

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES EM UMA ESCOLA BILÍNGUE LOCALIZADA NA CIDADE DE DONGGUAN, NA CHINA

Dusan Schreiber, David Fireman

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9382>

Submetido em: 2024-07-12

Postado em: 2024-07-16 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES EM UMA ESCOLA BILÍNGUE LOCALIZADA NA CIDADE DE DONGGUAN, NA CHINA

DUSAN SCHREIBER<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4258-4780>

[<dusan@feevale.br>](mailto:dusan@feevale.br)

DAVID FIREMAN<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7271-3127>

[<davidfiremanchina@gmail.com>](mailto:davidfiremanchina@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Dongguan University of Technology. Dongguan, China.

**RESUMO:** O presente artigo analisa o processo de implementação das relações colaborativas, por meio do projeto de Círculo de Professores em uma escola bilíngue localizada no sul da China. O objetivo do projeto foi analisar o processo de implementação de um modelo de gestão escolar que pudesse promover a colaboração entre professores de diversas nacionalidades. Para tanto optou-se pela estratégia de estudo de caso único, abordagem qualitativa, com coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas, levantamento documental e observação sistemática participante, sendo submetidos os dados coletados à análise de conteúdo. Análise dos dados evidenciou que para implantar o projeto de Círculo de Professores foi necessário realizar duas reuniões mensais por dois meses em que os professores se sentavam em um grande círculo e trabalhavam diferentes questões de uma forma dinâmica. A dinâmica também oportunizou momentos de escuta e fala para que a equipe pudesse se conhecer melhor a fim de aprender a lidar com as diferenças, transformando os obstáculos em pontes e, desta forma, criar um relacionamento propício para colaboração. Foi possível constatar que o Círculo de Professores é um instrumento eficaz para o aumento da colaboração, por meio de práticas e reflexões que propiciaram ao grupo também o crescimento pessoal e satisfação, superando as diferenças culturais presentes na equipe.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, Colaboração, Liderança, Círculo de Professores, China.

### CHALLENGES IN IMPLEMENTING COLLABORATION BETWEEN TEACHERS IN A BILINGUAL SCHOOL LOCATED IN DONGGUAN CITY, CHINA

**ABSTRACT:** This article analyzes the process of implementing collaborative relationships through the Teachers' Circle project in a bilingual school located in southern China. The objective of the project was to analyze the implementation process of a school management model that could promote collaboration between teachers of different nationalities. For that, a single case study strategy was chosen, a qualitative approach, with empirical data collection through semi-structured interviews, documentary survey and systematic participant observation, with the collected data being submitted to content analysis. Data analysis showed that to implement the Teachers' Circle project it was necessary to hold two monthly meetings for two months in which teachers sat in a large circle and worked on different issues in a dynamic way. The dynamic also provided opportunities for listening and talking so that the team could get to know each other better in order to learn how to deal with differences, transforming obstacles into bridges and, in this way, creating a relationship conducive to collaboration. It was possible to verify that

the Circle of Teachers is an effective instrument for increasing collaboration, through practices and reflections that also provided the group with personal growth and satisfaction, overcoming the cultural differences present in the team.

**Keywords:** School management, Collaboration, Leadership, Circle of Teachers, China.

## **DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES EN UNA ESCUELA BILINGÜE UBICADA EN LA CIUDAD DE DONGGUAN, CHINA**

**RESUMEN:** Este artículo analiza el proceso de implementación de relaciones colaborativas, a través del proyecto Teachers' Circle en una escuela bilingüe ubicada en el sur de China. El objetivo del proyecto fue analizar el proceso de implementación de un modelo de gestión escolar que pudiera promover la colaboración entre profesores de diferentes nacionalidades. Para ello, se optó por una estrategia de estudio de caso único, de enfoque cualitativo, con recogida de datos empíricos a través de entrevistas semiestructuradas, encuesta documental y observación participante sistemática, siendo los datos recogidos sometidos a análisis de contenido. El análisis de los datos mostró que para implementar el proyecto del Círculo de Maestros fue necesario realizar dos reuniones mensuales durante dos meses en las que los maestros se sentaron en un gran círculo y trabajaron en diferentes temas de manera dinámica. La dinámica también brindó oportunidades de escuchar y hablar para que el equipo se conociera mejor y aprendiera a lidiar con las diferencias, transformando los obstáculos en puentes y, de esta manera, creando una relación propicia para la colaboración. Se pudo comprobar que el Círculo de Profesores es un instrumento eficaz para incrementar la colaboración, a través de prácticas y reflexiones que también proporcionaron al grupo crecimiento personal y satisfacción, superando las diferencias culturales presentes en el equipo.

**Palabras clave:** Gestión escolar, Colaboración, Liderazgo, Círculo de Profesores, China.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, no campo da educação, o tema da colaboração tem se repetido, pois está diretamente ligado ao desenvolvimento da escola e à melhoria da qualidade de ensino. Lima (2007, p.7) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.” Esta colaboração, no entanto, torna-se certamente mais desafiante quando o corpo docente, composto por professores estrangeiros de diferentes nacionalidades, residem num país tão singular quanto a República Popular da China. Embora a língua inglesa seja um elemento comum que une os docentes, valores, crenças e preconceitos, quando não bem compreendidos, entram em conflito e prejudicam a colaboração. De acordo com Trompenaars (1993), “a variedade de problemas na comunicação é proveniente das diferenças entre culturas abertas neutras (em que as pessoas reprimem suas emoções e não revelam seus pensamentos) e afetivas (em que as pessoas estão dispostas a expressar suas emoções de maneira espontânea).”

Um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, como argumenta Lima (2007), “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais.” (Lima, 2007, p.151-152) Muitas escolas compreendem a importância de cursos profissionalizantes, mas parecem esquecer que o desenvolvimento profissional dos professores quando não encarado de forma holística e contextualizada, fragmenta-se entre crises existenciais e emocionais e perde sua eficiência com o tempo. De acordo com Day (2001, p. 38), “a mudança do professor, um

resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional". Logo, torna-se imprescindível atentar-se para os fatores psicológicos que previnem os membros de se esforçarem conjuntamente em prol da colaboração.

Há vantagens incontestáveis associadas à colaboração, como afirmam Camarinha-Matos e Afsarmanesh (2007), que ela aumenta a capacidade de inovação e a flexibilidade (adaptação a diferentes ambientes). Além disso, Sorenson, Folker e Brilham (2008) acrescentam que a colaboração produz relacionamentos duradouros que contribuem para o sucesso empresarial. Sabe-se que o sucesso de uma organização está relacionado ao talento, às competências, habilidades e ao capital intelectual. Por isso, motivar, treinar e integrar os colaboradores proporciona vantagens para a organização como a redução da ansiedade da equipe, a diminuição da rotatividade (o turnover), a otimização do tempo, o aumento da produtividade e o desenvolvimento de expectativas mais próximas do real, evitando grandes surpresas ou frustrações (Chiavenato, 1999).

Considerando as informações mencionadas, foi definida uma pergunta de pesquisa: Como promover a colaboração entre professores de diversas nacionalidades em uma escola bilíngue na China? O objetivo principal desta pesquisa é conceber a proposta de projeto que possa promover a colaboração desses profissionais por meio do desenvolvimento de modelo de gestão escolar que permite maior interação e respeito. Três hipóteses foram elaboradas com o objetivo de buscar soluções do estudo em questão: Gestão participativa criará condições propícias para a colaboração entre os professores; independente do modelo de gestão escolar, a colaboração entre os professores, de diversas nacionalidades, sempre será restrita e limitada; e liderança compartilhada e gestão participativa podem superar as diferenças culturais decorrentes de nacionalidades diversas dos componentes do corpo docente. Pretende-se, no âmbito deste trabalho, atingir os seguintes objetivos assinalados: caracterizar o grupo de professores, usando como descritores a faixa etária, formação acadêmica, nacionalidade, experiências profissionais pregressas, estado civil, orientação afetiva, orientação ideológica e religião; definir o modelo de gestão baseado em colaboração; e identificar os obstáculos e dificuldades para promover a colaboração, tanto os objetivos como subjetivos.

