

Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem: caminhos para uma educação inclusiva

Luís Tinoca, Sofia Santos, João Piedade, Ana Paula Caetano, Teresa Oliveira, Maria João Mogarro & Tiago Tempera

Resumo:

O desenvolvimento profissional docente no contexto das comunidades de aprendizagem é um tema central na Educação Inclusiva, havendo necessidade de aprofundar o papel destas comunidades na partilha de estratégias, reflexão crítica e coconstrução de práticas inclusivas. O nosso objetivo é identificar as perspetivas dos professores sobre desafios/oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho, e caracterizar as experiências da sua participação nas comunidades. O estudo, de caráter quantitativo descritivo-correlacional, implicou a aplicação de um questionário *online* a 102 profissionais, entre 31 e 65 anos (50.8 ± 10.2), da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, 79 dos quais do sexo feminino. A consistência interna foi confirmada ($\alpha=.96$), e a análise fatorial exploratória apontou uma solução quadrifatorial que explica 46% da variância total. Os resultados revelam que: os professores valorizam a formação contínua, para o desenvolvimento pessoal e melhoria das práticas pedagógicas; reconhecem a importância das lideranças escolares e da cultura colaborativa na promoção do seu desenvolvimento profissional; bem como a participação em comunidades de aprendizagem, para práticas equitativas. A implementação eficaz destas comunidades nas escolas depende da criação de estruturas de apoio, uma liderança eficaz e uma cultura voltada para a aprendizagem ao longo da vida, promovendo o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave:

Comunidades de Aprendizagem; Cultura Colaborativa; Desenvolvimento Profissional Docente; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusivas

Teacher Professional Development in Learning Communities: Pathways to Inclusive Education

Abstract: Teacher professional development within the context of learning communities is a central theme in Inclusive Education, highlighting the need to deepen the role of these communities in the sharing of strategies, critical reflection, and co-construction of inclusive practices. Therefore, our objective is to identify teachers' perspectives on the challenges and opportunities for learning and professional development in the workplace, and to characterise their experiences of participation in such communities. This descriptive-correlational quantitative study involved the administration of an online questionnaire to 102 professionals aged between 31 and 65 years (50.8 ± 10.2), from preschool, primary and secondary education, 79 of whom were female. Internal consistency was confirmed ($\alpha = .96$), and the exploratory factor analysis indicated a four-factor solution explaining 46% of the total variance. The results show that teachers value continuous professional development for personal growth and improvement of pedagogical practices; they recognise the importance of school leadership and collaborative culture in fostering their professional development; and they see participation in learning communities as key to promoting equitable practices. The effective implementation of such communities in schools depends on the creation of support structures, effective leadership, and a culture focused on lifelong learning that promotes professional development.

Keywords: Learning Communities; Collaborative Culture; Teacher Professional Development; Inclusive Education; Inclusive Pedagogical Practices

Développement professionnel des enseignants dans des communautés d'apprentissage : Voies vers une éducation inclusive

Résumé: Le développement professionnel des enseignants au sein des communautés d'apprentissage est un levier essentiel pour promouvoir une Éducation Inclusive. Cette étude vise à explorer les perspectives des enseignants sur les défis et opportunités de formation et de développement sur leur lieu de travail, en caractérisant leurs expériences de participation à ces communautés. De nature quantitative descriptive-corrélative, l'enquête a été réalisée auprès de 102 enseignants (79 femmes), de 31 à 65 ans ($M=50,8$; $SD=10,2$), issus des niveaux préscolaire, primaire et secondaire. L'outil utilisé, un questionnaire en ligne, a présenté une excellente cohérence interne ($\alpha=.96$), et l'analyse factorielle exploratoire a dégagé quatre facteurs expliquant 46 % de la variance. Les résultats soulignent que les enseignants valorisent la formation continue, perçoivent le leadership scolaire et la culture collaborative comme déterminants de leur développement professionnel, et identifient les communautés d'apprentissage comme moteurs de pratiques plus équitables. Leur efficacité repose sur la mise en place de structures de soutien, d'un leadership engagé et d'une culture d'apprentissage continu au sein des établissements.

Mots-clés: Communautés d'Apprentissage; Culture Collaborative; Développement Professionnel des Enseignants; Éducation Inclusive; Pratiques Pédagogiques Inclusives

Desarrollo profesional docente en comunidades de aprendizaje: Caminos hacia una educación inclusiva

Resumen: El desarrollo profesional docente en el marco de las comunidades de aprendizaje es clave para avanzar hacia una Educación Inclusiva. Este estudio tiene como objetivo conocer las perspectivas del profesorado sobre los desafíos y oportunidades de formación en el entorno laboral, así como caracterizar su participación en estas comunidades. De enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional, la investigación se realizó mediante un cuestionario online aplicado a 102 docentes (79 mujeres), de entre 31 y 65 años ($M=50.8$; $DT=10.2$), de los niveles preescolar, básico y secundario. El instrumento mostró alta consistencia interna ($\alpha=.96$) y el análisis factorial exploratorio identificó cuatro factores que explican el 46 % de la varianza total. Los resultados revelan que el profesorado valora la formación continua para su desarrollo personal y profesional, reconoce la relevancia del liderazgo escolar y de una cultura colaborativa, y considera que la participación en comunidades de aprendizaje impulsa prácticas pedagógicas más equitativas. Para que estas comunidades sean efectivas, se requiere la creación de estructuras de apoyo, un liderazgo comprometido y una cultura institucional centrada en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras Clave: Comunidades de Aprendizaje; Cultura Colaborativa; Desarrollo Profesional Docente; Educación Inclusiva; Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Introdução

No âmbito da mais recente reforma educativa, assume-se a Educação Inclusiva (EI) no reconhecimento da mais-valia da diversidade, no compromisso de se equacionarem respostas de qualidade às características individuais de cada aluno e na flexibilidade de percursos diferenciados, mas pautados e direcionados para o sucesso, alinhando-se com os valores, princípios e objetivos do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018; Despacho n.º 6478/2017). A implementação bem-sucedida da EI envolve um conjunto de fatores, destacando-se o papel do docente e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional, não se restringindo à transmissão do conhecimento, mas incluindo, também, parcerias e trabalho colaborativo e reflexões conjuntas sobre práticas mais equitativas e participadas por todos os alunos, visando respostas ajustadas à mudança constante dos sistemas educativos e ao sucesso educativo dos alunos (Christensen & Jerrim, 2025).

O contexto educacional contemporâneo enfrenta desafios consideráveis, também ao nível do desenvolvimento profissional docente. O trabalho intrincado dos professores é moldado por fatores estruturais (e.g., inovações, revolução tecnológica), políticos (Mander, 1997), de autonomia pessoal (McCallum, 2020) e desafios individuais, incluindo carga de trabalho, crescente responsabilização, medição, administração, alteração dos comportamentos dos alunos e pais, e expectativas de desempenho (Graydon et al., 2020). Os professores têm poder discricionário nas suas salas de aula, mas estão sujeitos, também, a monitorização por parte de supervisores, pais e burocracias educativas, pelo que o seu trabalho é simultaneamente gratificante e perigoso, sentindo necessidade de segurança no seu local de trabalho (Lee, 2019), bem como de oportunidades de desenvolvimento profissional. Adotando uma perspetiva ecológica, sócio-construtivista e de aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento profissional docente é concebido, nesta investigação, como um processo contínuo de aprendizagem e transformação de práticas, que abrange, mas vai além dos momentos formais de formação, visando promover mudanças educativas em benefício dos alunos, famílias e comunidades.

Neste cenário dinâmico, a formação contínua é uma ferramenta essencial para a adaptação docente às mudanças, permitindo-lhes atualizar conhecimentos, melhorar práticas pedagógicas e enfrentar as exigências de um ambiente em constante evolução (Macera, 2010). A sua motivação é fundamental na participação em programas de desenvolvimento profissional (Earley, 2010) e inclui fatores: pessoais (realização e crescimento), relacionados com a escola (relações interpessoais, política da escola, qualidade do ambiente de aprendizagem, serviços de apoio, materiais didáticos) e com o sistema (desenvolvimento profissional obrigatório).

Para além de processos mais formais de formação, os professores têm diversas oportunidades de aprendizagem informal e desenvolvimento profissional no contexto escolar, entendidas como parte de uma mudança ecológica (Enthoven, März & Dupriez, 2023) ou seja, uma transformação que considera a interação dinâmica entre os indivíduos e os múltiplos elementos do seu ambiente de trabalho (recursos disponíveis, relações interpessoais e tempos escolares), promovendo uma aprendizagem contínua e integrada ao longo da vida. O local de trabalho oferece uma variedade de oportunidades de aprendizagem, incluindo dimensões materiais, temporais e relacionais que moldam a sua aprendizagem. A aprendizagem informal é considerada de grande valor para a aquisição de conhecimentos sobre a prática local e o desenvolvimento profissional, envolvendo a criação de condições para a aprendizagem emocional-intelectual e reconhecendo a forma como os professores aprendem e participam no seu próprio crescimento profissional (Day, 2017; Ogbuanya et al., 2021).

