

**NARRATIVAS DE
PROFESSORES E
COMUNIDADES
PROFISSIONAIS DE
APRENDIZAGEM NO
MÉXICO: TENSÕES,
POTENCIALIDADES E
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NA NOVA
ESCOLA MEXICANA**

**TEACHER NARRATIVES AND PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN
MEXICO: TENSIONS, POTENTIALITIES, AND PROFESSIONAL
DEVELOPMENT IN THE NEW MEXICAN SCHOOL**

Ciências Humanas • 19/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779059158](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779059158)

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos¹

Edwin Lamberto Flores Rangel²

Gustavo Eduardo Villanueva Quintanar³

Betania Leite Ramalho⁴

Madson Fernandes de Melo Junior⁵

RESUMO

Este estudo analisa o significado que os professores atribuem à Comunidade Profissional de Aprendizagem (CPA) como um espaço para fortalecer seu desenvolvimento profissional dentro do âmbito da Nova Escola Mexicana (NEM). A partir de uma abordagem qualitativa, são recuperadas as experiências de 40 professores de Educação Básica no México, incluindo professores diante de grupos, diretores, conselheiros técnico-pedagógicos e supervisores, com trajetórias que variam de 5 a 28 anos, por meio de entrevistas, escritos pessoais e espaços para reflexão coletiva. A análise nos permitiu identificar cinco eixos: a CPA como espaço para colaboração e corresponsabilidade; o Conselho Técnico Escolar como estrutura chave; resistência ao trabalho universitário; seu impacto na identidade do professor e no desenvolvimento profissional; e as condições necessárias para seu fortalecimento. Os resultados mostram que, quando a CPA é orientada com um propósito pedagógico claro, ele não apenas melhora as práticas de ensino, mas também ressalta a identidade profissional do professor. Da mesma forma, o potencial do Conselho Técnico da Escola como CPA é reconhecida, condicionado por liderança, confiança e organização do tempo. O estudo destaca a centralidade das narrativas de ensino como uma forma de entender a profissionalização a partir da experiência.

Palavras-chave: profissionalização de professores; Comunidades de Aprendizagem Profissional; Nova Escola Mexicana.

ABSTRACT

This study analyzes the meaning that teachers attribute to the Professional Learning Community (CPA) as a space to strengthen their professional development within the framework of the New Mexican School (NEM). From a qualitative approach, the experiences

of 40 Basic Education teachers in Mexico are recovered, including teachers in front of groups, directors, technical-pedagogical advisors and supervisors, with trajectories ranging from 5 to 28 years, through interviews, personal writings and spaces for collective reflection. The analysis allowed us to identify five axes: the CPA as a space for collaboration and co-responsibility; the School Technical Council as a key structure; resistance to collegiate work; its impact on teacher identity and professional development; and the necessary conditions for its strengthening. The results show that, when CPA is oriented with a clear pedagogical purpose, it not only improves teaching practices, but also resignifies the teacher's professional identity. Likewise, the potential of the School Technical Council as a CPA is recognized, conditioned by leadership, trust and time organization. The study highlights the centrality of teaching narratives to understand professionalization from experience.

Keywords: Teacher professionalization; Professional Learning Communities; New Mexican School.

1. INTRODUÇÃO

Com a implementação do Plano de Educação Básica de 2022 e dos Programas de Estudo no México, bem como nos Conselhos Técnicos Escolares⁶, a Nova Escola Mexicana (NEM⁷) entre seus principais objetivos está a transformação da tarefa educacional, colocando a educação abrangente de crianças e adolescentes no centro. trabalho colaborativo, reflexão sobre a prática dos professores e a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Nesse contexto, a profissionalização do professor não é mais concebida apenas como um processo individual e externo, mas entendida como uma prática coletiva e situada construída nas escolas. Aqui é dada ênfase a uma concepção de profissionalização do professor, ancorada na prática

diária, que reconhece o coletivo escolar como um espaço fundamental de treinamento.

Uma das estratégias que está ganhando relevância dentro da NEM é a Comunidade Profissional de Aprendizagem (CPA), concebida como um espaço para diálogo, colaboração e análise reflexiva entre professores, com o objetivo de melhorar a prática educacional e fortalecer a identidade profissional. No entanto, embora os CPA sejam promovidos a partir do discurso normativo e pedagógico, sua implementação nas escolas primárias apresenta diversas formas, condicionadas pelas dinâmicas que os professores atribuem a essas experiências coletivas. A distância entre o design normativo dos CPA e sua apropriação contextual pelos professores é destacada.

Nas instituições de educação básica no México, públicas e privadas, ações relacionadas à formação e operação das CPA têm sido promovidas como parte do processo de implementação da NEM. No entanto, observa-se que há pouco conhecimento sobre como os professores vivem, interpretam e narram sua participação nesses espaços, bem como o papel que essas comunidades desempenham em seu processo de profissionalização docente a partir da prática diária. A necessidade de uma visão abrangente focada nas experiências de ensino além de abordagens avaliativas ou prescritivas é ressaltada.

Pesquisas realizadas em CPA no México têm se concentrado em avaliar resultados, analisar modelos de implementação ou impactos no desempenho acadêmico etc., deixando experiências subjetivas e as vozes dos professores em segundo plano. Pesquisas como a de Flores-Fahara, Bailey-Moreno e Mortera-Cavazos (2021) têm se concentrado em explorar e documentar as experiências e processos

que surgem quando professores e diretores de escolas no México são integrados à CPA. Esses estudos mostram como os CPA são espaços-chave para planejamento educacional colaborativo e reflexão sobre a prática. Por outro lado, pesquisas mais recentes se aprofundaram na análise das práticas gerenciais que afetam a consolidação dessas comunidades.

Nesse sentido, estudos como o de Garay Zamarripa (2024) mostram que tanto as condições organizacionais quanto as relações interpessoais dentro das escolas podem atuar como fatores que facilitam ou limitam o desenvolvimento efetivo dos CPA. Ainda assim, esses estudos não abordam as experiências subjetivas dos professores, ressaltando a necessidade de pesquisas baseadas nas vozes e histórias dos professores. A narrativa é posicionada como uma ferramenta analítica chave para entender os efeitos reais da NEM no ensino. Essa ausência é relevante, pois as narrativas dos professores nos permitem entender não apenas as práticas desenvolvidas, mas também os significados, tensões, aprendizados e resistências que surgem no contexto das reformas educacionais.

