




COMUNIDADE DE PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA

*COMMUNITY OF PRACTICE AND CONTINUING PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN A
BRAZILIAN SCHOOL* 

*COMUNIDAD DE PRÁCTICA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA
ESCUELA BRASILEÑA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.113015>

 **Luiza Lana Gonçalves*** <luizalana@hotmail.com>

 **Melissa Parker**** <missy.parker@ul.ie>

 **Michele Viviene Carbinatto***** <mcarbinatto@usp.br>

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, Brasil.

**University of Limerick. Limerick, Irlanda.

***Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

Resumo: Esta pesquisa teve o objetivo de explorar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física (EF) em uma escola municipal brasileira. Este estudo se constituiu como uma pesquisa-ação da qual participaram seis professores de EF, uma facilitadora e uma critical friend. Reuniões com os professores e entre as pesquisadoras; entrevistas; caderno de campo foram as fontes de dados. Os resultados apontam que a comunidade de prática (CP) pôde dar suporte aos professores durante seu desenvolvimento. As necessidades essenciais dos professores foram atendidas; a CP teve decisões autônomas; e a sua voz ouvida. O suporte oferecido aos professores pela CP foi originado pelo processo de construção da própria prática dos professores, sob o apoio de seus próprios pares e da facilitadora enquanto eles se uniam em uma comunidade recém-desenvolvida.

Palavras chave: Desenvolvimento de pessoal. Professores Escolares. Educação Física. Aprendizagem.

Recebido em: 13 abr. 2021
Aprovado em: 15 out. 2021
Publicado em: 27 dez. 2021



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

eISSN: 1982-8918

1 INTRODUÇÃO¹

Comunidades de aprendizagem (CAs) têm sido estudadas no contexto internacional tanto na área da Educação quanto na da Educação Física (EF) como uma estratégia significativa de desenvolvimento profissional docente (DPD) (PARKER; PATTON, 2017). O DPD se refere a todas as atividades em que os professores se engajam durante sua trajetória profissional. Sabe-se que é importante entender o DPD no contexto de vida e cultura de cada professor (DAY; SACHS, 2004), para enfatizar o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento em vez de se referir à simples aquisição de conhecimento através de cursos ou títulos (FIORENTINI; CRECCI, 2013). É neste sentido que as CAs surgem como uma estratégia colaborativa que promove a aprendizagem dos professores baseada na prática pedagógica docente (VANGRIEKEN *et al.*, 2017).

Desde o início dos anos 2000, as CAs são estudadas e entendidas como grupos de professores que refletem coletivamente através do questionamento contínuo e da solução de problemas comuns (BOLAM *et al.*, 2005). O fundamento deste conceito é o de que o conhecimento é situado em experiências diárias e de que professores podem se desenvolver continuamente se refletirem criticamente sobre suas práticas (TOOLE; LOUIS, 2002; VESCIO; ROSS; ADAMS, 2008). Cinco características são apontadas como essenciais em uma CA: (a) uma liderança compartilhada e que fornece apoio aos membros; (b) valores, visões e objetivos compartilhados entre os membros; (c) aprendizado coletivo e aplicação deste aprendizado; (d) compartilhamento de práticas individuais com o grupo; (e) condições favoráveis (tais como estruturais e pessoais) para sua realização (VANGRIEKEN *et al.*, 2017).

No entanto, mesmo com a defesa de estratégias de DPD mais colaborativas e participativas – como CAs no meio educacional desde os anos 1990 (HARGREAVES; O’CONNOR, 2017) –, criar espaços de aprendizagem colaborativos e transformativos ainda é um desafio (NUNES; OLIVEIRA, 2017; SACHS, 2011). No Brasil, experiências individuais e descontextualizadas de DPD estão presentes no cotidiano dos professores (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), focando principalmente em compensar as lacunas da formação inicial dos docentes (GATTI, 2008, 2016). Professores de EF enfrentam um cenário ainda mais preocupante, visto que muitas vezes não são incluídos em discussões pedagógicas na escola e atuam isolados nas quadras esportivas (MACHADO *et al.*, 2010), participam de experiências de DPD passivas e instrumentais (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015) desconectadas de discussões específicas do próprio conteúdo (RIGHI; MARIN; SOUZA, 2012).