Os professores valorizam uma cultura escolar colaborativa e solidária, na qual se sintam reconhecidos e encorajados a participar, salientando-se a importância da confiança, abertura e contribuição nas suas relações com os líderes escolares (Gebczynski, 2022). Práticas de liderança eficazes, como paixão, motivação positiva e orientação para a construção de relacionamentos, têm um impacto positivo na cultura escolar (Admiraal et al., 2019). Já práticas de liderança ineficazes podem influenciar negativamente a cultura escolar, levando à insatisfação e ao baixo envolvimento dos professores (Stoll et al., 2006). É importante que os líderes escolares estejam conscientes destas perceções e alinhem as suas práticas com as expectativas e necessidades dos professores, para promover uma cultura escolar positiva. Ao criar e gerir uma cultura de apoio e colaboração, os dirigentes podem contribuir para a aprendizagem e o bem-estar geral dos professores e dos alunos.

A teoria da aprendizagem social tem uma ligação mais forte com o ensino construtivo do que com a gestão tradicional, enfatizando a necessidade de formação adequada sobre os processos de ensino e a construção de relações fortes com os alunos (Holmgren & Sjöberg, 2022). Em geral, o local de trabalho serve como um contexto valioso para os professores aprenderem, desenvolverem-se profissionalmente e melhorarem a qualidade do ensino e aprendizagem. A relevância da articulação entre modelos de formação contínua, desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento das escolas pelo investimento em comunidades de aprendizagem (CA) é apontada (Lima-Rodrigues et al., 2024). Estas CA são coletivos com uma identidade própria, que se juntam em torno de princípios e valores comuns e interagem de forma contínua para a prossecução das suas metas, entre as quais o desenvolvimento da aprendizagem dos seus membros (Christensen & Jerrim, 2025).

Embora com raízes históricas distintas, os conceitos de CA, comunidade de prática, comunidades de professores e comunidades de aprendizagem profissional

apontam para aspetos comuns, sintetizados em torno do sentido de comunidade e aprendizagem. O sentido e desenvolvimento de uma comunidade implicam um ser, estar, sentir, fazer e perdurar em comum (Lima, 2012), constituindo-se numa identidade e sentido de pertença, e num reportório interacional, num domínio e contexto partilhados (Vangrieken et al., 2017). Para estes autores, a comunidade de prática pode ser entendida como um dos elementos centrais de uma CA, a par das comunidades de afetos e de compreensão, refletindo a integração de dimensões profissionais, emocionais e cognitivas que sustentam a partilha de práticas, o estabelecimento de vínculos de confiança e a construção conjunta de significados e conhecimento. Estas três dimensões aprofundam-se, ao integrar a singularidade e comprometimento dos seus membros e ao enfrentar desafios e problemas complexos. Compreensão e aprendizagem desenvolvem-se, pois o foco dessas comunidades, entendendo uma aprendizagem continuada, individual e coletiva dos seus membros, pode alargar-se à mudança das estruturas e sistemas em que se integram e à aprendizagem dos destinatários da sua atividade, que nas escolas são prioritariamente os estudantes. As distinções entre estes conceitos decorrem dos seus fundamentos teóricos, membros e contextos que as constituem.

De entre as teorias que fundamentam as CA, nomeadamente as CA propostas pelo modelo INCLUD-ED, destacam-se as teorias das organizações aprendentes, aprendizagem dialógica, lideranças partilhadas, bem como os modelos colaborativos, indagativos e reflexivos, que enfatizam o desenvolvimento como um empreendimento coletivo e criativo, para e pela construção de uma visão comum, com princípios, valores e propósitos partilhados, através de relações significativas de interdependência, confiança, participação e colaboração (internas e externas), que se ampliam em parcerias e redes (Admiraal et al., 2019; Vangrieken et al., 2017).

No caso das CA em contexto escolar, e de acordo com os autores, a investigação tem procurado compreender os fatores de desenvolvimento e sustentabilidade, as circunstâncias e processos pelos quais atuam e interagem com outras comunidades para atingir as suas metas, os desafios que enfrentam, o seu impacto na construção do conhecimento, na aprendizagem de alunos, profissionais e outros participantes ativos. Contextos de aprendizagem que envolvam a comunidade escolar e que promovam o diálogo e a reflexão sobre questões educativas são a base fundamental para a criação de uma CA (Ferrada & Flecha, 2008). Para isso, as instituições educativas devem encarar a própria aprendizagem como o produto de reflexões e consequente transformação dos seus elementos, através de uma troca constante de ideias, onde todos ensinam e aprendem (Senge, 1998). Esta cultura de colaboração facilitará a tomada de decisões e resolução conjunta de problemas da comunidade escolar (Caldeira et al., 2004).

Uma CA é um contexto de excelência para o confronto com outros pontos de vista e consequente reflexão, onde todos os elementos estão equiparados e orientados

para a resolução de problemas partilhados (García, 2012). A interação entre pares desempenha um papel fulcral na procura de soluções para situações dilemáticas (Loughran, 2002). O trabalho de grupo entre profissionais torna-se fundamental, promovendo discussão, confronto de ideias e reflexão (Schnepfleitner & Ferreira, 2021). No caso das CA INCLUD-ED, focadas no impacto na inclusão educativa, pela participação e sucesso educativo de todos os estudantes, pretende-se alargar a participação, também, a outros profissionais que atuam em parceria nas escolas (e.g., familiares e voluntários da CA), não se limitando a professores/alunos.

Apesar do papel desempenhado pela articulação entre desenvolvimento profissional docente e a criação de CA, são escassas as evidências sobre esta relação (Christensen & Jerrim, 2025), sobre as mudanças ocorridas e procedimentos assumidos nesta década, mesmo com a tendência para indicadores positivos ao nível das competências e práticas dos professores que participam em CA (Yoo & Jang, 2022). Acresce a necessidade de aprofundar como as variáveis idade, género, habilitações literárias, entre outras, se relacionam com o desenvolvimento profissional docente, dada a tendência para resultados inconclusivos, diversidade de valores socioculturais, estilos de liderança e metodologias utilizadas (Christensen & Jerrim, 2025). Estes dados poderão ser decisivos para a melhor compreensão de processos de formação contínua e para a consolidação de uma cultura colaborativa. Desta forma, justifica-se o nosso objetivo, que passa por analisar os fatores, processos e dificuldades de criação e desenvolvimento dessas CA e os seus contributos para a inclusão educativa e o desenvolvimento profissional dos professores. No presente estudo, com *design* metodológico quantitativo de carácter descritivo-correlacional, focamo-nos nas perspetivas dos professores sobre as condições, desafios e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho, e o envolvimento em CA como fator privilegiado para suportar e impulsionar os processos de desenvolvimento profissional docente, com base nas experiências dos professores associadas à participação nas comunidades INCLUD-ED.

Método

Participantes

A amostra envolveu 102 profissionais, de 57 agrupamentos de escolas, a lecionar desde a educação pré-escolar ao ensino básico e secundário, sendo maioritariamente do sexo feminino (N=79, 77.5%), entre 31 e 65 anos (50.8 ± 10.2), com tempo de serviço docente que varia entre 1 e 42 anos (26 ± 9.05) e que lecionam na mesma escola há mais de 12 anos (12.8 ± 10.62). Na sua maioria, apresentam como habilitação académica o grau de licenciatura (N=66; 64.7%), são professores do quadro de Escola/Agrupamento (N=76; 75.5%) e lecionam principalmente nos 1.º (N= 38; 37.3%) e 3.º

(N= 29; 28.4%) ciclos do ensino básico. Cerca de 80% (N=81) dos participantes revelaram estar envolvidos em projetos na escola, na coordenação e como membros de equipas.

Instrumento

Para esta investigação, aplicou-se um questionário organizado em 5 secções. As primeiras 4, adaptadas do questionário desenvolvido por Flores (2005), focavam-se no desenvolvimento profissional em contexto de trabalho: *Formação Contínua*, *Natureza do Trabalho Docente*, *Percepções sobre Liderança e Cultura de Escola* e *Oportunidades de Aprendizagem Profissional em Contexto de Trabalho*, com a última a focar as percepções sobre o contexto de CA (Gomes et al., 2022). O questionário é constituído maioritariamente por itens de resposta fechada (63 itens), num formato de escala tipo Likert e com base em escalas de concordância, importância e frequência. Foram incluídos 12 itens de caracterização pessoal e profissional dos participantes e 3 itens de resposta aberta.

A consistência interna global ($\alpha=.96$), indo ao encontro de Flores (2005), e das dimensões: “Formação Contínua” ($\alpha=.93$), “Natureza do Trabalho Docente” ($\alpha=.74$), “Percepções sobre Liderança(s) e Cultura(s) de Escola” ($\alpha=.94$) e “Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho” ($\alpha=.81$) foi confirmada. A análise fatorial exploratória apontou uma solução quadrifatorial, explicativa de 46% da variância total (Gomes et al., 2022).