Com base na análise da realidade educacional atual, a falta de uma compreensão profunda e sistemática das experiências narradas pelos professores sobre a CPA, entendida como um processo de profissionalização docente, é identificada como um problema de pesquisa. Esse problema está inscrito na NEM, onde percebe-se a contradição entre o estado desejado desses espaços e a interpretação limitada dos significados que os professores atribuem à sua prática real. Além disso, a tensão entre política educacional e prática de ensino é conceituada como o eixo central do estudo.

Assumindo isso, abordamos a seguinte questão de pesquisa: Por que é importante analisar o significado atribuído à Comunidade Profissional de Aprendizagem como um espaço de profissionalização docente com base nas narrativas dos professores no México?

Em correspondência com o acima, o objetivo geral do estudo é analisar o significado atribuído ao CPA como espaço de profissionalização docente nas narrativas dos professores no México, a fim de compreender a relevância desses espaços na construção da identidade profissional e na melhoria da prática educacional, estabelecendo-se uma articulação explícita entre o significado, identidade e prática de ensino.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de tornar visível a voz e a perspectiva do ator educacional, fornecendo evidências que fortaleçam a construção de comunidades de aprendizagem coerentes com os princípios pedagógicos e normativos da NEM, impactando assim a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional. A voz do professor é reivindicada como critério fundamental para o desenho e fortalecimento das políticas educacionais. Uma vez definido o problema de pesquisa e estabelecidos os objetivos que irão guiar este estudo, é necessário fundamentar cientificamente o fenômeno observado para conferir rigor e validade à pesquisa. Portanto, a seção a seguir desenvolve o Quadro Teórico (ou Conceitual), cujo propósito é expor as teorias, antecedentes e princípios pedagógicos que sustentam as variáveis de estudo, permitindo assim uma interpretação coerente das descobertas em relação ao corpo de conhecimento existente sobre profissionalização do professor e narrativas pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A NEM está configurado como um projeto educacional que busca transformar profundamente o significado da educação no México, priorizando a formação integral dos alunos, justiça social, inclusão, interculturalidade e trabalho colaborativo. Essa abordagem reconhece os professores como um agente central de mudança educacional e concebe a formação docente como um processo permanente, coletivo e situado, intimamente ligado à reflexão crítica sobre a prática e às condições reais dos contextos escolares (SEP, 2022; 2024). E presume-se que a NEM não apenas redefine o currículo, mas também reconfigura o lugar epistemológico dos professores como produtores de conhecimento pedagógico.

Autores como Díaz Barriga (2020) apontam que a NEM apresenta desafios importantes para os professores, pois exige novas formas de organização pedagógica, trabalho colegial e construção de conhecimento a partir da experiência escolar. Nesse sentido, as comunidades profissionais de aprendizagem estão alinhadas com os princípios da NEM, favorecendo o diálogo pedagógico e a construção coletiva do conhecimento.

Dentro do âmbito da NEM, as CPA são materializadas principalmente por meio do corpo docente, que é concebido como um grupo de profissionais em treinamento constante devido ao fato de que seus alunos e contextos são dinâmicos, adotando assim os seguintes aspectos relevantes, o que torna o CPA reconhecido como uma ponte entre a política educacional e a experiência concreta de ensino:

Quadro 1 – Eixos do CPA

Eixo	Descrição
Espaços para formação e diálogo	O desenvolvimento das comunidades de aprendizagem é essencial para enfrentar os desafios educacionais atuais. Espaços como o Conselho Técnico Escolar (CTE) e as academias de ensino permitem que o programa analítico seja desenvolvido, analisado e avaliado de forma coletiva e participativa.
Trabalho colegiado e participativo	A Nova Escola Mexicana (NEM) promove a construção curricular como um processo coletivo, no qual professores, alunos e famílias participam. A articulação do conteúdo depende da capacidade do corpo docente de trabalhar de forma colegiada.
Aprendizado dialógico	É reconhecido como uma ferramenta fundamental para promover inclusão e equidade, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento entre atores educacionais.
Autonomia profissional na comunidade	As comunidades de aprendizagem fortalecem a autonomia dos professores, permitindo decisões curriculares contextualizadas. Os professores são posicionados como agentes de transformação social e não apenas como executores de programas.
Construção contínua	O trabalho nessas comunidades é dinâmico e permanente, baseado em diálogo constante e melhoria contínua baseada na reflexão sobre a prática educacional.

Fonte: Elaborado pelos autores

Em resumo, o NEM promove a organização do corpo docente em CPA, que, por meio do trabalho colaborativo e reflexão crítica, promovem a transformação do ambiente escolar e social, transcendendo as abordagens de ensino e gestão.

A profissionalização do professor evoluiu constantemente, não focando exclusivamente na formação técnica, mas avançando para

concepções que a entendem como um processo contínuo, reflexivo e contextualizado. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de conhecimento externo, mas é construído sobre a experiência, reflexão sobre a prática e interação com outros professores.

Alguns autores, como Shön (1983), destacam a importância do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática para transformá-la. Nesse sentido, a profissionalização do professor está ligada a processos de autoanálise, diálogo pedagógico e construção coletiva do conhecimento, que sabemos serem os elementos centrais nas Comunidades de Aprendizagem Profissional.

Autores como Castillo-Hernández (2022), Garay Zamarripa (2024) e Day (2025) concordam que os APCs se baseiam em uma série de dimensões pedagógicas que explicam seu potencial formativo. Dentro do âmbito do NEM, essas dimensões podem ser agrupadas em cinco eixos fundamentais que nos permitem entender seu funcionamento e seu impacto na profissionalização do professor.

Primeiro, as CPA funcionam como espaços de formação e diálogo, onde a troca de experiências, a discussão pedagógica e a reflexão coletiva se tornam práticas centrais. Espaços como o CTE e as instituições de ensino permitem que o programa analítico seja analisado, projetado e avaliado de forma colaborativa, favorecendo processos de aprendizagem situados e contextualizados (Castillo-Hernández, 2022). E, por essa razão, o diálogo pedagógico é concebido como o núcleo da aprendizagem profissional do professor.

Em segundo lugar, o trabalho colegiado e participativo constitui um princípio estrutural do NEM. A construção do currículo deixa de ser um exercício individual para se tornar uma tarefa coletiva, onde as decisões pedagógicas são alimentadas por múltiplas vozes e conhecimentos. A viabilidade de articular o conteúdo entre áreas e séries depende, em grande parte, da capacidade dos professores de trabalharem de forma colaborativa e corresponsável (SEP, 2024).