O modelo de gestão baseado em colaboração refere-se a um projeto chamado de Círculo de Professores, que remete às possibilidades provenientes do movimento da circularidade em que os sujeitos se formam e contribuem na formação de outros sujeitos, como recomenda Freire (2009), em um viés potencializador de instauração de ambientes dialógicos nas escolas e universidades, bem como na troca mútua de conhecimentos, aprendizagens e experiências entre todos os envolvidos no processo de formação docente, em uma perspectiva colaborativa e não de individualidade, o que pode conduzir à cristalização de práticas pedagógicas desestimulantes à aprendizagem contínua da profissão. É fato que professores normalmente se isolam em suas salas, e visitas de seus colegas de trabalho são raras ou estão conectadas com algum tipo de avaliação. As frustrações e sucessos podem ser compartilhados rápida e informalmente, mas há pouca oportunidade para discussões longas ou reflexões mais profundas e intimistas. Não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos, em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento na sala de aula, do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores (Barth, 1996).

Esta pesquisa é um estudo de caso com abordagem qualitativa e a coleta de dados, por meio de entrevistas, levantamento documental, observação sistemática participante e análise de conteúdo. O motivo da decisão enquanto método de recolha de dados é que as abordagens qualitativas em pesquisas das relações sociais estão cada vez mais crescendo e de uma maneira especial, os estudos de caso, pois a investigação nessa vertente de pesquisa pode se apropriar de instrumentos, métodos e técnicas, que sejam convincentes e auxiliem na coleta e análise de dados com confiabilidade e validade. Yin (2005) afirma que o estudo de caso é uma pesquisa que investiga casos empíricos de fenômenos atuais e o contexto da vida real.

## GESTÃO ESCOLAR

A educação vem recebendo grande atenção e influência da área de administração, principalmente por meio da tentativa de introdução de modelos burocráticos de gestão escolar, o que inclui, entre outras coisas, a discussão de currículos, organização orçamentária e gestão de pessoas (Krawczyk, 2009; Passador; Salvetti, 2013). As gestões educacional e escolar, com foco nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, respectivamente, têm se consolidado como campo de estudos na literatura acadêmica nacional (Simielli, 2022) e internacional (Hallinger & Kovačević, 2019) ao longo do século XX.

A gestão escolar é parte da gestão da educação e sua atuação se dá nas unidades escolares, por meio da elaboração e execução da sua proposta pedagógica, apoio pedagógico, promoção da integração entre escola e comunidade, gestão de pessoal, gestão de recursos financeiros e gestão do patrimônio (Vieira, 2007). Diversos acadêmicos têm conduzido pesquisas no campo da gestão escolar sob distintos aspectos. No Brasil, há uma predominância de temas como: gestão escolar democrática, direção escolar, qualidade do ensino e processos e instrumentos de gestão em geral (Oliveira; Vasques Meneses, 2018; Souza, 2005). No contexto internacional, Hallinger e Kovačević (2019) identificam grandes temas, como: eficácia e desempenho escolar, liderança como fator influente para a aprendizagem dos alunos e para o desempenho de professores, e por fim, pesquisas sobre mudanças culturais nas escolas.

A administração e a educação têm travado discussões, por vezes, conflituosas, como se a gestão escolar devesse ser semelhante à gestão empresarial (Grimaldi; Serpieri, 2015; Krawczyk, 2009; Laval, 2019; Passador & Salvetti, 2013). No contexto brasileiro, a gestão escolar é considerada parte integrante da gestão educacional, sendo regida pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse sentido, a gestão escolar é entendida como um mecanismo que visa assegurar aspectos democráticos, garantindo qualidade e efetividade a partir da participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar, dentre os quais se destacam professores, alunos, técnicos administrativos, pais e representantes da comunidade civil (Brasil, 1996; Oliveira and Vasques-Menezes, 2018; Vargas; Junquillo, 2013).

É fato que os diretores possuem um papel significativo tanto na aprendizagem como no ambiente educacional (Abrucio, 2010), mas embora o desempenho acadêmico seja o critério central de qualidade escolar, é fundamental que o modelo de gestão atue na melhoria do processo organizacional como um todo, criando condições favoráveis ao conjunto de atores deste sistema.

A gestão escolar democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais que propiciam a participação social. Assim, entende-se que a gestão não se restringe apenas à ação dos diretores escolar (Oliveira and Vasques-Menezes, 2018). Apesar da autoridade formal na direção da escola, os diretores constroem a gestão escolar, cotidianamente, de maneira conjunta com todos os que compõem o processo da gestão escolar na sua perspectiva democrática (Paro, 2010; Vargas; Junquillo, 2013). Independentemente dos estudos críticos em gestão da educação e gestão escolar, há ainda forte predominância de uma visão funcionalista da gestão da educação, que, por sua vez, gera impactos diretos na gestão das escolas. Diversos autores (Landri, 2014; Ozga, 2017; Passador; Salvetti, 2013) têm chamado atenção para os riscos de se pensar a gestão da educação sob esse viés.

Chiavenato (2007) enquadrando a liderança na direção como uma das funções da gestão, encadeadas no ciclo administrativo que vai do planejamento ao controle. O autor considerou que a liderança seria necessária em todos os tipos de organização humana, cabendo ao líder, fosse este uma pessoa singular ou um órgão coletivo, determinar as formas de orientação das pessoas e exercer uma influência por intermédio de processos de comunicação, a fim de alcançar objetivos específicos (Chiavenato, 2007). Com efeito, a liderança deve ter objetivos claros e a capacidade de se apresentar como um exemplo, desenvolvendo e motivando as pessoas (Carvalho, J., 2013). Ao mesmo tempo, o conceito de gestão envolve processos como os de planificação, organização, coordenação e controle de recursos e atividades, buscando a conquista dos objetivos de maneira eficaz e eficiente (Carvalho, J., 2013).

As diferenças entre a liderança escolar na China e em outros países, especialmente nos países ocidentais, podem ser amplamente atribuídas às suas diferentes fontes de conhecimento de liderança escolar e diferentes ambientes institucionais externos e internos para a liderança escolar. A liderança escolar na China, em termos de prática, remonta a milhares de anos atrás, embora as práticas de liderança das escolas modernas tenham começado apenas no final do século XIX. Examinando o curso de evolução de milhares de anos, a base de conhecimento contemporânea sustentada pela prática de liderança escolar da China é amplamente moldada por quatro fontes de conhecimento que podem ser identificadas como herança cultural dos tempos antigos, conhecimento de liderança de países ocidentais, conhecimento prático de gestão escolar de União Soviética, e os dogmas e princípios de liderança do Partido Comunista da China (PCC) (Boyle; Zhang e Zhang, 2013; Sun, 1993; Zhao, 2009; Meng Deng, Poon-Mcbrayer e Farnsworth, 2001; Wu & Feng, 1998).

O atual sistema de liderança escolar na China é diferente dos países ocidentais por causa da influência de um contexto cultural e político fundamentalmente diferente, embora o sistema moderno de liderança escolar na China tenha sido estabelecido tomando emprestada alguma experiência relevante dos países ocidentais. A organização escolar na China geralmente tem uma estrutura de pirâmide hierárquica na qual uma cadeia de comando clara e de cima para baixo é definida: a equipe de liderança da escola no topo, os gerentes intermediários no meio, depois os gerentes inferiores e o professor comum, a equipe de escritório e trabalhadores auxiliares na parte inferior. O sistema educacional chinês tem passado por muitas transformações desde quando, após uma longa e desgastante guerra civil, o continente tornou-se a República Popular da China, de orientação comunista. E os chineses, liderados por Mao Zedong, embarcaram em uma nova experiência política e social. A instalação do comunismo na China foi um processo longo e doloroso. Apesar da grande ênfase dada aos estudos doutrinários por parte de seus integrantes, o partido tinha uma grande dificuldade em alcançar uma vasta população, grande parte dela analfabeta ou com pouca educação. A China tem buscado reformar o seu sistema educacional por meio de estratégias de diversificação de meios de financiamento, de descentralização administrativa, visando melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa do país. (Cai; Yan, 2015).

O papel do diretor escolar na China durante um período substancial foi um agente para transmitir a vontade da autoridade superior e para implementar totalmente as instruções do governo sobre educação escolar. Com o avanço da reforma, o governo delegou nas escolas parte do poder na gestão de recursos humanos, recursos financeiros, conteúdos e processos pedagógicos, e no desenvolvimento da carta escolar, bem como regras e regulamentos internos (Liu, 2005; Li and Li; 2015).