Procedimentos

Os procedimentos éticos foram assegurados, tendo sido obtido, numa fase inicial, o parecer favorável da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (5/3/2021), que permitiu a submissão do estudo à Direção-Geral da Educação. Após a autorização, contactaram-se, via *email*, as direções de 57 agrupamentos para a implementação do estudo na comunidade. O questionário, enviado via *Google Forms*, incluía: consentimento informado, caracterização demográfica e as respetivas cinco secções. Foi preenchido de forma autoadministrada, entre maio e junho de 2023, demorando cerca de 18 minutos.

Análise Estatística

Para a análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial para as secções de natureza quantitativa, e técnicas de análise de conteúdo para os itens de resposta aberta. A aplicação Jamovi (versão 2.6.44) foi utilizada para o cálculo de medidas de tendência central, de dispersão e análise comparativa de médias, considerando a influência de diferentes variáveis independentes. Apesar da distribuição não normal (teste *Kolmogorov-Smirnov*, $p<.001$), os baixos valores de assimetria e

curtose revelaram a inexistência de grandes desvios, o que, associada à homogeneidade das variâncias pelo teste Levene, conduziu à decisão pela utilização de testes paramétricos (*t-student*). Para a aceitação das hipóteses, considerou-se um valor de $p < .05$ como indicador de significância estatística, sendo a análise corroborada pelo cálculo da dimensão dos efeitos (Lipsey & Wilson, 2001): $d < .20$ =insignificante, $.20 \leq d < .50$ =pequeno, entre $.50$ e $.80$ =médio, e se superior a $.80$ =grande.

Resultados

Os resultados são descritos em função das respostas dos participantes em cada uma das 5 secções, para em seguida se analisarem as relações de cada uma e a influência de diferentes variáveis independentes de nível pessoal e profissional nos resultados.

O *envolvimento em processos de formação contínua* é referido como um fator potenciador do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, procurou-se diagnosticar junto dos participantes o seu envolvimento em ações de formação de curta e de longa duração (Tabela 1), com a maioria a reportar ter-se envolvido em ações de curta duração (ACD, 46.07%) e até 3 ações de longa duração (e.g. cursos ou oficinas) (75.49%). A percentagem que indica não ter frequentado iniciativas de formação é residual.

Tabela 1

Frequência relativa do n.º de ações de curta e longa duração frequentadas (N=102)

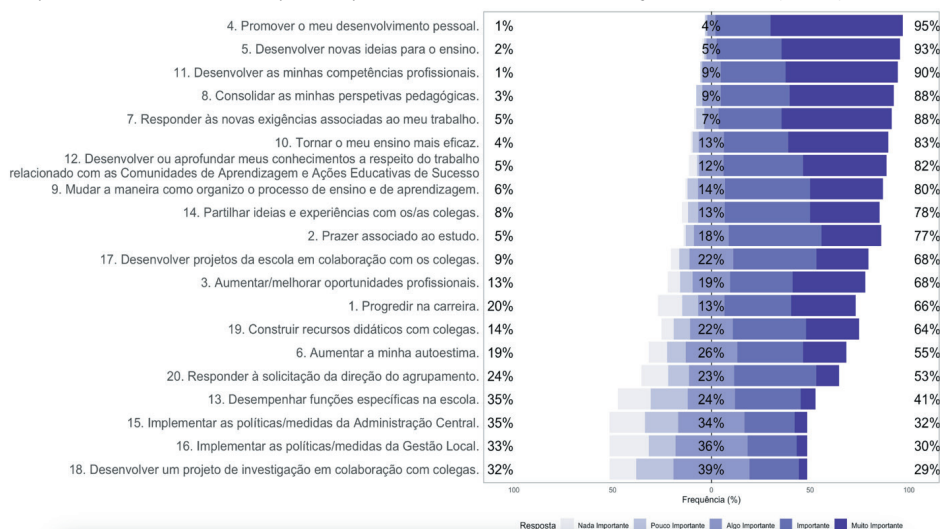
N.º Ações de Curta Duração (ACD) Frequentadas	N	% do Total
Não frequentou	3	2.9%
Até 3 ACD	47	46.07%
De 4 a 6 ACD	31	30.39%
De 7 a 9 ACD	10	9.80%
Mais de 10 ACD	11	10.78%
N.º Ações de Longa Duração Frequentadas	N	% do Total
Não frequentou	9	8.82%
Até 3 Ações	77	75.49%
Mais de 3 Ações	16	15.69%

Os professores foram desafiados a elencar, usando uma escala de frequência de 5 pontos, as principais motivações para o seu envolvimento em iniciativas de formação contínua, tendo valorizado os fatores relacionados com desenvolvimento pessoal, melhoria das competências e qualidade das práticas profissionais, e necessidade de responder a novas exigências associadas ao seu trabalho (Figura 1). Já os fatores relacionados com a resposta à solicitação das direções das escolas, desempenho de funções específicas, implementação de políticas/medidas da administração central e desenvolvimento de projetos de investigação em colaboração com colegas, foram considerados os menos importantes.

Considerando a organização proposta por Silva (2011), os docentes tendem a valorizar, no envolvimento em iniciativas de formação, por ordem decrescente: motivações práticas (itens 7, 8, 9, 10; Média percentual de concordância - M=85%), emancipatórias (itens 2, 4, 5, 6, 11; M=82%), instrumentais (itens 1, 3, 12; M=72%), pedagógicas (itens 13, 14; M=60%), colaborativas (itens 17, 18, 19; M=54%) e, por último, políticas (itens 15, 16; M=31%).

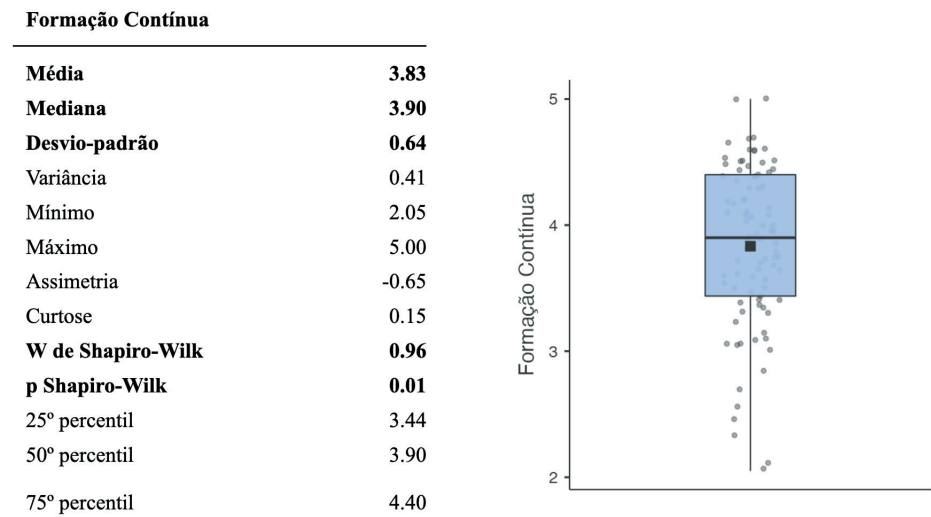
Figura 1

Frequências relativas de respostas por item na dimensão Formação Contínua (N=88)



Globalmente, os 88 respondentes consideraram o envolvimento em iniciativas de formação contínua como muito importante para o seu desenvolvimento profissional (Figura 2).

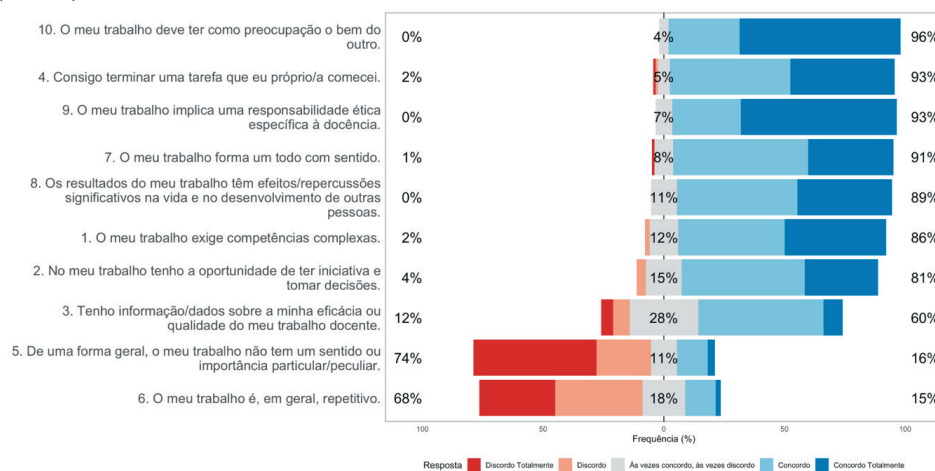
Figura 2
Estatísticas descritivas da dimensão “Formação Contínua” (N= 88)



Quanto à *natureza do trabalho docente*, os professores apresentam elevadas taxas de concordância em relação a diferentes aspetos do seu trabalho, destacando-se: preocupação com o outro, responsabilidade ética, coerência do seu trabalho, efeitos na vida e no desenvolvimento de outros, exigência do domínio de competências complexas, e importância da autonomia na iniciativa e tomada de decisões. No entanto, discordam que o seu trabalho não tenha sentido ou importância e que seja repetitivo (Figura 3).