Um terceiro eixo corresponde à aprendizagem dialógica, que promove relações horizontais entre os professores e reconhece a igualdade de vozes nos processos de construção do conhecimento. Essa abordagem favorece a inclusão, o reconhecimento da diversidade de experiências e a geração de acordos pedagógicos compartilhados, particularmente relevantes em contextos escolares heterogêneos, e a aprendizagem dialógica é destacada como antídoto para culturas escolares hierárquicas e fragmentadas.

Em quarto lugar, as CPA possibilitam o exercício da autonomia profissional em uma comunidade, entendida como a capacidade dos professores de tomar decisões curriculares fundamentadas, baseadas em um conhecimento aprofundado de seu contexto e das necessidades de seus alunos. Essa autonomia não é exercida individualmente, mas como uma construção coletiva voltada para a transformação da realidade educacional, razão pela qual a autonomia profissional é redefinida como uma prática coletiva e ética.

Por fim, as CPA são caracterizados por uma construção contínua, na qual programas, estratégias e acordos são permanentemente revisados e enriquecidos com base em reflexão sistemática sobre a prática. Essa natureza processual evita concebê-los como ações

isoladas e permite sua consolidação como estruturas de treinamento sustentáveis ao longo do tempo; presume-se que a continuidade é uma característica fundamental para diferenciar CPA autênticos das práticas episódicas.

Por sua vez, Day (2025) argumenta que o desenvolvimento profissional do professor envolve não apenas a aquisição de competências, mas também a construção de identidade profissional, influenciada por fatores pessoais, institucionais e sociais. Nesse sentido, a profissionalização do professor está ligada a processos de colaboração, diálogo e aprendizagem coletiva.

Fullan e Hargreaves (2012) expandem essa visão ao destacar que o capital profissional dos professores é fortalecido quando existem espaços de trabalho colaborativos que permitem o compartilhamento de conhecimento, experiências e responsabilidades, destacando a importância das comunidades profissionais como ambientes de treinamento. A NEM foi fortalecida do ponto de vista comunitário ao reconhecer que a escola é um espaço onde diversos conhecimentos, valores, normas e diferentes formas de interação convergem tanto na comunidade quanto no contexto. Tudo isso enriquece os processos de ensino de cada professor, impactando diretamente os processos de aprendizagem dos alunos do ensino básico.

Esta escola redefiniu a tarefa educacional ao colocar a comunidade como o núcleo integrador dos processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo que a escola é um sistema social plural e diverso onde redes complexas de relacionamentos são entrelaçadas. Neste espaço público democrático, a escola é concebida como um centro comunitário de aprendizagem onde não apenas programas oficiais

são transmitidos, mas também o conhecimento é construído e convergido, valores são trocados e formas de convivência que refletem a realidade do território são negociadas.

Com tudo isso, o Conselho Técnico Escolar, apoiando a autonomia profissional dos professores, promove o trabalho conjunto e a troca de conhecimento entre todos os seus membros nesses espaços, a fim de gerar aprendizado coletivo que tenha impacto positivo em cada uma das escolas. Diferentes estudos mostram a necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo como parte essencial das comunidades de aprendizagem por meio da reflexão sistemática sobre a prática educacional.

O CTE é definido como o órgão colegiado com a mais alta decisão técnico-pedagógica em cada instituição educacional, responsável por adotar e implementar decisões que contribuam para o máximo desempenho de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de seu pensamento crítico e o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade. (Segob, 2019).

O conceito de Comunidade Profissional de Aprendizagem foi amplamente desenvolvido por autores como DuFour e Eaker (1998), que o definem como um grupo de educadores que trabalham colaborativa e reflexivamente com o objetivo de melhorar sua prática e a aprendizagem dos alunos. Esses autores enfatizam que as Comunidades de Aprendizagem Profissional são baseadas em compromisso compartilhado, aprendizado coletivo e responsabilidade comum.

Para Torres (2001), uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana que constrói e se engaja em seu próprio

projeto educacional e cultural, para educar a si mesma, suas crianças, jovens e adultos, dentro do âmbito de um esforço interno, cooperativo e de apoio, baseado em um diagnóstico não apenas de suas falhas, mas, acima de tudo, de suas forças para superar tais fraquezas.

Stoll et al. (2006) apontam que comunidades de aprendizagem profissional são caracterizadas por valores e visões compartilhados, liderança distribuída, aprendizado profissional contínuo e reflexão coletiva. Sob essa perspectiva, as CPA tornam-se espaços privilegiados para formação de professores em situação, pois estão diretamente ligados aos contextos escolares. Sob essa perspectiva, Boliva (2012) destaca que as CPA favorecem processos de melhoria escolar quando estão orientados para a reflexão crítica sobre a prática e o fortalecimento do trabalho colegial, superando abordagens individualistas no ensino.

Em resumo, o arcabouço teórico apresentado nos permite entender a CPA como um espaço-chave para a profissionalização do professor no contexto da NEM. A articulação entre políticas educacionais, trabalho colegial, desenvolvimento profissional e identidade docente oferece uma sólida estrutura conceitual para interpretar as narrativas dos professores e analisar o significado que atribuem a essas experiências coletivas, estabelecendo uma base teórica coerente para análises narrativas subsequentes.

3. ESTRUTURA METODOLÓGICA

Esta pesquisa é qualitativa, com um enfoque narrativo em que os participantes são professores do ensino fundamental, reconhecendo sua trajetória, conhecimento e experiências diárias. Ouvir e atender a

essas narrativas contribui para entender como a profissionalização dos professores é construída a partir da prática, em coerência com os princípios da Nova Escola Mexicana, como inclusão, diálogo horizontal, reflexão crítica e compromisso com a transformação social.

Esse delineamento metodológico foi selecionado visto que nos permite entender as experiências das pessoas como o eixo principal de estudo. Segundo Connelly e Clandinin (1995), a pesquisa narrativa foca na experiência vivida como fenômeno de interesse. Isso é especialmente importante em estudos com professores, porque o objetivo não é analisar dados numéricos, mas saber e entender o que eles vivenciam dia a dia na sala de aula, na escola e dentro do sistema educacional.

Por sua vez, Arias Cardona e Alvarado Salgado (2015) explicam que a pesquisa narrativa se baseia na hermenêutica e busca construir conhecimento a partir das vozes dos próprios participantes. Ou seja, são os professores que, por meio de suas histórias e experiências, fornecem os elementos necessários para a construção do conhecimento, o que confere valor significativo a essa pesquisa.

Da mesma forma, Bolívar (2022) aponta que a pesquisa biográfica e narrativa na educação surge dentro de uma corrente interpretativa desenvolvida nas ciências sociais desde a década de 1970, onde a ênfase é colocada no significado que as pessoas dão às suas experiências e na forma como constroem a realidade social. Portanto, essa abordagem é adequada para entender o significado que os professores dão à sua prática educacional.