Nos anos recentes, a qualidade da educação tem sido a maior preocupação do Ministério da Educação na China continental. Espera-se que os diretores desempenhem um papel fundamental na orientação da direção do desenvolvimento de suas escolas, garantindo a implementação da reforma curricular e facilitando o desenvolvimento dos professores nas escolas. Os pesquisadores revelaram que os diretores na China passam a maior parte do tempo organizando observações de aulas nos níveis escolar e distrital, observando as aulas e dando orientações sobre como o ensino pode ser melhorado (Chen, 2011). Verificou-se também que os professores esperam que seus diretores tenham um conhecimento profundo das disciplinas que lecionam. Experiência de ensino substancial e opiniões maduras sobre o ensino são os fatores mais significativos para aumentar a influência de um diretor em uma escola (Zheng; Shi, 2010). Pesquisas sugerem que os diretores têm preferência por um estilo de liderança paternalista (Oliveira and Vasques-Menezes, 2018) que envolve a tomada de decisões de cima para baixo (Wang, 2012). No entanto, Bush e Haiyan (2000) descobriram que a autoridade coletiva dos professores exercida por meio do painel de disciplinas (jiaoyanzu) fornecia um contrapeso ao poder do diretor. Bush e Qiang (2000) insinuaram que pode haver tensão entre os aspectos colegiados e burocráticos da gestão escolar.

## **RELAÇÕES COLABORATIVAS**

Discussões e estudos sobre formação de professores têm sido uma constante nas últimas quatro décadas, temática esta que, na atualidade, renova-se e assume relevância em razão da crescente relação entre as questões da qualidade das escolas e os resultados da aprendizagem (Roldão, 2017). A colaboração docente tem se destacado, por constituir-se em uma dimensão basilar do desenvolvimento

profissional (Day, 2001) e da cultura de professores em distintos espaços educativos e formativos. A colaboração, conforme Hargreaves (1998), caracteriza a interação em seu sentido mais estrito, que se estabelece entre os professores, à medida que estão envolvidos em uma atividade comum, partilhando objetivos também comuns.

A colaboração é um conceito, de certa forma, ambíguo, que permite múltiplos usos. É usado para definir ações, relações entre indivíduos, ou é empregado como um conceito de organização institucional. Mas, em princípio, a cooperação é entendida como uma ação consciente e combinada entre indivíduos ou grupos associativos com vista a um determinado fim. A prática da colaboração se dá na interação dos associados, dos cooperantes, em sua ação comunicativa, em seu diálogo como participantes de um projeto comum, e produzem as condições para um processo de socialização de conhecimentos, de experiências.

A organização da colaboração, em seus aspectos práticos, exige de seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir. O clima do trabalho em equipe é definido como o conjunto de percepções e significados compartilhados entre os membros de uma equipe acerca das políticas, práticas e procedimentos que estes vivenciam no trabalho. O clima escolar, por sua vez, é considerado o maior fator explicativo de diferenciação entre escolas com melhor desempenho por Abrucio (2010). O autor enfatiza a importância do trabalho em equipe, coesão, comprometimento, participação, responsabilização e motivação, destacados também por Oliveira e Vasques-Menezes (2018). Para Sammons (2008), o ethos (modo de ser) de uma escola é determinado pelo modo como seus profissionais trabalham juntos, por valores e objetivos comuns e pelo ambiente de aprendizagem entre os alunos.

O estudo do clima do trabalho em equipe é considerado capaz de prover insights sobre as relações profissionais, organização do trabalho em equipe e aspectos das relações colaborativas. Segundo Agreli et al., (2017), as relações colaborativas possuem quatro elementos conceituais comuns:

1. Interação e comunicação entre membros da equipe: âmbito da comunicação e interação social entre os membros da equipe como condição sine qua non para trabalho em equipe e colaboração; capacidade de envolvimento de todos os membros da equipe no processo de tomada de decisão; e percepção de um ambiente de apoio confiável, não hostil e não ameaçador, que permite expressar desacordos e diferenças.

2. Objetivos comuns em torno dos quais o trabalho coletivo é organizado: construção compartilhada dos objetivos da equipe e percepção do comprometimento de si próprio e dos demais com os objetivos traçados e compartilhados, em torno dos quais se organiza o trabalho coletivo.

3. Responsabilidade compartilhada pela orientação do trabalho para excelência: compromisso e responsabilidade dos profissionais e da equipe para desenvolvimento do trabalho com qualidade, o que requer reflexividade. A capacidade de reflexão é fundamental para assegurar as mudanças necessárias durante um processo colaborativo.

4. Promoção da inovação no trabalho: refere-se ao apoio prático para as tentativas de os membros introduzirem novas formas de apreender e responder às necessidades dos alunos e da escola.

Além da partilha, a colaboração envolve outros elementos, tais como a cooperação, a confiança, a ajuda mútua, a negociação, a superação de hierarquias etc. Segundo Boyes-Watson e Pranis (2011) em contextos de colaboração os professores trabalham conjunta e cooperativamente numa base de igualdade em que a confiança e a ajuda mútua os levam a alcançar objetivos em que todos se beneficiam. Complementam que a diversificação na constituição de um grupo colaborativo decorre dos objetivos do trabalho a ser realizado. Concluem que, apesar dos desafios que podem surgir nestes grupos, a diversidade de pontos de vista pode favorecer compreensões amplas e profundas sobre uma mesma realidade (Boyes-Watson e Pranis, 2011).

Goulet e Aubichon (1997) acrescentam que o primeiro passo para a colaboração é a confiança, a qual se desenvolve em um contexto de respeito e cuidado, perpassando os níveis pessoal e profissional. A confiança é fundamental para que os membros de um grupo se sintam à vontade para expor suas ideias e questionamentos, assim como para questionar as ideias, valores e ações dos outros, respeitando-os e valorizando-os, ao mesmo tempo que o seu trabalho e os seus valores são respeitados e valorizados. Portanto, sem confiança não há colaboração (Boavida; Ponte, 2002).

Boyes-Watson e Pranis, K. (2011) acrescentam que a colaboração pode prosseguir propósitos diversos e assumir formas diferenciadas. Envolve assumir objetivos comuns e uma divisão de trabalho racional, num quadro de confiança pessoal, onde todos têm algo a ensinar e a aprender com os outros. Desse modo, a colaboração não constitui um valor moral, que deve ser prosseguido de uma dada maneira, mas, pelo contrário, é encarada como uma solução encontrada por um grupo para resolver problemas comuns, que seriam difíceis de resolver de forma puramente individual. A colaboração docente, portanto, concretiza-se à medida que os integrantes do grupo se comprometem a “fornecer apoio mútuo, oferecer feedback construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios (mas que sejam, ao mesmo tempo, realistas) a respeito daquilo que pode ser razoavelmente realizado” (Hargreaves, 1998, p. 19).

Em síntese, o desenvolvimento profissional docente concretiza-se mediante as aprendizagens profissionais, promovidas de forma dinâmica e contínua, nos níveis pessoal e social, a partir das interações entre profissionais de um grupo particular em que ideias são transformadas e experiências reinterpretadas (Flores, 2004). Em outras palavras, a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores porque favorece as aprendizagens profissionais, embasando, assim, a concretização de mudanças nas escolas (Day, 2001).

Tradicionalmente, a colaboração do professor envolve um grupo de professores que se reúne para discutir um projeto pedagógico ou a melhoria instrucional. No entanto, uma equipe colaborativa de professores é mais do que um grupo de pessoas que se reúnem periodicamente (Dufour; Eaker, 2010). No campo da educação chinesa, uma equipe colaborativa é um grupo de professores que trabalham de forma interdependente para alcançar objetivos comuns. Os estudiosos do contexto chinês especificaram três razões para entender a iniciativa de promover a colaboração profissional entre professores (Zhang; Zhang, 2013). Em primeiro lugar, há uma falta de colaboração dos professores na China, o que tem sido uma preocupação para os professores, educadores, administradores escolares e sociedade em geral. Em segundo lugar, reconhece-se que a colaboração do professor contribui para o compartilhamento de experiência e facilita a criação de benefícios mútuos entre os professores. E finalmente, a recente reforma educacional requer uma colaboração efetiva dos professores; isso difere do foco no individualismo em reformas educacionais anteriores (Zhang; Zhang, 2013).