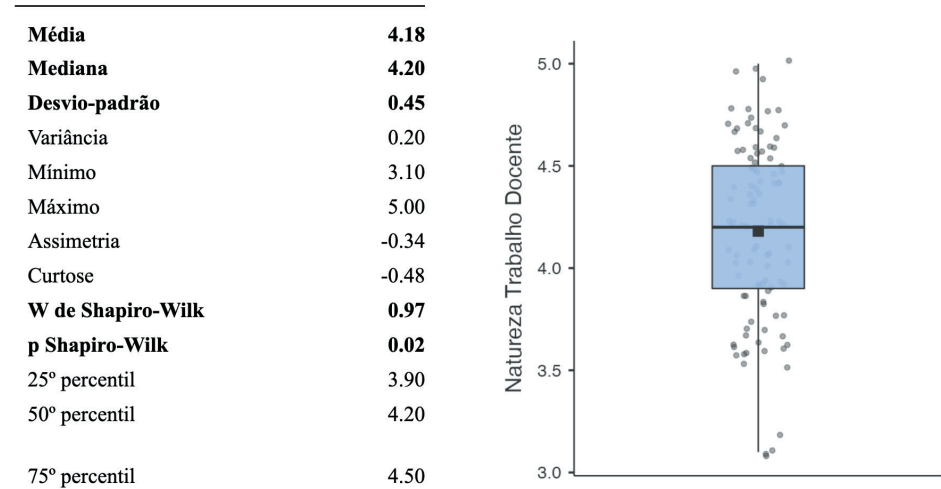
Figura 3

Frequências relativas de respostas por item na dimensão Natureza do Trabalho Docente (N=102)



Os 102 respondentes apresentam um elevado conhecimento sobre a diversidade e complexidade da natureza e das exigências do seu trabalho (Figura 4).

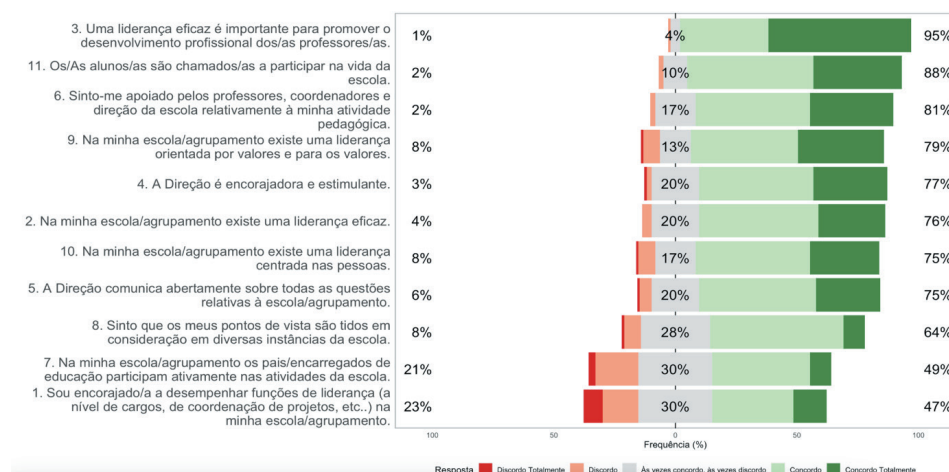
Figura 4
Estatísticas descritivas da dimensão Natureza do Trabalho Docente (N= 102)



A literatura sinaliza as percepções dos professores sobre *liderança e cultura de escola* como fatores essenciais nos processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, pelo que foram analisadas separadamente (Figuras 5 e 6). Os professores concordam com a importância de lideranças eficazes na promoção de processos e iniciativas de desenvolvimento profissional, e do envolvimento dos alunos na vida escolar, sentem-se encorajados pela direção e pelas lideranças intermédias e sinalizam que nas suas escolas existe uma liderança orientada por e para valores, eficaz e centrada nas pessoas. Tendem a concordar menos sobre a participação dos encarregados de educação nas atividades da sua escola e sobre os incentivos ao desempenho de funções de liderança.

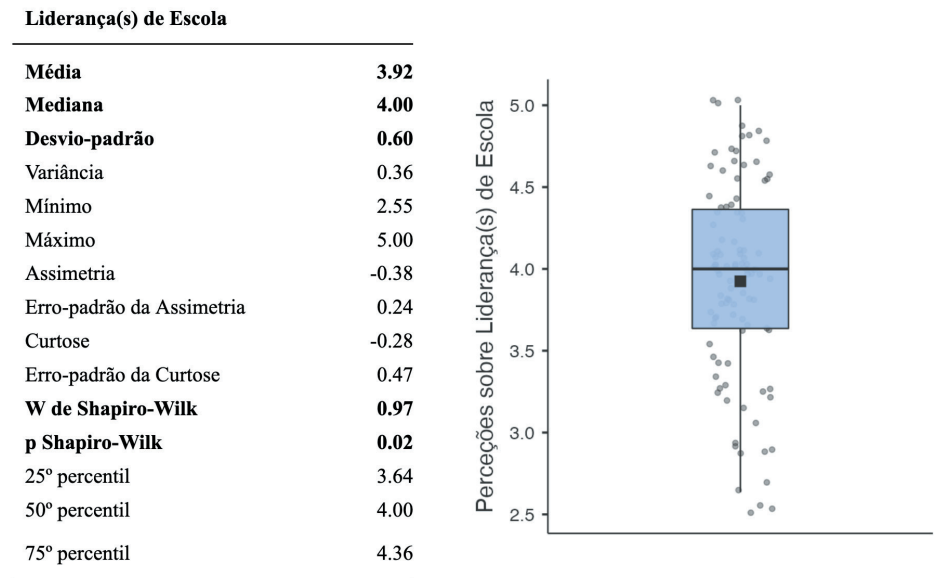
Figura 5

Frequências relativas de respostas por item na dimensão Liderança(s) de Escola (N=102)



Sinaliza-se a importância que os professores atribuem às lideranças enquanto fator preponderante nos processos de desenvolvimento profissional (Figura 6).

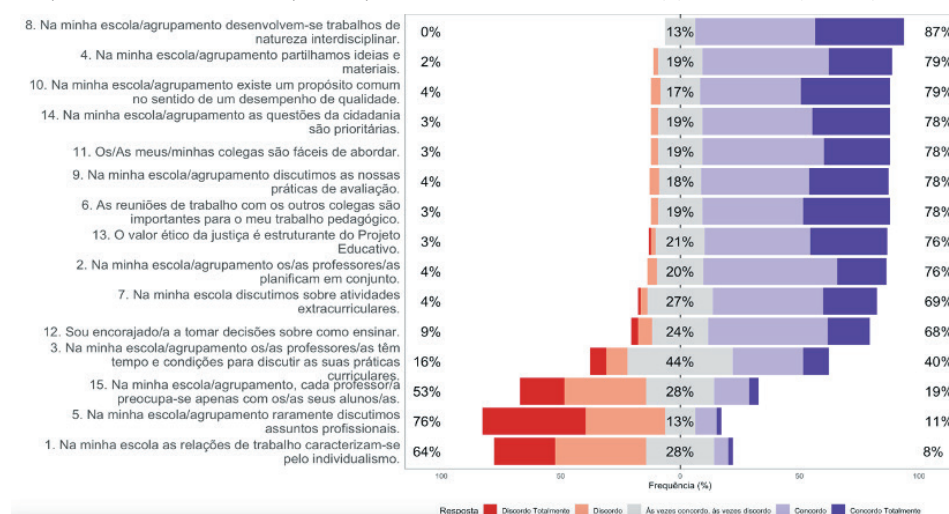
Figura 6
Estatísticas descritivas da dimensão Liderança(s) de Escola (N=102)



É reportada uma *cultura de escola* (Figura 7) que privilegia o trabalho de natureza interdisciplinar e colaborativa na planificação das atividades pedagógicas, na discussão das práticas de avaliação e de assuntos profissionais, e onde existe uma forte partilha de ideias e materiais, um propósito comum focado na melhoria da qualidade, com prioridade às questões relacionadas com a cidadania.