A abordagem narrativa baseia-se no reconhecimento de pessoas que constroem significado por meio dos relatos de suas experiências. As narrativas permitem o acesso às experiências, significados, emoções e tensões que acompanham os processos educacionais, dando centralidade à voz dos atores. No campo do ensino, a narrativa torna-se uma ferramenta fundamental para entender como os professores interpretam sua prática, sua formação e as mudanças educacionais. A partir dessa abordagem, a história não apenas descreve fatos, mas também constrói conhecimento e possibilita processos de reflexão sobre a experiência profissional.

Essa abordagem se baseia na ideia de que os sujeitos constroem e comunicam significado por meio de suas histórias. Bruner (2004) argumenta que a narrativa é uma forma fundamental do pensamento humano, através da qual as pessoas organizam sua experiência e dão sentido à sua realidade.

Por sua vez, Connelly e Clandinin (1995) são referências centrais ao propor a pesquisa narrativa como uma metodologia que nos permite compreender as experiências educacionais sob a perspectiva daqueles que as vivem. Para esses autores, as histórias dos professores constituem uma forma legítima de gerar conhecimento educacional.

As técnicas para coletar informações foram entrevistas narrativas, relatos escritos da experiência de ensino e grupos de reflexão. Os temas do estudo são compostos por professores de educação básica que atuam no sistema educacional mexicano. Esses participantes atuaram em diversas funções, como professores diante de grupos, conselheiros técnico-pedagógicos, diretores escolares e supervisores

gerais. Os sujeitos foram selecionados intencionalmente e por critérios, com o objetivo de garantir a diversidade de perfis profissionais, níveis de experiência e contextos de trabalho. Essa estratégia permitiu a recuperação de narrativas localizadas a partir de diferentes posições dentro do campo educacional, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado.

Considerando que o foco da pesquisa é qualitativo com uma perspectiva narrativa, ela não visa a representatividade estatística, mas sim a riqueza e profundidade das histórias. O número de participantes foi definido progressivamente: mais pessoas foram convidadas até que suas experiências e histórias começaram a se repetir, ou seja, quando as conversas ou narrativas deixaram de fornecer novas informações ou se tornaram muito repetitivas, chegando a um total de 40 participantes. Para fazer parte da pesquisa, os participantes precisavam cumprir o seguinte: ter uma nomeação oficial em algumas das funções já mencionadas, ter pelo menos 3 anos de atuação na educação básica e concordar em participar voluntariamente.

Sob essa perspectiva, a narrativa do ensino transcende sua função como recurso metodológico e é configurada como uma forma analítica de entender a profissionalização dos professores com base na experiência vivida. Para isso, os participantes foram codificados sob o identificador "MX", onde a letra "M" se refere a Professor e o "X" corresponde ao número atribuído de acordo com a ordem de resposta aos formulários. A coleta de informações foi baseada nas narrativas elaboradas pelos professores, que as escreveram focando em algumas questões, incluindo o nível educacional, anos de serviço, tipo de escola, carreira profissional, contexto escolar,

implementação da NEM, Comunidade Profissional de Aprendizagem, trabalho colaborativo, entre outras.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção responde à pergunta de pesquisa: Por que é importante analisar o significado atribuído à Comunidade Profissional de Aprendizagem como um espaço para a profissionalização dos professores com base nas narrativas dos professores no México? Para isso, foram analisadas as narrativas de 40 professores de Educação Básica de diferentes níveis educacionais (pré-escolar, primária e secundária), bem como de diferentes contextos e funções.

A análise foi realizada utilizando a abordagem temática indutiva (Braun; Clarke, 2006), que possibilitou construir categorias emergentes diretamente a partir das vozes dos participantes, sem impor estruturas anteriores. Após realizar esse processo, consegui identificar 5 categorias com saturação teórica e uma categoria emergente ligada às especificidades contextuais da comunidade profissional de aprendizagem. Os achados são apresentados em estreita correspondência com o objetivo geral da pesquisa: "Analisar o significado atribuído à comunidade profissional de aprendizagem como espaço para a profissionalização do professor, a fim de compreender a relevância desses espaços na construção da identidade profissional e na melhoria da prática educacional".

A amostra foi composta por 40 professores de educação básica, em termos de nível educacional, 10 pertencem ao nível pré-escolar, 20 ao ensino fundamental, incluindo nessas escolas multinível, e 10 ao ensino médio. Quanto à função que desempenham, 30 são

professores, em comparação com 5 do grupo ocupam cargos de gestão, 2 supervisores de pré-escola e o restante são Conselheiros Técnico-Pedagógicos. Os anos de serviço variam de 5 a 28 anos, com uma média aproximada de 13 anos, o que garante uma ampla diversidade de trajetórias profissionais; os tipos de escolas representadas incluem contextos urbanos, rurais e algumas escolas multinível, o que oferece ao estudo uma perspectiva plural sobre as condições em que as comunidades de aprendizagem profissional são construídas no México.

Ao analisar os 40 textos, surgiram temas que se repetem repetidamente em palavras diferentes, mas com significados muito semelhantes. Chamamos esses temas de categorias. Cinco deles aparecem com tanta frequência que podem ser considerados comuns a quase todos os participantes.

À medida que os textos eram lidos, os fragmentos eram marcados com um breve rótulo, que é um código. Por exemplo, quando um professor escreveu que compartilhar com colegas lhe ensinou mais do que qualquer outro curso, esse trecho foi organizado como "aprendizado entre pares mais eficaz do que o treinamento institucional." Com cada narrativa.

Quando vários códigos dos 40 textos ficaram disponíveis, começaram a ser montados aqueles que diziam coisas semelhantes, embora cada professor expressasse com palavras diferentes. Quando muitos códigos apontavam para a mesma ideia, isso formava uma categoria.

É assim que chegamos às categorias descritas abaixo.

Quadro 2 – Categorias dos textos dos sujeitos de pesquisa

Categoria temática	Frequência	Perfis com maior presença
1. - CPA como colaboração e co-responsabilidade	40	Todos os níveis e funções
2.- O CTE como uma solidificação institucional da CPA	38	Professores na frente do grupo, diretores, ATP
3.- Tensões e resistências no trabalho coletivo	37	Professores com mais de 10 anos de serviço
4. - Desenvolvimento profissional e identidade docente	36	Supervisores, ATP, professores rurais.
5.- Condições para fortalecer o CPA	35	Principalmente técnicos e ATP

Fonte: Elaboração dos autores baseada na análise das narrativas dos professores.

