaching leadership in professional learning communities: A case study from two public schools in Mexico. *Revista Electronica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/rec.25-1.4>

- Fringe, J., Saloio Mazuze, B., Mucuanga, M., & Muengua, L. (2021). Promovendo a aprendizagem profissional do docente através de uma comunidade de prática reflexiva em Moçambique. *Perspetivas em Diálogo*, 16(8), 6-24. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.11131>
- Ghani, M., Velarde, J. M., & Crow, G. M. (2020). School improvement in the United States: Practices of professional learning communities from school leaders' perspectives. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(4), 57-78. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/26382>
- Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., Shengnan, L., & Patnaree, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, Article 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Awang, H., Zain, F. M., & Kasim, M. (2022). Disentangling the toing and froing of professional learning community implementation by reconnecting educational policy with school culture. *International Journal of Instruction*, 15(2), 307-328. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a>
- Jensvoll, M. H., & Lekang, T. (2018). Strengthening professionalism through cooperative learning. *Professional Development in Education*, 44(4), 466-475. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1376223>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* (OECD Education Working Papers, n. 137). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Krzychała, S. (2020). Teacher responses to new pedagogical practices: A praxeological model for the study of teacher-driven school development. *American Educational Research Journal*, 57(3), 979-1013. <https://doi.org/10.3102/0002831219868461>
- Lee, D. H. L., & Ip, N. K. K. (2021). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 324-344. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, Article 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The Prisma statement. *Plos Medicine*, 6(7), Article e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morin, E. (2011). *La voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard.
- Murphy, J., Elliot, S., Goldring, E., & Porter, A. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), Artigo e84910. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

- Oakley, B. L. (2021). Transforming center-based schools into professional learning communities: Policy implementation in Michigan's center-based schools. *Journal of Special Education Leadership*, 34(2), 82-93.
- Patrick, S. K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673. <https://doi.org/10.1177/0013161X221107628>
- Peterson, J., Pearce, P., Ferguson, L., & Langford, C. (2017). Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(1), 12-16. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380>
- Prasertcharoensuk, T., Chaiwan, J., Tang, K. N., & Makmee, P. (2020). A causal relationship model of primary public school students' achievement: A multiple group analysis. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(4), 3003-3024. <https://doi.org/10.47836/pjssh.28.4.29>
- Rahmawan, S., Hendayana, S., Hernani, H., & Rahayu, D. S. (2019). Exploring the effect of reflection to inquiry teaching through lesson study for learning community. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), Article 022039. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/022039>
- Rebetez, F. (2018). La construction d'une communauté interprofessionnelle interne à un établissement scolaire suisse romand. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(2), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1058110ar>
- Sæbø, G. I., & Midtsundstad, J. H. (2022). How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation research project in four schools. *Improving Schools*, 25(2), 174-186. <https://doi.org/10.1177/13654802221082477>
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Sigurðardóttir, A. K., Hansen, B., & Gísladóttir, B. (2021). Development of an intervention framework for school improvement that is adaptive to cultural context. *Improving Schools*, 25(3), 244-259. <https://doi.org/10.1177/13654802211051929>
- Song, K., & Choi, J. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.26822/iejec.2017131882>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Open University Press.
- Tahir, L. M., & Musah, M. B. (2020). Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: Exploring teacher feedback. *J. Management in Education*, 14(4), 422-451.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1419-1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>

- van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Daly, A. J., Schildkamp, K., de Vries, S., Rodway, J., & van Veen, K. (2022). Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what? *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103577>
- Vedder-Weiss, D., Sabag-Cohen, R., & Feniger, Y. (2020). The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In M. Gresalfi, & I. S. Horn (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences* (vol. 4, pp. 2221-2224). International Society of the Learning Sciences.
- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Watson, K. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wood, T. (Coord.). (2009). *Mudança organizacional* (5a ed.). Atlas.
- Yan, Y., & Yang, L. (2019). Exploring contradictions in an EFL teacher professional learning community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511. <https://doi.org/10.1177/0022487118801343>

Nota sobre autoria

Generosa Pinheiro coletou e analisou os dados, escreveu o artigo; José Matias Alves guiou todo o processo de pesquisa e fez a revisão do artigo.

Disponibilidade de dados

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste artigo faz parte de uma investigação mais ampla, no contexto da realização de um doutoramento, portanto ainda não estão disponíveis publicamente, devido a só serem disponibilizados no repositório da universidade, após a sua conclusão. A solicitação de acesso aos dados pode ser feita diretamente aos autores, pelo *e-mail*: silva.vilela@sapo.pt

Como citar este artigo

Pinheiro, G., & Alves, J. J. M. (2023). Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios – Uma *scoping review*. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10136. <https://doi.org/10.1590/1980531410136>