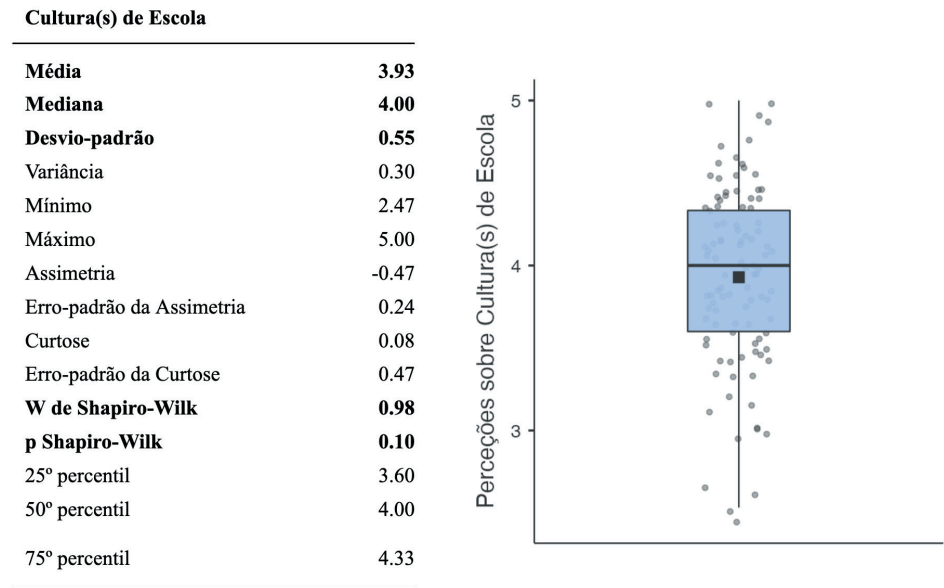
Figura 7

Frequências relativas de respostas por item na dimensão Cultura(s) de Escola (N=102)



Em geral, os professores atribuem muita importância à cultura de escola enquanto fator essencial nos processos de desenvolvimento profissional e desenvolvimento de práticas colaborativas (Figura 8).

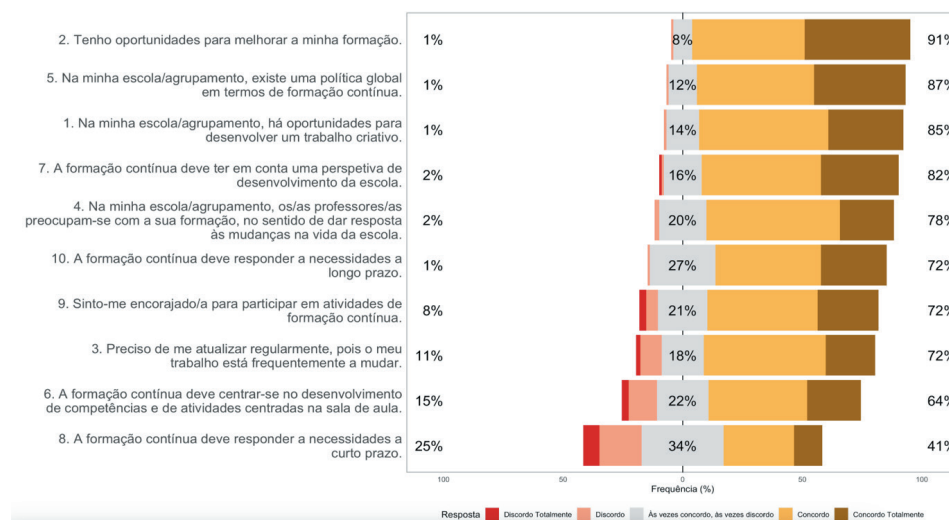
Figura 8
Estatísticas descritivas da dimensão Culturas(s) de Escola (N= 102)



As *oportunidades de desenvolvimento profissional no local de trabalho* (figura 9) podem ser analisadas sob o ponto de vista das oportunidades individuais (destinadas ao próprio) e coletivas (da responsabilidade do agrupamento/escola ou comunidade). Os docentes concordam que existem oportunidades individuais (itens 1-3) para melhorar a formação e para desenvolver trabalho criativo, e sentem necessidade de se atualizarem regularmente devido a mudanças no seu trabalho. Consideram, igualmente, existirem boas oportunidades coletivas (itens 4, 5, 7, 9), nomeadamente uma política global para a formação contínua, como perspetiva de desenvolvimento profissional partilhada por todos, e uma preocupação dos professores em desenvolverem formação e atualização profissional que procure dar resposta às mudanças e necessidades da vida da escola e da comunidade. Quanto à natureza da formação (itens 6, 8 e 10), os docentes concordam que esta deve maioritariamente responder a necessidades de longo prazo em detrimento de necessidades de curto prazo e deve centrar-se no desenvolvimento de competências e de atividades na sala de aula.

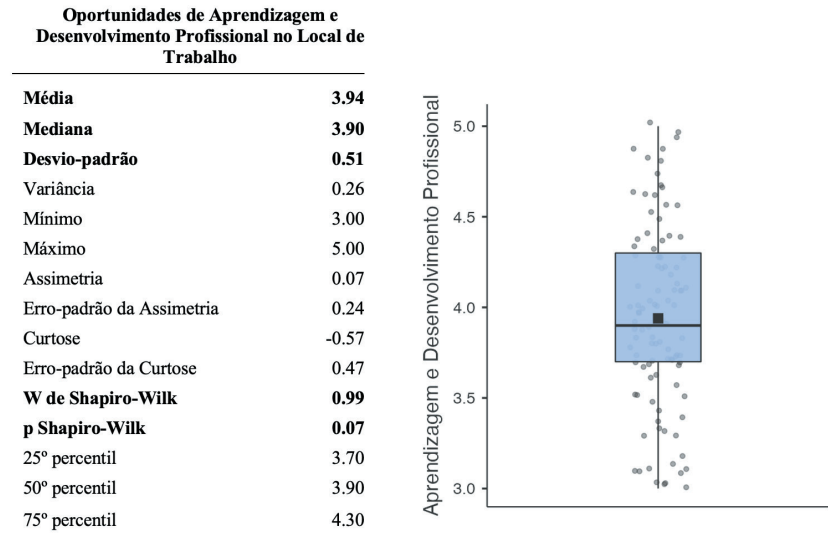
Figura 9

Frequências relativas de respostas por item na dimensão Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho (N= 102)



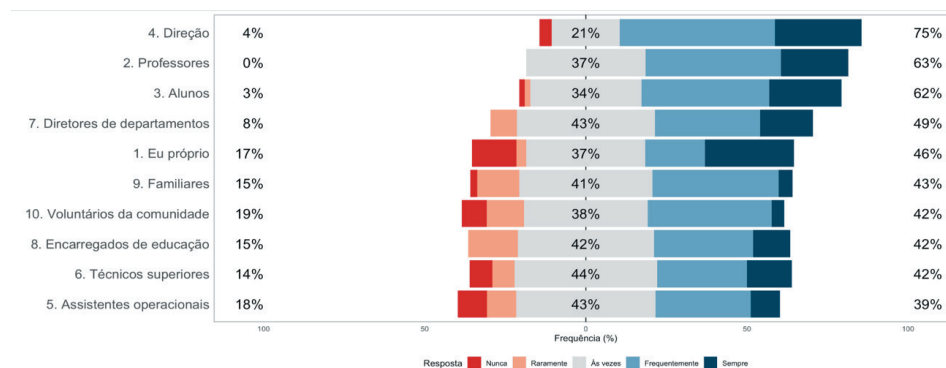
Na Figura 10 e na dimensão *oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho*, os dados mostram que os docentes consideram estarem garantidas boas oportunidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional no seu contexto de trabalho.

Figura 10
Estatísticas descritivas da dimensão Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho (N=102)



Num último foco de análise, procurou-se questionar os participantes sobre as perceções sobre o *contexto da participação na CA INCLUD-ED*, tendo-se verificado diferentes níveis de frequência de envolvimento, considerando os diferentes atores (Figura 11). Verifica-se uma maior frequência (frequentemente; sempre) no envolvimento das direções das escolas/agrupamentos, professores e alunos. Apenas 46% dos participantes reportam envolver-se frequentemente ou sempre na comunidade, 37% fazem-no às vezes e 17% raramente ou nunca se envolvem na comunidade. Com menor frequência de participação, encontram-se os familiares e encarregados de educação, voluntários da comunidade, técnicos superiores e assistentes técnicos. Os dados apontam para a importância de desenvolver estratégias para promover um maior envolvimento destes atores no contexto da CA.

Figura 11
Frequências relativas de respostas por item à frequência de envolvimento na CA (N=102)



As ações a empreender no dia a dia, no contexto de uma CA, são orientadas por três objetivos principais: eficácia; equidade, no sentido da melhoria dos resultados de aprendizagem de todos os alunos; e coesão social, no sentido da melhoria da convivência e participação de toda a comunidade. Cerca de 80% dos respondentes apontam que estes três objetivos estão frequentemente ou sempre presentes no contexto da CA (Figura 12).

Figura 12

Frequências relativas de respostas no item Objetivos da CA (N=53)



Existem três elementos centrais numa CA, fulcrais para um envolvimento pleno de todos: participação, sentido de pertença e prática. As perceções dos 47 professores, no contexto da sua CA (Figura 13), revelam que: existe grande abertura individual para acolher novos membros; os seus pontos de vista e contribuições são valorizados; e têm a oportunidade de ser ouvidos. Relativamente ao impacto das decisões tomadas no seio da comunidade, 53% consideram que estas não impedem o progresso do seu trabalho; no entanto, 36% têm uma opinião contrária e tendem a sentir que as decisões tomadas na comunidade podem impedir o progresso do seu trabalho.