O Quadro 2 sintetiza o processo de codificação e categorização das narrativas dos professores, evidenciando padrões consistentes em torno da experiência dos CPA. Em primeiro lugar, destaca-se a categoria "CPA como colaboração e corresponsabilidade", presente em todos os casos, o que confirma sua centralidade como eixo estruturador do trabalho docente na NEM. Da mesma forma, a alta frequência atribuída ao Conselho Técnico Escolar (CTE) como espaço para institucionalização da CPA reforça seu papel como um instrumento organizacional chave.

Por outro lado, tensões e resistência ao trabalho coletivo, especialmente entre professores com maior senioridade, revelam desafios culturais que afetam a consolidação dessas comunidades. Da mesma forma, a relação entre CPA, desenvolvimento profissional

e identidade docente, bem como as condições necessárias para seu fortalecimento, mostram que esses espaços impactam não apenas a prática pedagógica, mas também a configuração de ser professor. Juntos, esses achados nos permitem entender a complexidade e o potencial de treinamento dos CPA, o que dá lugar à próxima seção, onde a análise de cada categoria e suas implicações para a melhoria educacional é aprofundada.

CATEGORIA 1: "A COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM COMO COLABORAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE"

Essa foi a única categoria que apareceu em todas as narrativas: todos os professores, independentemente do nível em que trabalham, da posição que ocupam ou dos anos de serviço, concordam em algo muito claro: fazer parte de uma comunidade profissional de aprendizagem não é se sentir sozinho. É reconhecer que o aprendizado de crianças e adolescentes não recai apenas sobre o professor em sala de aula, mas é uma responsabilidade compartilhada entre um grupo de professores que pensam no bem-estar de todos, que trocam experiências, que falam sobre o que funciona e o que não funciona, que coletivamente assumem o que acontece dentro da escola.

Embora isso possa parecer simples, na verdade implica uma mudança importante diante da cultura de ensino com a qual muitos de nós crescemos, onde cada professor fechava a porta da sala de aula e enfrentava os desafios sozinho. As narrativas mostram que essa forma de trabalhar começa a se transformar quando há espaços reais em que a colaboração entre colegas e o trabalho em equipe predominam

Significa trabalhar em colaboração com outros professores para melhorar a prática educacional. Envolve compartilhar experiências, refletir sobre os desafios da sala de aula e buscar soluções conjuntas. Também favorece o aprendizado contínuo e o fortalecimento profissional. (M1, professor à frente do grupo, escola primária rural, 22 anos de serviço).

Do ponto de vista teórico, os achados dessa categoria confirmam que colaboração e corresponsabilidade não são apenas práticas organizacionais, mas também características centrais da profissionalização contemporânea do professor. Concordando com DuFour e Eaker (1998) e Stoll et al. (2006), as narrativas mostram que a aprendizagem profissional é aprimorada quando os professores assumem coletivamente a responsabilidade pelos processos educacionais e pelo desempenho de seus alunos. Da mesma forma, os resultados dialogam com a noção de capital social e profissional proposta por Fullan e Hargreaves (2012), pois mostram que a confiança, a troca de conhecimento e o acompanhamento entre pares fortalecem tanto a prática pedagógica quanto o senso de pertencimento ao coletivo escolar. A partir dessa pesquisa, argumenta-se que o CPA é configurado como um espaço onde a corresponsabilidade transforma a cultura individualista do ensino e favorece uma compreensão compartilhada do ato educacional.

Algo que chama atenção é que professores com menos anos de serviço e os mais experientes falam sobre colaboração sob diferentes pontos de vista. Os novos valorizam acima de tudo porque se sentem acompanhados, menos sozinhos diante dos desafios que

surgem não só na sala de aula, mas em geral com os pais e colegas professores. Enquanto aqueles com mais de 15 anos de serviço veem isso mais como co-responsabilidade: se um aluno não aprende algo, o grupo também falha. Essa diferença sugere que o significado da Comunidade Profissional de Aprendizagem amadurece com o caminho profissional, e que trabalhar em conjunto nem sempre significa o mesmo para todos.

CATEGORIA 2: "O CONSELHO TÉCNICO ESCOLAR COMO UMA CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL DO CPA".

Nesse sentido, o Conselho Técnico Escolar (CTE) apareceu em 38 das 40 narrativas como o espaço onde o CPA toma forma dentro do sistema educacional mexicano. Longe de ser percebida apenas como um procedimento administrativo, os professores a reconhecem como uma oportunidade concreta de aprendizado coletivo, mesmo apontando que nem sempre é totalmente explorada. Essa reunião é relevante, pois mostra que o sistema educacional mexicano possui uma estrutura formal que pode funcionar como um CPA, desde que seja gerenciada com uma clara intenção pedagógica.

É assim que um dos professores participantes coloca: *"O CTE é realmente usado quando, coletivamente, compartilhamos nossas necessidades, as conquistas que tivemos e o que ainda podemos melhorar"* (M5, professor na frente do grupo, ensino fundamental urbano).

A centralidade da CTE no ensino das narrativas permite que ela seja situada, mais do que como um espaço administrativo, como um dispositivo pedagógico com potencial formativo, na medida em que

possibilita a transição das práticas individuais para dinâmicas de aprendizagem coletiva e reflexão situada. Do ponto de vista teórico, isso está alinhado com os princípios das Comunidades de Aprendizagem Profissional, nas quais o conhecimento é construído de forma social, baseada na troca de experiências, na problematização da prática e na tomada de decisão compartilhada.

No entanto, como sugerido pela voz de ensino mencionada, esse potencial não é automático: depende da intencionalidade pedagógica, da abertura ao diálogo e da disposição do grupo em reconhecer suas próprias necessidades e áreas a serem melhoradas. Nesse sentido, a CTE é configurada como um espaço em disputa entre o normativo e o formativo, cuja eficácia reside em sua apropriação crítica por atores educacionais. Essa descoberta abre caminho para a próxima seção, onde as condições e mediações necessárias para que esses espaços transcendam o formal e se consolidem como verdadeiras comunidades de aprendizagem são analisadas.

A voz dos orientadores oferece uma perspectiva institucional que enriquece essa categoria. Para eles, a CTE não é apenas um espaço de aprendizagem, mas também um objeto de intervenção e acompanhamento; uma estrutura que precisa ser fortalecida para que possa cumprir sua função formativa. Em contraste, para professores diante de um grupo, o CTE representa principalmente um espaço para encontro, diálogo e pertencimento entre colegas.