Embora o Brasil tenha uma trajetória de pesquisas colaborativas com grupos de professores (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2013; PIMENTA, 2005), poucos exemplos utilizando CAs são vistos na literatura nacional (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2017), e, quando o são, são comumente realizados na área de matemática (RODRIGUES; CYRINO, 2017). Na EF, encontramos algumas iniciativas em

¹ Este trabalho é fruto da tese de doutorado defendida pela primeira autora no ano de 2019 e apresenta resultados originais: GONÇALVES, Luiza Lana. **Continuing professional development through a professional learning community in a full-time Brazilian school**. 287p. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. 2019.

universidades (LUGUETTI *et al.*, 2018), ou com treinadores esportivos (BRASIL *et al.*, 2015), mas ainda são escassas as pesquisas com professores na escola. Como exceção, salientamos a tese de Sanches Neto (2014), que investigou professores em diferentes escolas e que participaram de uma CA em São Paulo. Nesse estudo, os resultados enfatizaram que participar em uma CA pôde dar suporte ao desenvolvimento de professores que desejam investigar e aprimorar seus saberes e práticas.

Estudos internacionais demonstram benefícios e tensões em se trabalhar com CAs e professores de EF (PARKER; PATTON, 2017). Por exemplo, CAs facilitam o empoderamento de professores (TANNEHILL; MACPHAIL, 2017) e o aprimoramento da prática pedagógica (PARKER, PATTON; SINCLAIR, 2015). Entretanto, ainda faltam pesquisas que descrevam em detalhes os desafios enfrentados por CAs (SACHS, 2011), principalmente no âmbito do DPD em Educação Física (RISTOW *et al.* 2020). Neste sentido, este trabalho explorou o desenvolvimento profissional de professores de EF em uma escola municipal brasileira. Especificamente interrogamos: como os professores de EF se desenvolviam como profissionais nesta escola e como uma CA poderia dar suporte ao DPD destes professores?

A teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) nos levou a compreender o desenvolvimento e aprendizagem dos professores de EF ao participar de uma comunidade de prática (CP) (WENGER, 1998). Ao adotar tal perspectiva conceitual, acredita-se que o presente estudo possa contribuir com alternativas de DPD em EF no Brasil que ensejam ser colaborativas e significativas para a aprendizagem dos professores na escola.

2 TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA E COMUNIDADES DE PRÁTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Embora os termos CAs e CPs sejam muitas vezes usados como idênticos, há entre eles importantes diferenças conceituais (BLANKENSHIP; RUONA, 2007). CAs têm suas raízes na teoria da organização da aprendizagem (SENGE, 1990) aplicada ao contexto escolar inicialmente por Dufour e Eaker (1998). Geralmente são grupos organizados por líderes externos, com um objetivo definido *a priori*, e nem sempre a participação dos membros é voluntária. Já CPs têm seu arcabouço teórico na teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) e emergiram de contextos variados, geralmente informais. Nas CPs, a participação é voluntária, junto a uma estrutura informal de aprendizagem, e as lideranças são internas ao grupo — por isso, são iniciativas “de baixo para cima” (BLANKENSHIP; RUONA, 2007; LEE; SHAARI, 2012; VANGRIEKEN *et al.* 2017).

Embora exista uma convergência empírica entre as duas práticas (LEE; SHAARI, 2012) e CPs sejam um tipo de CA, o foco de discussão das CPs se volta especificamente para a prática dos membros, por isso tal nome (WENGER, 1998). “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que eles fazem e aprendem como fazer isso melhor à medida que interagem regularmente” (WENGER-TRAYNER;

WENGER-TRAYNER, 2015, p. 1, tradução nossa). Isto requer do grupo um engajamento mútuo, em torno de um empreendimento conjunto e um repertório compartilhado (WENGER, 1998).