Os docentes consideram que existe um forte sentido de pertença (Figura 14), que se fomentam relações de confiança, se partilham visões e valores comuns, se valoriza de igual forma a aprendizagem individual e coletiva e se negociam as ações coletivas abertamente. Um aspeto que pode ser melhorado passa pelo fortalecimento dos processos de investigação para a reflexão sobre o progresso da comunidade.

Figura 13

Frequências relativas de respostas no item Participação na CA (N=47)

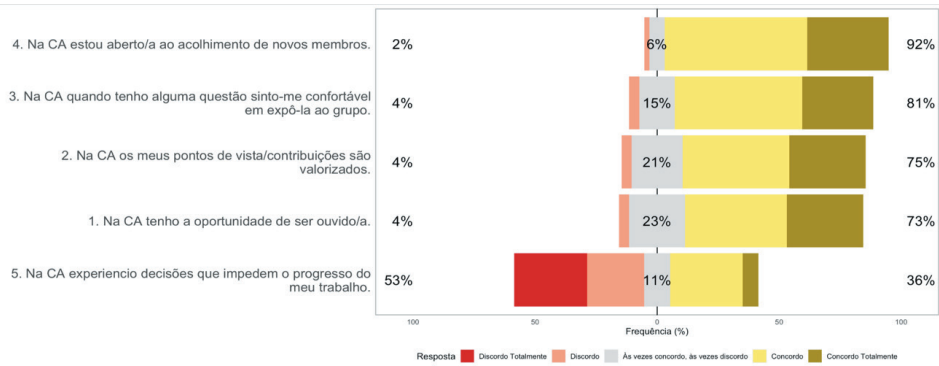
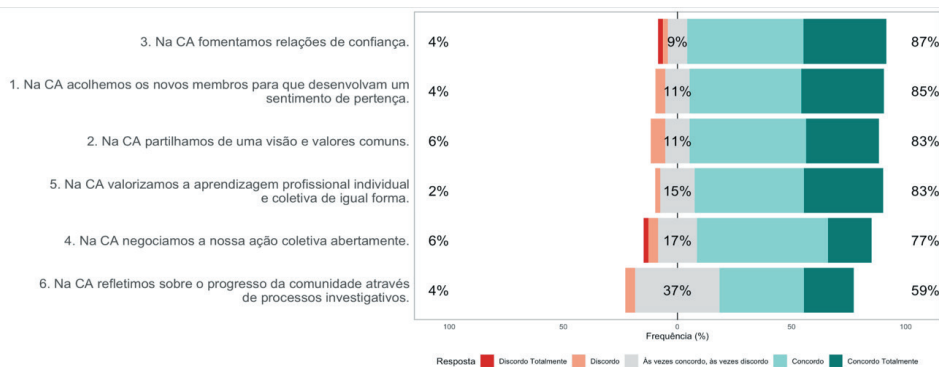


Figura 14

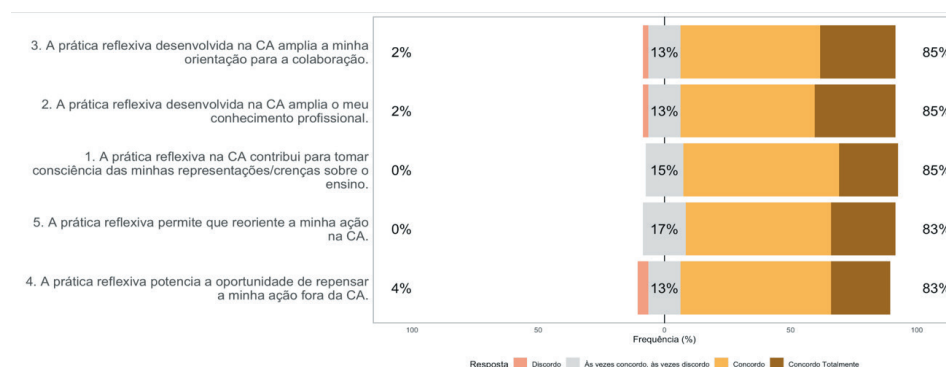
Frequências relativas de respostas no item Sentido de Pertença na CA (N=47)



A importância da prática reflexiva (Figura 15) ficou bastante evidente nas respostas dos professores (concordância superior a 80% em todas as afirmações), que consideram que a prática reflexiva conjunta influencia processos colaborativos, conhecimento profissional e crenças e representações sobre o ensino, permitindo reorganizar e redirecionar algumas das suas ações na comunidade e noutros contextos.

Figura 15

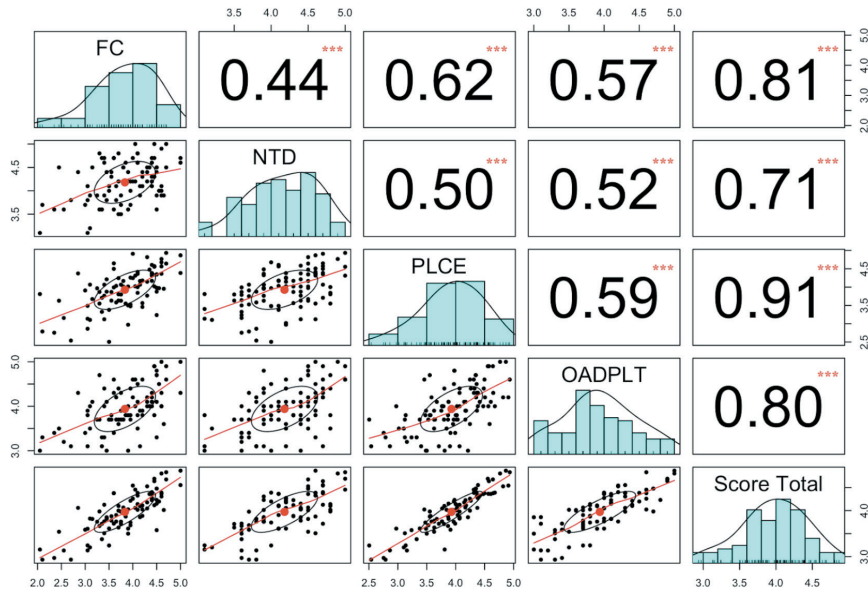
Frequências relativas de respostas no item Prática Reflexiva na CA (N=47)



Com o objetivo de explorar a associação entre as diferentes variáveis, analisaram-se os coeficientes de correlação entre as dimensões da escala de desenvolvimento profissional docente e os resultados globais referentes à participação na CA. As correlações, pelo coeficiente de *Pearson* (r), variam entre moderadas inter-dimensões com ($0.44 < r < 0.62$) a fortes ($r > 0.71$) com o total da escala. Todos os coeficientes de correlação entre as dimensões apresentam significância estatística ($p < 0.001$) e sentido positivo, inferindo-se que sempre que o valor de uma dimensão aumenta, as restantes dimensões apresentam o mesmo comportamento (Marôco, 2021). Na Figura 16, encontram-se representados, para além dos coeficientes de correlação, os gráficos de densidade com histograma e de dispersão.

Figura 16

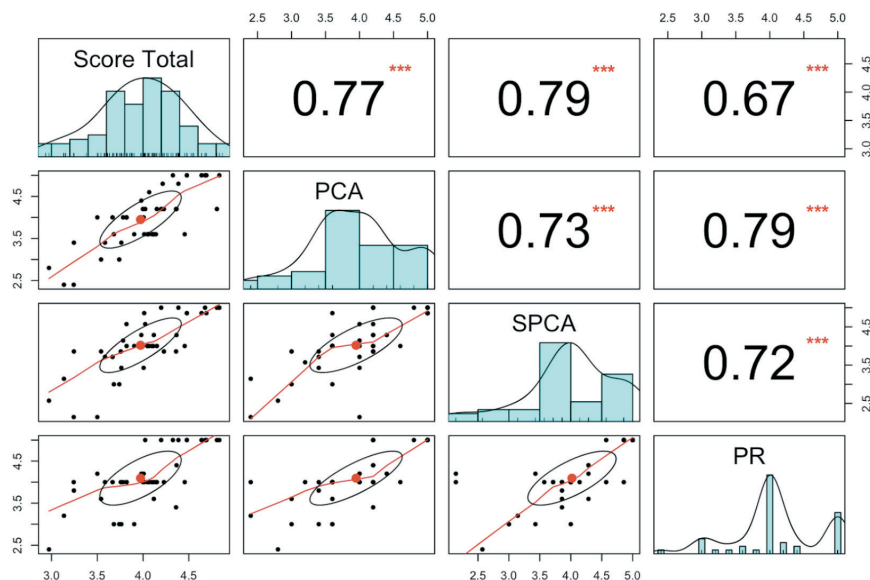
Coefficientes de correlação de Pearson entre as diferentes dimensões da escala (N=102)



Analisaram-se ainda possíveis associações entre a pontuação global da escala de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho e as três dimensões no contexto da CA. A análise dos coeficientes de correlação de *Pearson* (Figura 17) revelou associações de sentido positivo com intensidade forte ($0.67 < r < 0.79$) entre o total e as três dimensões (participação, sentido de pertença e prática reflexiva) relativas ao contexto da CA.