As definições de colaboração de professores na literatura chinesa são diversas (Chen, 2012; Deng, 2007; Lu, 2007; Zhang; Zhang, 2013). Estudiosos nesta área têm usado muitos termos diferentes, como colaboração profissional do professor, comunidade de aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional do professor (Chen, 2012; Guo, 2007; Lu, 2007; Boyle; Zhang e Zhang, 2013; Zhang; Peng e Sun, 2017). Em resumo, as seguintes são as formas comuns de colaboração de professores nas escolas chinesas: grupos de ensino-pesquisa, grupos de preparação de aulas, workshops de professores especializados, workshop de mestres, especialistas estacionados nas escolas, cooperação interescolar e prática de professores alunos em escolas locais (Li; Li, 2014; Tan, 2013; Wang, 2012).

Os principais problemas com a colaboração de professores na China são a consciência limitada sobre a colaboração de professores e a vontade limitada dos professores de cooperar. Competição e conflito de interesses entre professores individuais são comuns, o que anula as vantagens de desenvolvimento trazidas pela cooperação (Littler; Leverick; Bruce, 1995; Lin, 2007; Niu, 2014). Além disso, o atual sistema de avaliação para o desenvolvimento do professor é muitas vezes baseado na competição. Este método de avaliação é relativamente unidimensional, concentrando-se apenas na avaliação de vários aspectos do desempenho docente em um índice rígido. As conquistas cooperativas dos professores não são consideradas um índice de avaliação importante; há uma falta de avaliação sistemática, holística, personalizada e direcionada da cooperação dos professores. Como a colaboração do professor não é avaliada, ela permanece em um nível superficial. Isso dificulta muito os professores de perceberem a função e a eficácia da colaboração. Os problemas com a colaboração do professor surgiram da interação de vários fatores. Fatores internos, como a cultura tradicional chinesa e o ambiente social da economia de mercado, e características externas da profissão docente na China podem criar desafios para as colaborações existentes entre professores e fornecer um caminho pouco claro para futuras relações colaborativas (Lin, 2007).

## CÍRCULO DE PROFESSORES – ANTECEDENTES HISTÓRICOS E BASE TEÓRICA

O modelo de gestão baseado em colaboração escolhido foi o Círculo de Professores, uma combinação de dois modelos: um provindo dos Processos Circulares (PC) ou círculos restaurativos, baseados no controle, no apoio, no respeito e na cooperação, por meio do uso do diálogo e da escuta empática para restaurar o convívio social, de modo a possibilitar o fortalecimento de valores éticos e morais. E outro modelo decorrido dos Círculo de Construção de Paz (CCP), uma das ferramentas de trabalho usadas nas práticas de Justiça Restaurativa (JR), que surgiu nos Estados Unidos nos anos 1970, através de projetos-piloto desenvolvidos por comunidades menonitas que se dedicavam a aplicar sua fé e visão de paz ao campo da justiça criminal (Trompenaars, 1993). Hoje, práticas da JR como o círculo de diálogo são consideradas uma combinação de elementos-chave de noções de direitos humanos com abordagens tradicionais sobre conflito. Com isso, em diferentes países, inclusive no Brasil, tais práticas alcançaram contextos de escolas, universidades, locais de trabalho e instituições religiosas (Zehr, 2015). Afinal, nessas práticas, não há distinção entre chefe, subordinado, vítima, ofensor ou comunidade, pelo contrário, todos assumem uma posição privilegiada no diálogo.

Os Círculos não são uma novidade. Os nativos americanos, por exemplo, usavam-nos como uma ferramenta de melhora da comunidade e governo. Eles abriam espaço para as falas dos participantes e para garantir respeito e ordem a esse momento sagrado, usava-se uma pena de águia que era passada de pessoa para pessoa para designar de quem era a vez de falar, e assim chegar a eventual solução do problema. Os Círculos conduzem ao reaprendizado da convivência e ensinam, na prática, a lidar com as diferenças. Ressurgem como uma alternativa de comunicação ao modelo de reunião contemporâneo, hierarquizado, que reflete posicionamentos competitivos e expressa a cultura de dominação em que vivemos, onde o poder e o controle estão quase sempre presentes servem como estímulos constantes para os conflitos. Os Círculos são uma forma de estabelecer uma conexão profunda entre as pessoas, explorar as diferenças ao invés de exterminá-las e ofertar a todos igual e voluntária oportunidade de participar, falar e ser ouvido pelos demais sem interrupção (Pranis, 2010).

Devido os altos índices de conflitos e violências no ambiente escolar, pais, alunos, professores e coordenação pedagógica estão frequentemente procurando novas práticas pedagógicas, a fim de adequar-se não apenas a exigência do mercado globalizado, mas ao enfrentamento de conflitos e à busca de soluções para a melhoria dos relacionamentos sociais. Algo semelhante aos Processos Circulares (PC) e aos Círculo de Construção de Paz (CCP) foi feito durante os Círculos dos Professores. Devido ao estresse enorme e críticas, os professores experienciam tanto uma sensação de satisfação, por estarem contribuindo com o futuro da humanidade, como um dor ocupacional. Pat Hutchings, em seu livro *Making Teaching Community Property*, define o Círculo de Professores como “um pequeno grupo de docente que se propõe a trabalhar juntos por um período de no mínimo um semestre para resolver questões e preocupações sobre os detalhes de seus métodos de ensino e o aprendizado dos seus alunos.”.

Conforme Pranis (2010), os Círculos, de acordo com seu grau de complexidade, possuem tipologias variadas, podendo ser classificadas como: Círculo de Compreensão, Círculo de Restabelecimento, Círculo de Sentenciamento, Círculo de Construção do Senso Comunitário, Círculo de Resolução de Conflitos, Círculo de Apoio, Círculo de Reintegração, Círculo de Celebração ou Reconhecimento e Círculo de Diálogo. O Círculo de Professores engloba aspectos de todas essas tipologias, mas uma em especial que permite com que os professores possam se expressar sem medo de julgamento, sabendo que suas perspectivas e vozes são válidas. Segundo Pranis, o Círculo ou Roda de Diálogo permite que os participantes explorem determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista. Eles não procuram consenso sobre o assunto. Ao contrário, permitem que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões (Pranis, 2010, p. 29).

Embora existam diversos tipos de Círculos, todos devem apresentar um desenho único, isto é, em forma de círculo, demonstrando respeito, cordialidade e igualdade entre todos os participantes. O desenho em forma de círculo representa organização, princípios e a liderança, assim como igualdade, conexão, inclusão, foco, comprometimento e participação. Os elementos do Círculo de Professores são o facilitador, as cerimônias, as orientações, as atividades em grupo, e o espaço de fala. O facilitador tem a tarefa de contribuir para que os participantes acessem seus próprios conhecimentos e o conhecimento

coletivo disposto nos círculos de diálogo. O papel do facilitador não é de neutralidade como normalmente se vê em outros modelos de resolução de conflito. Em vez disso, o facilitador pode expor aos participantes seus pensamentos e ideias, mas essa pessoa não pode tentar convencer os participantes sobre conceitos trazidos em suas falas. Essa pessoa também não tem a função de encontrar soluções para o grupo (Pranis, 2010).

O Círculo de Professores começa com uma curta meditação *mindfulness*, e uma vela aromática sendo acesa e posta no chão, no meio do círculo, seguido da leitura dos acordos essenciais. Cabe salientar ainda, sobre a peça de centro do Círculo, que ela representa um dos elementos que “partilham alguns traços formais e padronizados [...] fundados em constructos ideológicos particulares” (Peirano, 2000, p. 11). A peça se torna distinta de uma roda de conversa, um adorno bem singular para o ritual, mas não deixa de possuir significado ideológico porque intenciona prender a atenção dos partícipes no centro do círculo. Então, os professores participam de ao menos uma atividade de grupo que pode ser de forma escrita, um jogo, ou algo desconfortável, mas que gera intimidade, como por exemplo, o exercício de olhar nos olhos de outra pessoa por alguns minutos. Por fim, começam as partilhas, algumas vezes são apenas comentários em relação ao trabalho, outras são desejos de uma melhor colaboração, outras são reclamações sobre falta de apoio, e outras vezes as falas são pessoais, carregadas com muita emoção.