Os aprendizes são membros da comunidade que compartilham a mesma prática, a compressão sobre esta prática e o significado daquela comunidade. Podem existir diferentes formatos de CP, mas três componentes são essenciais para entender a estrutura de uma CP: o domínio do conhecimento; a comunidade, grupo de pessoas envolvidas; e a prática compartilhada (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). O domínio se refere ao assunto de interesse da comunidade; a comunidade, por sua vez, diz respeito a como as pessoas interagem; e a prática é o conhecimento que aquela comunidade compartilha, desenvolve e mantém (WENGER-TRAINER; WENGER-TRAINER, 2015).

Desde o início dos anos 2000, estudos utilizando o conceito de CP como estratégias para o DPD vêm sendo desenvolvidos na EF no contexto internacional. Por exemplo, O'Sullivan (2007) já destacava alguns desafios no desenvolvimento de CPs, como a dificuldade para o início delas. Desde então, o corpo de conhecimento sobre a temática se expandiu. Pesquisas salientam que CPs criam oportunidades para um processo de facilitação em que as necessidades dos professores são atendidas (HUNUK, 2017); para que professores mudem suas percepções sobre a profissão (DEGLAU; O'SULLIVAN, 2006); alterem suas estratégias de ensino (YOON; ARMOUR, 2017); e conhecimento do conteúdo (HUNUK; INCE; TANNEHILL, 2013) six in control group.

Parker *et al.* (2010), em um destes trabalhos pioneiros, sugeriram que para criar e manter uma CP é necessário ter um catalisador para estruturá-la (por exemplo, suporte estrutural ou pessoal), um objetivo a atingir (desenvolvimento de um currículo) e alguém para dar suporte aos professores (facilitadores da universidade). Tais premissas foram confirmadas por Ristow e colaboradores (2020) em recente estudo.

Ressalta-se ainda que alguns fatores podem se tornar barreiras para o desenvolvimento de CP, tais como: o tempo, um ambiente de aprendizagem ineficiente, as políticas adotadas pelo poder público local, o baixo prestígio da EF na escola e o contexto escolar desafiador (PARKER; PATTON; TANNEHILL, 2012). Por outro lado, mesmo no trabalho com escolas em situação de precariedade, percebe-se que a participação em CPs fornece suporte para os professores por meio da relação de confiança construída entre eles (TANNEHILL; MACPHAIL, 2017). Por estes e outros benefícios destacados na literatura (VANGRIEKEN *et al.*, 2017), observam-se evidências do potencial do trabalho com CPs como estratégia de DPD, foco da presente investigação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo é parte de uma pesquisa maior cuja complexidade dos resultados suscitou eixos de análises diversificados. O recorte aqui apresentado é uma pesquisa-ação que especifica as discussões sobre a constituição de uma CP e o trabalho de professores de Educação Física em uma escola pública brasileira.

A pesquisa-ação realiza-se como um projeto que inclui ações estratégicas para melhorar a prática dos sujeitos envolvidos, por meio de um ciclo espiral de planejamento-ação-observação-reflexão. Os sujeitos da pesquisa-ação participam e colaboram entre eles mesmos durante este processo cíclico de transformação das situações em que estão inseridos (CARR; KEMMIS, 2004).

3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo aconteceu em uma escola pública municipal de tempo integral (ETI) em uma cidade de Minas Gerais. A escola lócus de pesquisa foi construída em 2014 com o foco na iniciação esportiva de jovens.² A escola funcionava das 7h às 15h e atendia estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais e finais (de 9 a 14 anos de idade). Dentro das propriedades da escola havia um centro esportivo com uma pista de atletismo, um campo de futebol, duas piscinas e vestiários.