Figura 17

Coeficientes de correlação de Pearson entre pontuação global da escala de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho e participação, sentido de pertença e prática reflexiva no contexto da CA (N=47)



Nota: *** $p < .001$; Score Total - score global da escala de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho; PCA - Participação na Comunidade de Aprendizagem; SPCA - Sentido de pertença no contexto da Comunidade de Aprendizagem; PR - Prática Reflexiva no contexto da Comunidade de Aprendizagem.

A análise comparativa dos valores médios da escala de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho e das suas quatro dimensões, considerando a amostra dividida em grupos correspondentes a variáveis de natureza pessoal e profissional, revelou não existirem diferenças significativas, considerando a idade, o tempo de serviço até 2022, os anos de permanência na mesma escola/agrupamento, as habilitações académicas, o nível de ensino em que lecionam e a situação profissional. As diferenças estatisticamente significativas foram identificadas quanto ao sexo e à participação em projetos (de investigação na escola em colaboração com outros docentes). Os participantes do sexo feminino apresentaram valores médios superiores em todas as dimensões (Tabela 2), com diferenças significativas na *formação contínua*, *oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional* e *pontuação global*. A dimensão dos efeitos variou entre pequena a grande.

Tabela 2
Análise comparativa considerando o sexo

	Sexo	N	Média	Mediana	Desvio-Padrão	t	p	Cohen d
Formação Contínua	Feminino	72	3.95	4.0	0.53	3.77	0.001	1.04
	Masculino	16	3.32	3.33	0.86			
Natureza do Trabalho Docente	Feminino	79	4.22	4.2	0.45	1.52	0.066	0.36
	Masculino	23	4.06	4.1	0.42			
Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	Feminino	79	3.98	4.0	0.48	1.69	0.047	0.40
	Masculino	23	3.78	3.8	0.56			
Liderança(s) e Cultura(s) de Escola	Feminino	79	3.96	4.02	0.53	1.25	0.107	0.30
	Masculino	23	3.80	3.79	0.56			
Pontuação Global	Feminino	72	4.03	4.04	0.41	2.62	0.005	0.72
	Masculino	16	3.72	3.62	0.54			

O envolvimento e a participação em projetos revelaram efeitos significativos, verificando-se que os participantes que indicam participar em projetos apresentam resultados médios superiores em todas as dimensões aos que indicam não participar, sendo que estas diferenças são significativas em todas as dimensões (Tabela 3). A dimensão dos efeitos pautou-se por ser tendencialmente pequena.

Tabela 3:
Análise comparativa considerando a participação em projetos

	Participação em Projetos	N	Média	Mediana	Desvio- Padrão	t	p	Cohen d
Formação Contínua	Sim	70	3.93	4.00	0.61	2.93	0.002	0.16
	Não	18	3.45	3.55	0.66			
Natureza do Trabalho Docente	Sim	81	4.24	4.30	0.43	2.58	0.006	0.11
	Não	21	3.96	3.90	0.47			
Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	Sim	81	4.01	4.00	0.50	2.68	0.004	0.12
	Não	21	3.68	3.70	0.50			
Liderança(s) e Cultura(s) de Escola	Sim	81	3.97	4.02	0.53	1.63	0.054	0.13
	Não	21	3.76	3.79	0.52			
Score Global	Feminino	70	4.03	4.04	0.42	2.60	0.005	0.11
	Masculino	18	3.74	3.70	0.47			

De igual modo, na análise comparativa de médias dos resultados das três dimensões relacionadas com envolvimento na CA INCLUD-ED, apenas se identificaram diferenças estatisticamente significativas considerando o sexo (Tabela 4) e a participação em projetos (Tabela 5). Os participantes do sexo feminino apresentam resultados médios superiores em todas as dimensões em relação aos do sexo masculino, sendo essas diferenças significativas em *participação na CA* e *prática reflexiva*. Na participação em projetos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em *participação na CA* e *sentido de pertença à CA*. Estes resultados devem ser lidos com cautela, dada a diferença na dimensão dos grupos. Em ambos os casos, a dimensão dos efeitos foi grande.

Tabela 4
Análise comparativa considerando o sexo

	Sexo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	t	p	Cohen d
Participação CA	Feminino	37	4.09	4.20	0.64	2.87	0.003	1.02
	Masculino	10	3.44	3.60	0.58			
Sentido de CA	Feminino	35	4.13	4.00	0.66	1.95	0.029	0.70
	Masculino	10	3.64	3.93	0.79			
Prática Reflexiva	Feminino	37	4.19	4.00	0.63	2.03	0.024	0.72
	Masculino	10	3.74	4.00	0.58			

Tabela 5
Análise comparativa considerando a participação em projetos

	Sexo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	t	p	Cohen d
Participação CA	Sim	40	4.03	4.00	0.67	2.02	0.025	0.83
	Não	7	3.49	3.60	0.59			
Sentido de CA	Sim	38	4.12	4.00	0.69	2.23	0.016	0.92
	Não	7	3.49	3.71	0.66			
Prática Reflexiva	Sim	40	4.14	4.00	0.67	1.19	0.120	0.49
	Não	7	3.83	4.00	0.37			

Discussão

A criação e manutenção de CA nas escolas enfrenta vários desafios práticos, que se manifestam a nível individual e organizacional. Um dos principais obstáculos é a disponibilidade de tempo dos professores para se envolverem em atividades colaborativas, devido à carga de trabalho e exigências associadas ao ensino (McCallum, 2020). Contudo, parecem participar em atividades desta natureza, especialmente se de curta duração. Os resultados mostram que os professores atribuem grande importância ao desenvolvimento pessoal e profissional para a melhoria de práticas e sucesso educativo dos alunos, reconhecendo a diversidade e complexidade da sua atividade profissional. Porém, a efetiva participação em CA, como as INCLUD-ED, é frequentemente comprometida por fatores como a pressão por resultados e a burocracia administrativa. Esta contradição sugere que, apesar do reconhecimento da importância das CA para o desenvolvimento profissional docente, a realidade das escolas impõe barreiras significativas à implementação dessas práticas (Vangrieken et al., 2017), havendo necessidade de se reequacionar a burocracia processual. É, ainda, interessante reportar a menor importância associada a projetos de investigação e implementação de medidas de gestão.

Outro desafio passa pela liderança escolar e cultura da escola, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional e promoção de CA (Stoll et al., 2006). A maioria dos professores percebe a liderança das suas escolas como eficaz e orientada para valores, apesar de se associar a uma participação relativamente baixa de certos atores, como familiares e técnicos externos, na CA, apontando para uma limitação na visão de liderança partilhada e inclusiva que poderia potencialmente fortalecer essas comunidades. O papel da liderança escolar positiva e colaborativa é reforçado para a participação plena de todos os envolvidos no processo educativo (Admiraal et al., 2019), apesar dos poucos estímulos para assumir papéis de liderança. A articulação entre docentes na planificação e discussão de melhores práticas (inclusivas) para a cidadania é evidenciada como facilitadora do desenvolvimento profissional na CA.

A natureza das CA requer um compromisso contínuo com a reflexão crítica e a prática colaborativa (Cochran-Smith & Lytle, 2002). No entanto, os nossos resultados mostram que, embora os professores valorizem a prática reflexiva e sintam que influencia positivamente a sua prática, existe uma variação significativa no grau de envolvimento dos professores nas comunidades INCLUD-ED. Isto indica que, na prática, a criação de uma cultura de reflexão e colaboração pode enfrentar resistências, decorrentes de fatores como a tradição da prática individualista do ensino e a ausência de um apoio estruturado para fomentar a colaboração (Lima, 2012). Apesar

do potencial das CA para promover a mudança nas práticas educativas, os desafios associados à mudança cultural dentro das escolas não podem ser subestimados.

A implementação de CA depende também das oportunidades de desenvolvimento profissional proporcionadas no local de trabalho. Os resultados apontam para a existência de boas oportunidades individuais e coletivas de aprendizagem nas escolas, mas também sugerem que são frequentemente direcionadas para responder a necessidades de curto prazo, em detrimento de um planeamento a longo prazo que promova o desenvolvimento sustentável das CA. Enthoven et al. (2023) destacam a importância de uma abordagem sistémica e de longo prazo para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, para que as CA possam efetivamente contribuir para a melhoria contínua das práticas docentes, é fundamental superar os desafios identificados, promovendo uma cultura escolar que valorize a colaboração, a liderança partilhada e a reflexão crítica como práticas diárias no ambiente escolar. Neste sentido, é necessário um compromisso por parte das lideranças escolares e dos sistemas educativos, em geral, para facilitar a implementação de estruturas de apoio, como tempo dedicado à colaboração, e formação contínua que integre a dimensão coletiva do desenvolvimento profissional. As escolas precisam, portanto, de uma abordagem estratégica que considere não apenas as motivações individuais dos professores, mas também as dinâmicas organizacionais que promovem ou limitam a colaboração e a aprendizagem no local de trabalho (Stoll et al., 2006).