De acordo com Boyes-Watson e Pranis (2010), os Círculos distinguem-se de outros processos de diálogo por terem a preocupação de formar relacionamentos, construir valores e diretrizes para aproximação entre as pessoas. Percebe-se uma estratégia de envolvimento emocional que, a princípio, torna-o estranho e intimidador. A participação nos Círculos, compreendida como algo que não é natural para os professores, é própria do dinamismo do espaço escolar, com toques de entrada e saída de sala em sala, num frenético ritmo de aulas. Essa realidade expressa “o processo de individualização das relações sociais” Koury (2003, p.85), em que manifestar emoções publicamente não é algo costumeiro e nem há tempo suficiente para tanto no cotidiano, especialmente no mundo do trabalho. Para Souza et al. (2005, p. 238), “é fundamental que se compreenda o processo de desenvolvimento das emoções e seu papel na constituição de novas formas de os sujeitos pensarem, sentirem e agirem no e com o mundo”, sendo sensações que interferem nas relações cotidianas dentro do campo escolar. E, na vivência dos Círculos, o aspecto emocional é latente, possibilitando às professoras e aos professores afetarem ou serem afetados pelo diálogo ali exposto na medida em que a conversa vai circulando entre elas e eles.

## **METODOLOGIA**

O estudo está ancorado na abordagem qualitativa, em consonância com Chizzoti (8), ao explicitar que nessa perspectiva a trajetória e as experiências vivenciadas ganham enfoque, possibilitando a compreensão de um determinado fenômeno, intensificando análises, interpretações e inferências, objetivando evidenciar caminhos potenciais na busca por soluções para os problemas que permeiam o social, podendo ser adaptados a outras realidades e contextos.

O método científico é uma ferramenta fundamental e específica para diferenciar as mais diversas obras do saber científico. Importante salientar que nem toda obra que busca cuidar o emprego do método científico pode ser identificada como ciência (Marconi; Lakatos, 2007). Marconi e Lakatos (2007, p.83) ainda concluem “que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p.17), a metodologia nasce da concepção sobre o que pode ser realizado e a partir da “tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como lógico, racional, eficiente e eficaz”.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem.” Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) chama atenção para o fato de que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Partindo dessa perspectiva, Bryman (1992) defende a ideia de que uma estratégia de pesquisa qualitativa é mais indicada para a análise de fenômenos sociais, e,

portanto, mais alinhada às Ciências Sociais, já que seus praticantes poderão estar mais próximos às pessoas que estão investigando e ficarão menos propensos a lhes impor estruturas conceituais impróprias.

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi; Lakatos, 1996, p. 79). A observação também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis. Sem ela, o estudo seria reduzido “[...] à simples conjectura e simples adivinhação”. Para Marconi & Lakatos (1996) a observação sistemática também pode ser denominada observação estruturada, planejada e controlada. Essa técnica se utiliza de instrumentos para coleta de dados, diferentemente da observação assistemática. Nessa técnica, o observador sabe o que pesquisar e procura eliminar erros e distorções sobre o objeto de estudo.

A pesquisa documental, segundo Gil (1999), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa. Para Gil, este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros. A pesquisa documental é bastante utilizada em pesquisas puramente teóricas e naquelas em que o delineamento principal é o estudo de caso, pois aquelas com esse tipo de delineamento exigem, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise (Marconi; Lakatos, 1996).

A análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” (Bardin, 2011, p. 30) que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada. Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo possui duas funções básicas: função heurística – aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória e função de administração da prova – em que, pela análise, buscam-se provas para afirmação de uma hipótese. Bardin (2011, p. 42) conceitua análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.”

O objetivo principal desta pesquisa foi o de analisar o processo de colaboração desses profissionais por meio do desenvolvimento de modelo de gestão escolar participativa que permite maior interação e respeito. A pesquisa realizou-se por meio de entrevistas, levantamento documental, observação sistemática participante, por um dos autores ser coordenador da referida escola, com os dados empíricos submetidos à análise de conteúdo. De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. Gil (1999) apresenta ainda algumas vantagens na utilização da técnica de entrevista, tais como: maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. No entanto, há algumas desvantagens da entrevista que devem ser consideradas na fase de coleta dos dados, como a falta de motivação e de compreensão dos entrevistados, a apresentação de respostas falsas, a incapacidade ou, mesmo, a inabilidade de responder às perguntas, a influência do entrevistador no entrevistado e a influência das opiniões pessoais do entrevistador.

Participaram da pesquisa dez professores estrangeiros e treze professores chineses, com idade média entre 25 e 41 anos, de ambos os sexos, segundo os critérios de aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em maio de 2023, a partir de um roteiro temático de questões norteadoras, o que permitiu ao entrevistador explorar amplamente as questões desejadas. O roteiro de perguntas foi elaborado a partir da revisão da literatura e validado por três especialistas em educação, todos doutores. E a observação sistemática aconteceu no período de março a

maio de 2023, com base em check-list de itens, também elaborado a partir da revisão da literatura científica e alinhado com o roteiro de perguntas usadas nas entrevistas.

Os três maiores obstáculos para a promoção da colaboração entre os professores da Escola Alfa de Dongguan são a cultura chinesa individualista no trabalho; o fato de não haver um momento específico para que todos possam se sentar e conversar sobre suas vitórias e dificuldades, assim como seus processos e ideias; e a falta de visão e liderança em relação à importância da colaboração para os docentes, os alunos e a própria escola. Por outro lado, a filosofia da escola e o modelo de ensino apoiam a colaboração; os chineses respeitam as decisões de um líder, logo não refutariam experimentar uma nova gestão voltada à melhoria das relações interpessoais e à resolução de conflitos; e aproximadamente 50% da equipe é composta por professores estrangeiros qualificados que acreditam veementemente na colaboração e na importância de desenvolverem esse hábito entre si e com o corpo docente chinês. O Quadro 1 a seguir apresenta o perfil dos vinte e três professores entrevistados.

Quadro 1 – O perfil dos entrevistados

Perfil dos entrevistados	
Faixa etária	2 professores de até 25 anos, 5 professores de 26 a 30 anos, 8 professores de 31 a 35 anos, 3 professores de 36 a 40 anos, 1 professor de 41 a 45 anos e 4 professores não especificaram suas idades.
Estado civil	8 solteiros, 7 casados, 3 divorciados e 5 não especificaram.
Nacionalidade	13 chineses, 2 jamaicanas, 1 bielorrussa, 1 espanhola, 2 filipinos, 1 armênia, 1 malaio, 1 sérvio e 1 americano.
Religião	10 professores sem religião, 8 cristãos e 5 não especificaram.
Orientação afetiva	7 heterossexuais e 16 não especificaram.
Orientação ideológica	6 democratas, 2 socialistas e 15 não especificaram.
Formação acadêmica	17 professores possuem bacharelado, 4 possuem pós-graduação e 2 não especificaram.
Tempo ensinando inglês	7 professores ensinam entre 1 e 5 anos, 11 professores ensinam entre 6 e 10 anos, 4 professores ensinam entre 11 e 25 anos e 1 não especificou.
Experiências profissionais pregressas	12 professores trabalharam como professores em inglês em outras escolas, 4 professores trabalharam como professores de outras matérias, 3 professores trabalharam com vendas e 4 professores não especificaram.

Fonte: Produção própria (2023)

De acordo com as informações no Quadro 1, nota-se que a maioria dos professores entrevistados (35%) tem entre 31 e 35 anos e que 22% têm de 26 a 30 anos de idade. Ou seja, 57% dos entrevistados fazem parte de uma geração que vê a colaboração como algo mais acessível e importante para o trabalho em equipe. Os professores mais velhos, principalmente os chineses, resistem à colaboração devido a formação cultural individualista. Nota-se também a diversidade cultural da equipe como um todo, e como a mais da metade dos professores entrevistados escolheram não especificar detalhes pessoais como orientação afetiva e ideológica; o que também é muito comum na China, onde as pessoas não costumam compartilhar intimidades. Nos textos revisados sobre colaboração, Lin (2007) menciona a própria cultura tradicional chinesa como um aspecto que pode exercer influência sobre as relações colaborativas. Em relação ao tempo que os entrevistados ensinam inglês, 48% deles ensinam entre 6 e 10 anos, o que mostra que eles possuem bastante experiência lidando com outras pessoas e compartilhando objetivos comuns com outros professores. Ou seja, que possuem propriedade para refletir sobre a colaboração. O Quadro 2 expõe as categorias analíticas do presente estudo.