Essa transformação na forma de conceber o trabalho coletivo se reflete na seguinte narrativa: *"O melhor conselho é aquele que faz com que eles não precisem mais de mim; meu papel mudou, passei*

de "aquele que sabe" para o facilitador que aprende junto com os coletivos" (M14, Supervisor, pré-escola, 20 anos de serviço).

A análise dessa categoria nos permite afirmar que a CTE representa uma estrutura institucional com alto potencial de formação, capaz de se consolidar como uma Comunidade Profissional de Aprendizagem quando gerenciada com uma clara intenção pedagógica. Essa interpretação está alinhada com as abordagens de Bolívar (2012), que ressalta a importância dos espaços colegiais para o desenvolvimento profissional do professor, bem como com os princípios de liderança distribuída descritos por Stoll et al. (2006). A partir do marco da Nova Escola Mexicana, os achados sugerem que a CTE deixa de ser um espaço meramente administrativo para se tornar um núcleo de aprendizagem coletiva, desde que promova o diálogo horizontal, a reflexão sobre a prática e a tomada de decisão compartilhada. Nesse sentido, argumenta-se que o desafio não está na criação de novos dispositivos institucionais, mas na resignificação pedagógica dos existentes.

CATEGORIA 3: "TENSÕES E RESISTÊNCIAS NO TRABALHO COLETIVO".

O CTE aparece em quase todas as narrativas como o espaço onde a CPA se passa. Dos 40 professores participantes, 38 concordaram que o CTE não deve se limitar a um procedimento administrativo, mas sim ser o local onde o corpo docente compartilha experiências, faz acordos e constroem o aprendizado em conjunto.

Professores e diretores percebem isso de forma diferente: a maioria dos professores valoriza o espaço para a convivência profissional que quebra o isolamento da sala de aula, enquanto diretores,

orientadores e supervisores o veem como um espaço que precisa de orientação.

Do ponto de vista da política educacional, essa constatação é relevante porque o México já possui uma estrutura institucional (a CTE) com potencial para funcionar como uma CPA: ela tem tempos e legitimidade definidos dentro do sistema. O desafio não é a ausência de espaços, mas garantir que eles sejam usados com uma intenção pedagógica clara, porque quando isso acontece, os resultados são notavelmente diferentes.

"Tem sido um caminho difícil, que está se materializando com o tempo. Às vezes ainda achamos que o trabalho individual é o melhor, que minha prática é do salão e que nada mais importa. E isso dificulta que as comunidades de aprendizagem assumam posições." (M2, Supervisor de Pré-Escola, 20 anos de serviço). Princípio da forma

As tensões e resistências identificadas nessa categoria mostram que a construção de Comunidades de Aprendizagem Profissional não é um processo linear nem livre de contradições. Do ponto de vista teórico, esses achados coincidem com Fullan (2007) e Hargreaves e Fullan (2012), que apontam que a mudança educacional necessariamente envolve conflitos, negociações e processos de adaptação cultural. As narrativas mostram que a resistência não deve ser interpretada como uma negação do trabalho coletivo, mas como expressões de trajetórias profissionais marcadas por culturas escolares individualistas e por experiências anteriores de reforma

imposta. Este estudo parte do princípio de que reconhecer e problematizar essas tensões é essencial para o fortalecimento das CPA, pois nos permite entender os limites reais da mudança e projetar estratégias de acompanhamento que sejam mais sensíveis à experiência dos professores. **Fim da forma**

CATEGORIA 4: "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE"

Esta é, talvez, a categoria mais reveladora de todo o estudo. 36 dos 40 professores não apenas descreveram o que fazem em suas CPA, mas também o que essas experiências fizeram com eles como pessoas e como profissionais. E o que eles dizem é bastante significativo: CPA não só melhora as aulas, como muda a forma como você se entende como professor.

Existem narrativas que falam sobre recuperar o gosto pelo ensino depois de anos de rotina. Há jovens professores que dizem que a CPA lhes deu a segurança para não se sentirem sozinhos no primeiro ano de serviço. Há professores com mais de 25 anos de serviço que reconhecem que seus colegas mais jovens lhes ensinaram coisas que eles nunca teriam aprendido sozinhos. E há algo que muitos professores dizem de um jeito ou de outro: quando você trabalha com um CPA de verdade, não consegue mais separar o professor da pessoa.

"Como pessoa, isso me permite entender que não posso separar minha vida profissional, porque continuo sendo um exemplo, mesmo sem estar em aula. Parte da minha identidade de ensino é beneficiada, e dessa forma entendo minhas ações profissionalmente." (M12, professor na frente do grupo, ensino fundamental).

Os resultados dessa categoria nos permitem argumentar que a participação em Comunidades Profissionais de Aprendizagem tem um impacto direto na construção da identidade do professor. De acordo com Day (2025), as narrativas mostram que o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de novas estratégias didáticas, mas envolve processos profundos de resignificação do ser e do trabalho do ensino. Da mesma forma, os achados dialogam com a noção de ensino reflexivo de Schön (1983), mostrando que a reflexão compartilhada sobre a prática favorece uma compreensão mais integrada entre as dimensões profissional e pessoal do ensino. A partir desse estudo, argumenta-se que as CPA funcionam como espaços para a reconstrução da identidade, onde os professores redefinem seu papel, fortalecem seu compromisso ético e recuperam o significado de seu trabalho educacional.

CATEGORIA 5: "CONDIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO CPA"

Para essa categoria, 35 professores apontaram sinceramente as condições que consideram necessárias para o funcionamento de uma CPA. O interessante é que eles não pedem coisas extraordinárias, pedem condições que deveriam existir em qualquer

escola e que, ainda assim, muitas vezes faltam: tempo real para se reunir sem que a reunião seja cheia de assuntos administrativos, um clima em que você possa dizer que não foi bem em uma aula sem sentir que vai ser julgado, diretores que facilitam o trabalho dos professores em vez de torná-lo um obstáculo e que os acordos firmados no Conselho Técnico Escolar sejam cumpridos e acompanhados.

"É necessário ter espaços de encontro e planejamento onde os professores possam compartilhar experiências e estratégias (além das datas estabelecidas pelo Ministério da Educação Pública). Também é necessário fomentar uma cultura de confiança e respeito que permita um feedback construtivo." (Filho 4, professor na frente do grupo, ensino fundamental)

A análise conjunta das cinco categorias nos permite entender que a Comunidade Profissional de Aprendizagem está configurada, a partir da experiência narrada do corpo docente, como um espaço central para a profissionalização dos professores dentro do contexto da Nova Escola Mexicana. Longe de ser reduzida a uma estratégia organizacional ou a um requisito normativo, a CPA surge como um processo relacional, situado e profundamente ligado à reconstrução da prática e da identidade profissional. Nesse sentido, os resultados coincidem com a literatura que concebe a aprendizagem profissional como um fenômeno coletivo fortalecido em contextos de colaboração, confiança e corresponsabilidade (DuFour; Eaker, 1998; Stoll et al., 2006; Fullan; Hargreaves, 2012).