Além disso, a cultura escolar deve ser orientada para a criação de um ambiente de confiança, diálogo e partilha de práticas (García, 2012; Loughran, 2002). O estudo evidenciou que os professores valorizam a confiança e a partilha no contexto da sua comunidade escolar, mas a aplicação prática desses valores requer estratégias efetivas de liderança e políticas educativas que incentivem a coesão social e a equidade, pilares fundamentais das comunidades INCLUD-ED. No entanto, a construção de uma CA não se limita a uma mudança de práticas, implica também a transformação das atitudes e representações dos seus membros, um processo que exige tempo, persistência e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Os dados sugerem que, apesar das oportunidades, a plena integração de todos os membros da comunidade, incluindo técnicos, familiares e outros profissionais, permanece um desafio, indicando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sistemática. A relação com a comunidade é apontada como algo pouco frequente, tal como a participação de outros agentes educativos (familiares, técnicos), havendo necessidade de uma atenção particular à promoção da mesma.

As correlações entre as dimensões do questionário e o desenvolvimento profissional docente variam entre moderadas e fortes, revelando a sua interdependência. Esta tendência volta a ser observada na análise entre a pontuação global e as três dimensões no contexto CA. Estes resultados reforçam a ideia de que o desenvolvimento

profissional é um processo ecológico e contínuo (Enthoven et al., 2023), sustentado por dinâmicas colaborativas, lideranças positivas e contextos que promovem a reflexão crítica (Admiraal et al., 2019; Stoll et al., 2006), sendo a articulação entre estes fatores determinante para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Finalmente, os dados apontam a inexistência de diferenças nas variáveis: idade, tempo de serviço, anos de permanência na mesma escola, habilitações literárias, situação profissional e nível de ensino que lecionam. Isto sugere que as dinâmicas de desenvolvimento profissional e participação em CA são transversais aos diversos perfis docentes, refletindo uma valorização comum destes processos, independentemente das características individuais ou profissionais. Quanto ao género, as participantes tendem a valores médios superiores, com diferenças significativas na *formação contínua, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pontuação global*, tal como na *participação na CA e prática reflexiva*, eventualmente explicados por uma maior predisposição das docentes do sexo feminino para o envolvimento em práticas colaborativas e reflexivas, como apontado em outros estudos (Stoll et al., 2006; García, 2012). A desigualdade amostral desta análise deve ser considerada. A participação em projetos de investigação relaciona-se com melhores perceções em todas as dimensões, inferindo-se o seu papel para práticas mais refletidas e baseadas em evidências.

A participação ativa em CA pode, assim, constituir uma via privilegiada para transformar as práticas pedagógicas em direção a uma maior inclusão, ao permitir que os professores reflitam criticamente sobre os desafios da diversidade e construam respostas educativas mais equitativas (Cochran-Smith & Lytle, 2002; Ferrada & Flecha, 2008). A centralidade da colaboração, da liderança partilhada e da partilha de saberes nestas comunidades oferece condições para um alinhamento mais efetivo com os princípios da educação inclusiva, reforçando a sua sustentabilidade nas escolas (Lima, 2012; García, 2012; Vangrieken et al., 2017).

Em suma, embora os resultados do estudo apontem para uma perceção positiva dos professores em relação às oportunidades de desenvolvimento profissional e ao papel das CA para uma educação inclusiva e de sucesso orientada por valores de equidade, sentimento de pertença, qualidade, coesão social e participação para práticas eficazes, persistem desafios práticos que limitam a sua implementação e eficácia.

Conclusão

A participação ativa dos professores em CA, como as INCLUD-ED, emerge como um mecanismo fundamental para fomentar a colaboração, a partilha de estratégias pedagógicas e a reflexão crítica sobre as práticas em sala de aula. Isto é especialmente relevante num contexto de diversidade, em que as CA podem ser um espaço

privilegiado para a coconstrução de práticas inclusivas e equitativas, alinhadas com as necessidades dos alunos, famílias e comunidade. No entanto, para que estas comunidades se traduzam efetivamente em práticas inclusivas, o estudo sugere a necessidade de políticas educativas que apoiem a criação de estruturas que promovam a colaboração entre todos os atores envolvidos. A liderança escolar desempenha aqui um papel crucial, devendo incentivar a participação de técnicos, famílias, alunos e outros profissionais na comunidade educativa. As escolas necessitam de tempo, recursos e formação contínua para os professores, de modo a desenvolver uma cultura que valorize o diálogo e a troca de experiências em torno de questões como a diversidade, a inclusão e a equidade. Políticas educativas que reconheçam e apoiem esta dinâmica são essenciais para superar os obstáculos identificados, como a variabilidade do envolvimento dos professores e a participação limitada de alguns atores no contexto da comunidade escolar. A necessidade de mais investigação para uma reflexão baseada na evidência é reiterada pelos participantes.

Os resultados destacam que as estratégias para a promoção de uma educação inclusiva dependem de uma mudança de paradigma nas práticas escolares. A formação contínua, quando associada a uma cultura de reflexão e colaboração, pode levar à adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis à diversidade dos estudantes. Isto implica uma abordagem integrada, que valorize o desenvolvimento profissional individual e coletivo, e que reconheça a escola como um espaço de aprendizagem para todos os seus membros. Para que as escolas atuem como agentes de transformação social, é necessário criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, sustentado por políticas educativas orientadas para a equidade. Em última análise, as CA têm o potencial de fortalecer a resposta das escolas aos desafios da diversidade, promovendo uma educação de qualidade para todos.

Financiamento:

Este trabalho recebeu financiamento nacional da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., através do projeto LC4Inclusion (PTDC/CED-EDG/4650/2021), no âmbito da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, doi:10.54499/UIDB/04107/2020.

Agradecimentos:

Agradecemos a todos os que professores que responderam ao questionário, a todos os investigadores membros do projeto LC4Inclusion e à DGE, parceira do projeto e que facilitou o processo de recolha dos dados.

Referências

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*. 47(4), 684–698.

- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*. ACIME/DEB.
- Christensen, A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes. A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104920.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). Teacher learning communities. In J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). Macmillan.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work*. Routledge.
- Earley, P. (2010). Continuing professional development of teachers. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 406–413).
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104224.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41–61.
- Flores, M. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31(3), 485–508.
- García, R. (2012). Out of the ghetto: Psychological bases of dialogic learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51–69.
- Gebczynski, M., & Kutsyruba, B. (2022). Veteran teachers' perceptions of principals' leadership influence on school culture. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 265–304.
- Gomes, S., Alves, M., & Caetano, A. (2022, Setembro 15–17). Desenvolvimento profissional a partir de uma comunidade de aprendizagem: Contributos de um questionário. In *XVI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação e as Cidades*, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Graydon, J., Coman, R., Hanley, N., & Caputi, P. (2020). Is teaching work? A heuristic study of the views of teachers. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 66(1), 95–107.
- Holmgren, R., & Sjöberg, D. (2022). The value of informal workplace learning for police education teachers' professional development. *Journal of Workplace Learning*, 34(7), 593–608.
- Lee, J. (2019). Teachers' work, change and learning: Roles, contexts and engagement. *Teachers and Teaching*, 4, 399–403. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1625616>
- Lima-Rodrigues, L., Rodrigues, D., Garcez, L., Belchior, M., Manuel, M. A., Carvalho, M., & Santos, S. (2024). *Políticas Públicas e Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva – relatório de investigação*. Vindas Educação Internacional Portugal, Alana. <https://alana.org.br/pesquisa-internacional-educacao-inclusiva.pdf>
- Lima, J. (2012). Comunidades de aprendizagem nas escolas: O que são e o que não são. In M. Flores & F. Ferreira (Eds.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (pp. 173–200). De Facto Editores.
- Lipsey M., & Wilson D. (2001). *Practical Meta Analysis*. Sage.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.

- Macera, I. (2012). A survey of teachers' thoughts on continuing education. *Educación y Educadores*, 15(3), 381–394.
- McCallum, F. (2020). The Changing Nature of Teachers' Work and Its Impact on Wellbeing. In White, M.A., McCallum, F. (eds), *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership* (pp. 27–39). Springer, Singapore.
- Ogbuanya, T., & Shodipe, T. (2021). Workplace learning for pre-service teachers' practice and quality teaching and learning in technical vocational education and training: Key to professional development. *Journal of Workplace Learning*.
- Schnepfleitner, F., & Ferreira, M. (2021). Transformative learning theory – Is it time to add a fourth core element? *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 1(1), 37–46.
- Senge, P. (1998). *A quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. Best Seller.
- 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.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- Yoo, H., & Jang, J. (2022). Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(8), 1355–1372.

Luís Tinoca

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: ltinoca@ie.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

Sofia Santos

UIDEF – Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana,
Universidade de Lisboa, Portugal
Email: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-564X>

João Piedade

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
Email: jmpiedade@ie.ulisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-397X>

Ana Paula Caetano

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Email: apcaetano@ie.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

Teresa Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Email: teresa.oliveira@ippportalegre.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8309-1766>

Maria João Mogarro

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Email: mjmogarro@ie.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

Tiago Tempera

CI&DEI, Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Email: tiagot@eselx.ipl.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4250-5747>

Data de Submissão: outubro de 2024

Data de Avaliação: dezembro de 2024

Data de Publicação: julho 2025