Quadro 2 – Categorias analíticas

Categorias analíticas	
Significado de colaboração	Hargreaves (1998), Abrucio (2010) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018).
Importância da colaboração entre os professores	Boyes-Watson e Prani (2011)
Benefícios da colaboração entre os professores	Flores (2004) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018).

Desvantagens da colaboração entre os professores	Não foram encontrados autores na parte teórica do artigo que falem sobre as desvantagens da colaboração, mas os professores entrevistados mencionaram algumas.
Maior obstáculo para a colaboração entre os professores de diferentes nacionalidades	Little & Leverick & Bruce, 1995; Lin, 2007; Niu, 2014
Benefícios gerados pelo Círculo de Professores	Boyes-Watson e Pranis (2011)
Aspectos para serem aprimorados no Círculo de Professores	Li & Li, 2014; Tan, 2013; Wang, 2012
Círculo de Professores como ferramenta de melhora na colaboração entre os professores	Pranis (2010)

Fonte: Produção própria (2023)

O Quadro 2 é uma síntese com as categorias analíticas transformadas em palavras-chave e com os autores de referência para cada uma dessas categorias. Embora nenhum dos autores revisados na parte teórica do artigo tenha apontado para qualquer tipo de desvantagens da colaboração entre os professores, houve evidências empíricas da pesquisa de desvantagens.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta pesquisa tem como foco analisar o processo de implementação das relações colaborativas, por meio do projeto de Círculo de Professores, e teve como objetivo analisar o processo de implementação de um modelo de gestão escolar que pudesse promover a colaboração entre professores de diversas nacionalidades. Foram coletados dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas (apêndice A), levantamento documental e observação sistemática participante, sendo submetidos os dados coletados à análise de conteúdo. Uma fotografia do Círculo de Professores foi consultada e foi usada na comparação entre como os participantes sentavam-se antes e após os Círculos. Depois de algumas sessões, os professores não mais sentavam-se separados em grupos: dos chineses e dos estrangeiros.

De acordo com Hargreaves (1998), a colaboração caracteriza a interação entre os professores à medida que estão envolvidos em uma atividade comum, partilhando objetivos também comuns. Isto está em harmonia com a percepção dos professores entrevistados, que acreditam que a colaboração é a habilidade de trabalhar bem em equipe em prol dos mesmos objetivos, em uma situação em que todos são incluídos, vistos e ouvidos.

Para os professores entrevistados, a colaboração também significa dividir as responsabilidades e compartilhar ideias, descobrindo juntos a melhor forma de implementá-las, o que está alinhado com a teoria de Abrucio (2010) e Oliveira e Vasques-Menezes (2018). Quando, tratando da colaboração, enfatizam a importância do trabalho em equipe, coesão, comprometimento e corresponsabilização.

O respeito e a confiança, ou seja, o ato de confiar nos outros e em si mesmo, assim como saber ajudar e saber pedir ajuda mostrou-se importante para os entrevistados, o que está em conformidade com Boavida (2002), quando afirma que a confiança é fundamental para que os membros de um grupo se sintam à vontade para expor suas ideias e questionamentos, e que sem confiança não há colaboração.

Segundo os entrevistados, a colaboração é essencial entre os professores, pois ela os ajuda a alcançarem seus objetivos comuns da melhor forma possível, melhora a forma pela qual a equipe trabalha e gera uma comunicação mais eficiente. Eles acreditam que quando os professores trabalham juntos, o trabalho fica mais leve e quando não há colaboração, os professores sentem-se isolados e sobrecarregados. A esse propósito, Boyes-Watson e Pranis (2011) asseveram que apesar dos desafios que possam surgir, a diversidade de pontos de vista pode favorecer compreensões amplas e profundas sobre uma mesma realidade.

Os professores entrevistados asseguram que a escola precisa de profissionais que saibam colaborar para que a qualidade do ensino seja consistente e eficaz, e deve ajudá-los através de workshops

de capacitação profissional. Nessa mesma linha de pensamento, impende destacar o entendimento de Flores (2004), quando afirma que o desenvolvimento profissional docente se concretiza mediante as aprendizagens profissionais, promovidas de forma dinâmica e contínua, nos níveis pessoal e social, a partir das interações entre profissionais de um grupo particular em que ideias são transformadas e experiências reinterpretadas.

De acordo com os entrevistados, a colaboração entre os professores ajuda-os a se manterem motivados e a terminarem os projetos com mais facilidade. Além de encontrarem soluções rápidas para problemas que poderiam levar muito tempo se um único professor tivesse que resolvê-los sozinho, os docentes que colaboram entre si apreciam a troca de ideias e obtenção de mais clareza nos objetivos, a oportunidade de desenvolverem habilidades sociais e o fato de aprenderem com uns com os outros. Nesse contexto, urge trazer à baila o entendimento de Oliveira e Vasques-Menezes (2018), que está alinhado com a compreensão dos professores entrevistados, quando, tratando sobre os benefícios do trabalho em equipe e a organização da colaboração, afirma que os sujeitos e atores que buscam colaborar entre si precisam praticar uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, e destaca como benefícios a motivação e a participação.

Além dos conflitos de opinião que surgem durante uma colaboração, a perda de tempo causada por reuniões desnecessárias e a dificuldade de lidar com membros desrespeitosos, que possuem personalidades fortes, parecem ser algumas das grandes causas que levam os professores a acreditarem que há desvantagens ao colaborarem entre si. Também por este prisma é o entendimento de Goulet e Aubichon (1997), que perfilha o mesmo pensar, ao afirmar que o primeiro passo para a colaboração é a confiança, a qual se desenvolve em um contexto de respeito e cuidado, perpassando os níveis pessoal e profissional.

Entretanto, embora Boyes-Watson e Pranis (2011) concluam que a diversidade de pontos de vista pode favorecer compreensões amplas e profundas sobre uma mesma realidade, os professores entrevistados veem como um desafio e, conseqüentemente como um impedimento à colaboração, a possibilidade de não terem suas ideias ou sugestões ouvidas e implementadas.

Para quase todos os professores entrevistados, o maior obstáculo para a colaboração entre os professores de diferentes nacionalidades são as diferenças culturais que se manifestam de várias formas, por exemplo o tom de voz, as palavras ou expressões que usam quando estão dando uma opinião, ou quando preferem não opinar devido a sensibilidade de alguns tópicos para os professores chineses, que acreditam que sua voz não terá muito valor ou não fará muita diferença. Nesse sentido, necessário se faz mencionar o entendimento de Lin (2007), que cita como um problema para a colaboração a própria cultura tradicional chinesa, que também se manifesta como a consciência limitada sobre a colaboração de professores e a vontade limitada dos professores de cooperar.

Trompenaars (1993) afirma que a variedade de problemas na comunicação é proveniente das diferenças entre culturas neutras (onde as pessoas reprimem suas emoções e não revelam seus pensamentos) e afetivas (onde as pessoas que estão dispostas a expressar suas emoções de maneira espontânea). E isso condiz de forma parcial com a perspectiva dos professores entrevistados, que afirmam que o idioma continua sendo uma barreira para que haja clareza e menos preconceito. Pois, há professores de inglês nativos da China, entre os entrevistados, que ensinam apenas gramática e não falam o idioma bem; eles não se sentem confortáveis em conversar abertamente com os estrangeiros, especialmente quando há um grupo maior de observadores.

Para Boyes-Watson e Pranis (2011) os Círculos distinguem-se de outros processos de diálogo por terem a preocupação de formar relacionamentos, construir valores e diretrizes para aproximação entre as pessoas. Desta forma, é possível constatar que a percepção dos professores entrevistados está alinhada com o que a teoria preconiza, que o desenvolvimento e a prática de valores em comum como o respeito e a paciência assim como a chance de passarem mais tempo juntos são as coisas que facilitariam a colaboração entre os professores de diferentes nacionalidades.

Os professores não querem simplesmente workshops relacionados ao trabalho, mas buscam uma conexão mais pessoal com os membros de sua equipe, e acreditam que através de atividades divertidas, e da própria prática do Círculo, por exemplo, podem alcançar a colaboração. Outrossim, merece ser recordado o entendimento de Pranis (2010), que está em harmonia com os entrevistados, o

qual menciona que os Círculos são uma forma de estabelecer uma conexão profunda entre as pessoas, explorar as diferenças ao invés de exterminá-las e ofertar a todos igual e voluntária oportunidade de participar, falar e ser ouvido pelos demais sem interrupção.