De forma transversal, as narrativas mostram que a colaboração e a corresponsabilidade não apenas favorecem a troca de estratégias pedagógicas, mas também transformam a cultura de ensino ao substituir lógicas individualistas historicamente enraizadas. Assim, a CPA se torna um espaço onde os professores compartilham a responsabilidade pelos processos de ensino e aprendizagem, construindo um senso coletivo do ato educacional. Essa corresponsabilidade fortalece o capital profissional do grupo e gera condições para uma melhoria sustentada da prática, conforme proposto por Fullan e Hargreaves (2012).

Da mesma forma, os resultados mostram que o Conselho Técnico Escolar ocupa um lugar estratégico na concretização das CPA. Pela voz de professores, diretores e supervisores, a CTE aparece como uma estrutura institucional existente com alto potencial de formação, desde que sua operação seja guiada por uma clara intenção pedagógica. Essa constatação reforça a ideia de que o principal desafio não é criar novos dispositivos de formação, mas sim representar pedagogicamente os espaços já legitimados pelo sistema educacional, alinhando-os aos princípios de diálogo, reflexão e liderança distribuída propostos na NEM.

No entanto, a análise também nos permite reconhecer que a construção do CPA enfrenta tensões e resistências que fazem parte inerente dos processos de mudança educacional. As narrativas revelam que tal resistência não deve ser interpretada como rejeição do trabalho coletivo, mas como expressões de trajetórias profissionais cruzadas por culturas escolares individualistas e por experiências anteriores de reformas que não são contextualizadas. Em concordância com Hargreaves e Fullan (2012), esses achados ressaltam a importância de abordar as dimensões culturais e

emocionais da mudança, reconhecendo que o fortalecimento dos CPAs implica processos graduais de negociação, aprendizado e reconfiguração das práticas institucionais.

Uma das contribuições mais significativas do estudo é mostrar que a participação em Comunidades de Aprendizagem Profissional tem um impacto direto na construção da identidade docente. As narrativas mostram que o desenvolvimento profissional não se limita à melhoria técnica, mas envolve uma profunda resignificação de ser professor, na qual as dimensões pessoal, ética e profissional são integradas. Em linha com Day (2025) e Schön (1983), os resultados indicam que a reflexão compartilhada sobre a prática favorece processos de autoanálise, reafirmação do significado do ensino e reconstrução do compromisso profissional.

Por fim, a análise das condições necessárias para fortalecer o CPA destaca que os professores identificam claramente os fatores que possibilitam seu funcionamento: tempos reais de trabalho colegial, facilitação da liderança pedagógica, climas de confiança e monitoramento dos acordos coletivos. Esses elementos, amplamente documentados na literatura sobre comunidades profissionais (Stoll et al., 2006; Bolívar, 2012), adquirem relevância especial aqui, pois são formuladas a partir da experiência de ensino. Essa pesquisa argumenta que abordar essas condições é fundamental para evitar que os CPAs se tornem práticas formais ou burocráticas e permitir que sejam consolidados como espaços autênticos para aprendizado profissional.

No geral, os resultados mostram que analisar o significado que os professores atribuem à CPA nos permite compreender dimensões da profissionalização docente que não são visíveis a partir de

abordagens exclusivamente normativas ou quantitativas. As narrativas recuperadas mostram que, quando a CPA funciona de forma genuína, deixa de ser um programa ou uma política para se tornar uma forma compartilhada de ensinar, aprender com outros e construir significado profissional na escola.

5. CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa mostram que as comunidades profissionais de aprendizagem são espaços de grande valor pedagógico para professores de educação básica no México. Eles não são entendidos apenas como mais um programa institucional, mas como um espaço compartilhado onde os professores constroem, coletivamente e em situação, sua identidade profissional e fortalecem seu desenvolvimento de ensino.

A análise das narrativas de 40 professores de diferentes níveis educacionais, funções e contextos nos permite observar que, quando uma comunidade profissional de aprendizagem é vivida com uma intenção pedagógica autêntica. Além disso, favorece a melhoria das práticas de ensino e influencia a forma como os professores se reconhecem e se veem como profissionais da educação.

Em relação ao objetivo geral do estudo: "Analisar o significado atribuído ao CPA como espaço para profissionalização docente com base nas narrativas dos professores mexicanos", os resultados mostram consistentemente que colaboração e corresponsabilidade compartilhada são os significados mais reconhecidos e valorizados. Da mesma forma, os resultados mostram que o significado atribuído ao CPA não é uniforme: varia dependendo da carreira profissional, da

função desempenhada e do contexto escolar, o que adiciona uma dimensão de complexidade que os modelos regulatórios normalmente não contemplam.

Do ponto de vista teórico, este estudo ajuda a entender as Comunidades de Aprendizagem Profissional não apenas como espaços focados em atingir metas ou indicadores, mas como espaços onde os professores compartilham experiências, refletem juntos e constroem sua identidade profissional. As narrativas mostram que o desenvolvimento profissional não se limita ao aprendizado de novas técnicas, mas ocorre, acima de tudo, por meio da reflexão coletiva sobre a prática do ensino.

Na prática, o estudo aponta que no México já existe uma estrutura institucional sólida, o Conselho Técnico Escolar, que pode funcionar como um verdadeiro CPA, desde que atue com uma clara intenção pedagógica, liderança compartilhada, um clima de confiança e tempo protegido contra tarefas administrativas. O principal desafio, segundo os professores, não é a falta de espaços formais, mas a forma de como eles são usados.

Apesar dessas contribuições, é importante reconhecer algumas limitações da pesquisa. Como se trata de um estudo qualitativo com amostragem intencional, os resultados não podem ser generalizados para todos os professores mexicanos, mas sim permitem uma compreensão mais profunda de experiências específicas e situadas. Da mesma forma, o uso de narrativas escritas facilitou o acesso a reflexões elaboradas pelos professores; No entanto, essa estratégia pode ter limitado a expressão espontânea de emoções, conflitos ou tensões que tendem a emergir mais

claramente em entrevistas presenciais ou em espaços de diálogo em grupo.