Para Pranis (2010), o Círculo permite que os participantes explorem determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecendo aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões. As opiniões dos professores entrevistados estão em conformidade com essa teoria, pois afirmam que o Círculo de Professores é uma atividade agradável, interessante, poderosa e terapêutica, onde os professores têm a oportunidade de se conhecerem melhor e podem ser vistos e ouvidos com respeito. Eles asseguram que o Círculo de Professores é um espaço seguro onde eles podem falar sobre os sentimentos, compartilhar ideias e desabafar sobre dificuldades que enfrentem na escola.

Para os professores entrevistados, o Círculo de Professores auxilia deixando-os mais confortáveis para falar sobre os desafios, os conflitos, discutir novas ideias e diferentes formas de refletirem sobre as atividades executadas. Eles veem o Círculo como uma oportunidade para cada professor expressar seus pensamentos enquanto todos observam-no e ouvem-no atentamente. Da mesma forma, Pranis (2010) alega que os Círculos permitem com que os participantes possam se expressar sem medo de julgamento, sabendo que suas perspectivas e vozes são válidas.

Em relação aos aspectos que deveriam ser aprimorados no Círculo de Professores, os professores entrevistados sugerem estabelecer um tópico para cada sessão e apontar quais serão os objetivos de cada encontro, pois os preparariam mentalmente para o encontro. Além disso, alguns entrevistados afirmam a importância de o facilitador focar mais nas soluções do que nos próprios problemas discutidos durante as reuniões, para que o encontro não se torne um Círculo de Reclamações. Todavia, isso vai de encontro com a teoria de Pranis (2010) que preconiza que o facilitador tem a tarefa de contribuir para que os participantes acessem seus próprios conhecimentos e o conhecimento coletivo disposto nos círculos de diálogo, e que essa pessoa não tem a função de encontrar soluções para o grupo.

Além de ser muito benéfico para a escola, como uma organização, o Círculo de Professores, segundo os entrevistados, demonstra ser uma ótima ferramenta de apoio que gera colaboração. O Círculo aumenta a consciência de que os docentes são um time com os mesmos objetivos, e lhes dá uma oportunidade de passarem mais tempos juntos, refletindo e partilhando, o que dá mais compressão da perspectiva do outro e aumenta a capacidade empática de cada participante. A esse propósito, Barth (1996) assevera que é fato que professores normalmente se isolam em suas salas, e visitas de seus colegas de trabalho são raras ou estão conectadas com algum tipo de avaliação. As frustrações e sucessos podem ser compartilhados rápida e informalmente, mas há pouca oportunidade para discussões longas ou reflexões mais profundas e intimistas. E finaliza, dizendo que não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores.

Em relação às três hipóteses que foram elaboradas com o objetivo de buscar soluções do estudo em questão, a pesquisa confirmou que uma gestão participativa criará condições propícias para a colaboração entre os professores, pois a maioria dos professores entrevistados se mostraram satisfeitos com os resultados dos Círculos de Professores; que a liderança compartilhada e a gestão participativa podem superar as diferenças culturais decorrentes de nacionalidades diversas dos componentes do corpo docente, mas que talvez mais tempo seja necessário para desenvolver a confiança e estreitar os laços afetivos entre os participantes; e que independente do modelo de gestão escolar, a colaboração entre os professores, de diversas nacionalidades sempre será restrita e limitada, isso devido à singularidade emocional e de personalidade de cada ser humano, às suas experiências pregressas colaborando com outras professores, e ao condicionamento da cultura. O Quadro 3 a seguir revela os resultados alcançados mediante a pesquisa.

#### Quadro 3 – Resultados da pesquisa

Resultados da pesquisa
------------------------

Significado de colaboração	Habilidade de trabalhar bem em equipe em prol dos mesmos objetivos, em uma situação em que todos são incluídos, vistos e ouvidos.	Hargreaves (1998)
Importância da colaboração entre os professores	O respeito e a confiança.	Boavida (2002)
Benefícios da colaboração entre os professores	Alcançam os objetivos comuns da melhor forma possível, melhorando a forma pela qual a equipe trabalha e gera uma comunicação mais eficiente.	Boyes-Watson e Pranis Pranis (2011).
Desvantagens da colaboração entre os professores	O risco de não terem suas ideias ou sugestões ouvidas e implementadas, causando retração emocional e constrangimento.	Não foram encontrados autores na parte teórica do artigo que falem sobre as desvantagens da colaboração.
Maior obstáculo para a colaboração entre os professores de diferentes nacionalidades	Diferenças culturais.	Lin, 2007
Benefícios gerados pelo Círculo de Professores	Deixa os docentes mais confortáveis para falarem sobre os desafios, os conflitos, discutirem novas ideias e diferentes formas de refletirem sobre as atividades executadas.	Pranis (2010)
Aspectos para serem aprimorados no Círculo de Professores	Estabelecimento de um tópico para cada sessão e apontar quais serão os objetivos de cada encontro.	Pranis (2010)
Círculo de Professores como ferramenta de melhora na colaboração entre os professores	Aumento da consciência de que os docentes são um time com os mesmos objetivos, dando-lhes uma oportunidade de passarem mais tempos juntos, refletindo e compartilhando, o que dá mais compressão da perspectiva do outro e aumenta a capacidade empática de cada participante.	Barth (1996)

Fonte: Produção própria (2023)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhoria da qualidade de ensino, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e o sucesso da escola como uma organização são algumas das vantagens incontestáveis associadas à colaboração. Muitas pesquisas no campo da gestão escolar têm sido conduzidas por diversos acadêmicos com o intuito de descobrir os grandes temas que moldam o sucesso empresarial de uma escola. Instrumentos de gestão escolar, mudanças culturais nas escolas e a liderança como fator influente para o desempenho dos professores são alguns desses temas.

O desafio desta pesquisa foi criar um instrumento de gestão que pudesse auxiliar uma equipe de professores de diferentes nacionalidades, residindo na China, a colaborarem entre si apesar das tantas diferenças culturais e da dificuldade de comunicação, embora todos possuíssem os mesmos objetivos. Influências de contextos culturais e políticos fundamentalmente diferentes não anulam a importância da colaboração, que é um tema relevante não só para os professores, mas também para todas as pessoas, de todas as profissões, em todos os lugares, que compartilham objetivos comuns ou estão envolvidos em uma atividade comum. Cientistas e acadêmicos que colaboram entre si também desenvolvem outras qualidades e habilidades, pois a colaboração envolve elementos como a confiança, ajuda mútua, o diálogo e a superação de hierarquias.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar o processo de implementação de um projeto, intitulado de Círculo de Professores, para promover a colaboração dos professores de diferentes nacionalidades, por meio de maior interação e respeito. E os resultados evidenciam que o Círculo de

Professores foi considerada uma ótima ferramenta que gera colaboração por ser uma atividade agradável, poderosa e terapêutica, onde os professores têm a oportunidade de se conhecerem melhor e podem ser vistos e ouvidos com respeito. A estrutura dos Círculos de Professores permitiu que os participantes dialogassem de forma diferenciada, onde valores em comum foram apreciados e demonstrados, criando, assim, uma aproximação real entre as pessoas e uma oportunidade única de expressão das necessidades reais além das discussões pedagógicas. Os objetivos específicos foram totalmente alcançados, sendo que devido às diferenças culturais, a maioria dos professores chineses preferiu não responder as perguntas relacionadas à sexualidade, religião ou ideologia.

Em fase de término desta investigação, pode-se delinear algumas limitações encontradas ao longo deste estudo. A pesquisa realizada apresentou limitações quanto à precisão das informações coletadas. Os professores podem ter se sentido sutilmente pressionados para responder ao questionário, que foi respondido durante uma das reuniões, não escrevendo, assim, realmente tudo o que pensam a respeito das perguntas. O curto tempo no qual os Círculos de Professores ocorrem também pode ser considerado um fator limitante tendo em vista a falta de oportunidades dos professores de praticarem mais essa conexão empática e colaborativa uns com os outros, o que poderia fornecer informações mais concretas a respeito de como eles veem a colaboração.

O estudo da implementação de Círculo de Professores como ferramenta para gerar a colaboração (tanto entre professores com diferentes nacionalidades como entre professores com a mesma formação cultural) pode ser aprofundado sob a ótica da psicologia comportamental, que acredita que o comportamento humano é determinado pelo ambiente externo e oferece aos envolvidos a oportunidade de trabalhar o autoconhecimento, entendendo quais são os motivos que podem afetar o seu comportamento. A prática dos Círculos em diferentes ambientes, como por exemplo numa sala de aula, entre sócios empresários, e entre familiares, é relevante para pesquisas futuras pois pode se mostrar eficaz em resolução de problemas e desenvolvimento de confiança e empatia nos participantes. E em relação aos Círculos de Professores, pode ser interessante pesquisar como os Círculos podem transformar a relação de professores com a mesma formação cultural.

## REFERÊNCIAS

- Abrucio, F. (2010) A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: Oliveira, R.P.; Santana, W. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, p. 39-70.
- Agreli HF; Pедуzzi M. & Bailey C. (2017) Contributions of team climate in the study of interprofessional collaboration: a conceptual analysis. *J Interprof Care.*; 31(6):679-84.
- Bardin, L. (2011) Análise de conteúdo. ed. revista e ampliada. São Paulo, SP: Edições 70. 279 p
- Barth, B.M. (1996) O saber em construção Lisboa: Instituto Piaget.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Boyes-Watson, C. & Pranis, K. (2011). No coração da esperança: guia de práticas circulares. O uso de Círculos de Construção de Paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul.
- Boyle, C; Zhang, H. & Chan, P. W. K. (2014) *Equality in Education: Fairness and Inclusion*. Sense Publishers. Rotterdam, Netherlands.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.

Bush, T., & Haiyan, Q. (2000). Leadership and Culture in Chinese Education. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 58–67. <https://doi.org/10.1080/02188791.2000.10600183>

Cai, Y & Yan, F. (2015). Supply and Demand in Chinese Higher Education. In book: Higher Education in the BRICS countries: Investigating the pact between higher education and society. Publisher: Springer. Editors: Simon Schwartzman, Pundy Pillay, Rómulo Pinheiro.

Carvalho, A. M. P. (2013) Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula., São Paulo: Cengage Learning.

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (2002) Metodologia científica. São Paulo: Prentice Hall.

Chen, X. (2012), Culture, Peer Interaction, and Socioemotional Development. *Child Development Perspectives*, 6: 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00187.x>

Chen, Y., Wang, Q., & Xie, J. (2011). Online social interactions: A natural experiment on word of mouth versus observational learning. *Journal of Marketing Research*, 48(2), 238–254. <https://doi.org/10.1509/jmkr.48.2.238>

Chizzotti, A. (2018) Pesquisa em ciências humanas e sociais. Cortez Editora. São Paulo.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>

Day, C. (2001) Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora.

Deng, Z. (2007). Knowing the subject matter of a secondary-school science subject. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006) Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. p. 15-41.

DuFour, R., Eaker, R., DuFour, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional communities at work*. Bloomington.

Flores, M. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In book: *Perspetivas educacionais e curriculares*. Publisher: Porto Editora.

Gil, A. C. (1999) Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Goulet, L. & Aubichon, B. (1997) Learning collaboration: research in a first nations teacher education program. In: Christiansen, H.; Goulet, L.; Krentz, C.; Macers, M. (org.). *Recreating relationships: collaboration and educational reform*. New York: State University of New York Press. p. 115-127.

Grimaldi, E., Serpieri, R., & Taglietti, D. (2015). Jogos da verdade. A nova gestão pública e a modernização do Sistema Educacional Italiano. *Educação & Sociedade*, 36, 759-778.

Guo, C. J. (2007). Issues in science learning: An international perspective. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 227–256). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hargreaves, A. (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Koury, M. G. P. (2003) *Sociologia da Emoção: O Brasil urbano sob a ótica do luto*. Petrópolis: Vozes.
- Kovačević, J. and Hallinger, P. (2019), "Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017)", *Journal of Educational Administration*, Vol. 57 No. 6, pp. 635-657. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Krawczyk, N. (2009) *O Ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa. (Coleção Em Questão, 6)
- Landri, P. (2014). The sociomateriality of education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977019>
- Laval, C. (2019). *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo
- Li, W., & Li, C. (2015). Entrepreneurship Education in China. *InTech*. doi: 10.5772/59301
- Lin, A. M. Y. (2007). What's the Use of "Triadic Dialogue"? Activity Theory, Conversation Analysis and Analysis of Pedagogical Practices. *Pedagogies*, 2(2), pp. 77-94
- Lin, Z. J; Xiong, X.; Liu, M. (2005) Knowledge base and skill development in accounting education: evidence from China. *Journal Accounting Education*, n. 23, p. 149-169.
- Littler, D., Leverick, F. & Bruce, M. (1995), Factors Affecting the Process of Collaborative Product Development: A Study of UK Manufacturers of Information and Communications Technology Products. *Journal of Product Innovation Management*, 12: 16-32. <https://doi.org/10.1111/1540-5885.1210016>
- Lu, H. L. (2010) Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*. Volume 26, Issue 4, Pages 748-753, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>.
- Lück, H. (2009). *A gestão participativa na escola*. (4a ed.), Vozes, 2008
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007) *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. (1996) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Meng Deng, Poon-Mcbrayer, K. F., & Farnsworth, E. B. (2001). The Development of Special Education in China: A Sociocultural Review. *Remedial and Special Education*, 22(5), 288-298. <https://doi.org/10.1177/074193250102200504>
- Minayo et al., M. C. S. (2009). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (28a ed.), Petrópolis, RJ, Vozes.
- Niu, H.J. (2014), "Is innovation behaviour congenital? Enhancing job satisfaction as a moderator", *Personnel Review*, Vol. 43 No. 2, pp. 288-302, doi: 10.1108/PR-12-2012-0200.
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I.. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876–900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>

Ozga, J. (2017) Education and Nationalism in Scotland: Nationalism as a Governing Resource. In: Kantasalmi, K.; Holm, G. (Eds.) *The State, Schooling and Identity*. Palgrave, Macmillan.

Paro, V. H. (2010) A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez.

Passado, C. S. & Salvetti, T. S. (2013) Gestão Escolar Democrática e Estudos Organizacionais Críticos: Convergências Teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr.-jun.

Peirano, M. (org. e intro.). (2000). "Análises de Rituais". *Série Antropologia* 283. Brasília: Universidade de Brasília, 119 pp.

Pranis, K. (2010). *Processos Circulares*. Tradução Tônia Von Acker. São Paulo: Palas Athena

Roldão, M. C. N. (2017) Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago.

Simielli, L. (2022). Revisão Sistemática da Literatura Brasileira sobre Diretores Escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08984. <https://doi.org/10.1590/198053148984>

Souza, Aline C. et al. (2005) A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 147-153.

Souza, C. (2006) Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

Tan, P. J. B. (2013). Applying the UTAUT to Understand Factors Affecting the Use of English E-Learning Websites in Taiwan. *Sage Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013503837>

Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. London: The Economist Books.

Vieira, S.L. (2007) *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília, DF: Líber livro.

Wang, Y. (2012) *Education in a Changing World*. Other papers. January.

Wu, Z.H. & Feng, D.M. (1998). *Zhongxiaoxue guanli bijiao* [School management in primary and secondary schools: A comparative perspective]. Shanghai: Shanghai Educational Publishing House.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zehr, H. (2015) *Justiça restaurativa*. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena. (Série Da Reflexão à Ação)

Zhang LJ, Zhang D (2013) Thinking metacognitively about metacognition in second and foreign language learning, teaching, and research: Toward a dynamic metacognitive systems perspective. *Contemporary Foreign Language Studies* 396(12): 346–361.

Zhang, H., Peng, W., & Sun, L. (2017). English Cooperative Learning Mode in a Rural Junior High School in China. *Journal of education and training studies*, 5, 86-96.

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, VA: ASCD.

Zheng, T.S. and Shi, W. (2010) 'Jinjinghuyu shizhixiashi zhongxiaoxu xiaozhang zhunuehua shuiping diaocha bijia fanxi' [The comparative study on professional level of secondary and primary school principal in Beijing, Tianjin, Shanghai, Chongqing]. *Jiaoyu lilun yu Shijian* [Theory and Practice of Education], 30 (11), 17–23.

## **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Autor 1 – Conceituação, escrita, edição e revisão do texto.

Autor 2 – Conceituação, escrita e revisão do texto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.