Com base nesses resultados, pelo menos três linhas de pesquisa são abertas que são pertinentes e necessárias. Primeiro, seria valioso desenvolver estudos longitudinais que nos permitam observar a evolução dos significados atribuídos ao CPA ao longo dos diferentes ciclos escolares, explorando se a consolidação dessas comunidades transforma a prática de ensino de forma duradoura.

Segundo, é necessária uma pesquisa que analise em profundidade a função gerencial e supervisora como condição estrutural para o funcionamento das CPA, dado que as narrativas dos supervisores e diretores revelaram perspectivas diferentes e complementares às dos professores versus grupos. Por fim, seria enriquecedor contrastar os resultados deste estudo com contextos educacionais em outros países latino-americanos que também estão passando por processos de reforma curricular, visando identificar convergências e especificidades na forma como os professores constroem significado em torno das comunidades profissionais de aprendizagem.

Em resumo, esta pesquisa mostra que ouvir professores não é apenas uma questão ética, mas também uma forma necessária de entender como a educação é aprimorada a partir da experiência cotidiana. As histórias e relatos dos professores não apenas contam o que fazem na sala de aula, mas também geram conhecimento, tornam problemas reais visíveis e ajudam a interpretar aspectos que apenas dados numéricos não conseguem explicar. Ouvir essas vozes, organizá-las e analisá-las rigorosamente significa reconhecer o ensino como uma profissão que reflete sobre sua prática e que tem capacidade para transformar a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS CARDONA, A. M.; ALVARADO SALGADO, S. V. Pesquisa narrativa: compromisso metodológico para a construção social do conhecimento científico. **CES Psychology Journal**, v. 8, n. 2, p. 171-181, 2015.

BÁRCENAS POZOS, L. A. A **Nova Escola Mexicana sob um Olhar Crítico**. IBERO Puebla, 11 de junho de 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Usando a análise temática na psicologia. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BOLÍVAR, A. ¿De nós ipsis silemus?: epistemologia da investigação biográfica-narrativa em educação. **Electronic Journal of Educational Research**, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BRUNER, J. S. **Realidade mental e mundos possíveis**: os atos da imaginação que dão significado à experiência. Barcelona: Gedisa, 2004.

CASTILLO-HERNÁNDEZ, J. A. Comunidades de Aprendizagem Profissional e Liderança Colaborativa. **Interconnecting Knowledge**, n. 14, p. 125-135, 2022.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Investigação narrativa. **Registro do Colégio de Professores**, v. 97, n. 1, p. 1-19, 1995.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. Em: LARROSA, J. (org.). **Deixe-me te contar**: ensaios sobre narrativa e educação. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DÍAZ OSUNA, L. E. Pedagogia crítica em livros didáticos gratuitos: sua incorporação a partir da Nova Escola Mexicana. **Neuronum Journal**, v. 11, n. 2, p. 162-201, 2025.

DUFOUR, R.; EAKER, R. **Comunidades profissionais de aprendizagem no trabalho**: melhores práticas para aprimorar o desempenho dos alunos. Bloomington: Árvore de Soluções, 1998.

FLORES-FAHARA, M.; BAILEY-MORENO, J.; MORTERA-CAVAZOS, L. E. Comunidades de Aprendizagem Profissional em Escolas Públicas Mexicanas: Explorando seu Desenvolvimento. **Educação XXI**, v. 24, n. 2, p. 283-304, 2021. DOI: 10.5944/educXX1.28556.

GARAY ZAMARRIPA, Adán Bernardo. Prácticas directivas y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. **Investigación Educativa Duranguense**, v. 15, n. 23, p. 91-115, 2024.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profissional**: transformando o ensino em todas as escolas. Nova York: Teachers College Press, 2012.

SANTOS ANDRADE, O. S.; CORTÉS PALMA, E.; LÓPEZ YAÑEZ, X. O.; LAZCANO CORTÉS, G. Desafios e oportunidades na implementação da Nova Escola Mexicana e na educação comunitária em contextos rurais. *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais e Humanidades da LATAM*, v. 6, n. 2, p. 2933-2948, 2025. DOI: 10.56712/latam.v6i2.3808.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Design criativo. Em: _____. **Adiantamento do conteúdo do livro do professor**. Primeiro grau [material em processo de construção]. México: SET 2022. p. 25-32.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Os eixos articuladores da Nova Escola Mexicana e suas contribuições para a transformação educacional.** México: Direção Geral de Gestão Escolar e Abordagem Territorial, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Currículo para educação pré-escolar, primária e secundária 2022.** México: SET 2024.

UNIÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Guia de Programa Analítico: Baseado no documento "Um Livro Sem Receitas para o Professor. Fase 3".** México: SNTE, 2023.

STOLL, L.; BOLAM, R.; MCMAHON, A.; WALLACE, M.; THOMAS, S. Comunidades profissionais de aprendizagem: uma revisão da literatura. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 221-258, 2006.

TORRES, R. M. **Comunidade de Aprendizagem: Uma Proposta para a Educação no Século XXI.** Buenos Aires: IIEP-UNESCO, 2001.

¹ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pela Escola Superior do Comércio e Administração (Esca) do Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Treinamento e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutor e Mestre em Formação Didática pelo Colegio de Investigación Educativa (CIE/México). Mestre em Educação pela

Universidade Autônoma de Guadalajara (UAG/México). Pesquisador Estrangeiro do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Pós-Doutorando em Inovação em Tecnologias Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutorado em Educação pelo *Center for Advanced Studies of the Americas*. Mestre em Ciências Criminais pela Universidade da América do Norte. Pesquisador Estrangeiro no Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAM/Espanha). Professora Titular Aposentada, Professora Colaboradora Voluntária e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder da Rede de Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educacional (Tisse). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Energia e Meio Ambiente pela Universidade Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Professor no Município de Fortaleza e no Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ O Conselho Técnico Escolar (CTE) é o órgão colegiado com a mais alta decisão técnico-pedagógica em cada escola de educação básica, responsável por tomar e executar decisões focadas em

alcançar o máximo desempenho de aprendizagem de todos os alunos nela. É formado pelo diretor e todos os professores à frente do grupo, incluindo os de Educação Física, Especial, Inglês, Informática e Conselheiros Técnico-Pedagógicos, entre outros, diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

⁷ A Nova Escola Mexicana (NEM) é o modelo educacional promovido pelos Estados Unidos Mexicanos (México) desde a reforma educacional de 2019, que orienta a política educacional rumo a uma educação abrangente, humanista e inclusiva, com uma abordagem baseada em direitos. Baseia-se em princípios como equidade, justiça social, interculturalidade e participação comunitária, promovendo a aprendizagem situada, o trabalho colegial e a construção coletiva do conhecimento como eixos centrais para a transformação da educação no México.