Os participantes desta pesquisa incluíram seis professores de EF, uma facilitadora, “Luiza”, e sua *critical friend*³, “Missy”. Quatro destes professores haviam trabalhado juntos nesta escola desde o seu início em 2014. Eles tinham entre 25 e 55 anos de idade, com experiência de ensino na EF que variava de 5 a 20 anos, e a maioria deles tinha uma carga horária semanal de 40 horas na escola. André⁴ e Rodrigo lecionavam natação, Simone e Jair, atletismo, Pedro, futebol, e Vitor, aulas de EF como componente curricular. Luiza já havia desenvolvido um curso de formação em 2016 nesta escola a convite da direção e conhecia a realidade enfrentada pelos professores. Assim, ela solicitou autorização para realização da pesquisa, que foi deferida pela direção e pelos professores. Luiza é uma professora universitária no Brasil e realizou o papel de facilitadora da CP. Facilitadores são professores universitários, de escola, ou outros profissionais que têm o papel de mediar as CAs (HUNUK, 2017; PATTON; PARKER; NEUTZLING, 2012; POEKERT, 2011). Missy também é professora universitária, mas atua no contexto internacional, trabalhando com CAs há 15 anos. Ela atuou como *critical friend* da facilitadora durante o projeto. *Critical friend* é uma pessoa que estimula seu colega com questões e críticas, oferecendo diferentes pontos de vista para o trabalho (MACPHAIL; TANNEHILL; ATAMAN, 2021).

3.2 DESENHO DO ESTUDO E COLETA DE DADOS

Esta pesquisa teve duração de dois anos, com início em fevereiro de 2018 e teve duas fases. Na primeira fase, foi realizada uma entrada no campo de pesquisa (2 meses), e, na segunda, a pesquisa-ação (9 meses). Depois desse primeiro ano, a pesquisadora continuou acompanhando o desenvolvimento da comunidade durante o ano de 2019, mesmo sem intervenções diretas. Na primeira fase do estudo, Luiza atuou como uma observadora-participante, o que exigiu dela ter acesso à vida dos

2 Com o foco na iniciação esportiva, o projeto de ETI desta escola incluía aulas de Educação Física como componente curricular e, além disso, aulas específicas de determinados esportes, tais como natação, futebol e atletismo.

3 Vamos adotar a nomenclatura na língua inglesa visto a longa trajetória em pesquisas que a identifiquem no contexto internacional. Para melhores informações sobre a relação facilitadora e *critical friend* neste estudo, acessar Gonçalves *et al.* (2020).

4 Pseudônimos foram utilizados para proteger a identidade da escola e dos professores, bem como dos autores durante a avaliação por pares.

professores e passar um longo tempo com eles (PATTON, 2002). Ela permanecia na escola por três ou quatro dias por semana, observando diferentes rotinas. Neste período, ela realizou entrevistas, conversou com diferentes sujeitos da escola e participou de reuniões e atividades escolares. Luiza também ajudou os professores em sua rotina e eles passaram a construir uma relação próxima. A facilitadora estava imersa na prática diária dos professores.

Após este período de aproximação com o contexto, iniciou-se a pesquisa-ação que planejava começar uma CA com aquele grupo e, posteriormente, acompanhar o desenvolvimento deste grupo para entender se ele apresentaria características de uma CP. Entendemos que a fase de pesquisa-ação foi iniciada quando os membros da CP começaram a agir juntos por meio dos ciclos de planejamento-ação-observação-reflexão (CARR; KEMMIS, 2004). Primeiro, a comunidade se reuniu toda semana durante o ano escolar de 2018. Nessas reuniões, eram discutidas questões administrativas, necessárias em relação à área de EF na escola, bem como os professores se dedicavam a aprender para mudar sua prática pedagógica. Por exemplo, a comunidade investiu em um novo propósito para a EF na escola, organizou seus planos de aula e novas estratégias de ensino. Segundo, durante a semana, a comunidade trabalhava nos principais pontos discutidos na reunião e, na sexta-feira, facilitadora e *critical friend* discutiam o desenvolvimento da comunidade.

Durante todo o projeto, múltiplas fontes de dados foram utilizadas:

- reuniões semanais da comunidade (22), que aconteciam às terças-feiras no tempo de planejamento dos professores na escola, em que participaram os seis professores de EF e a facilitadora, e uma reunião final que ocorreu fora da escola em 2019 – todas as reuniões foram gravadas e transcritas. Reuniões semanais entre facilitadora e *critical friend* (26) eram realizadas por Skype às sextas-feiras – gravadas e transcritas em língua inglesa;
- entrevistas iniciais e finais com cada professor(a) (10 no total) por meio de questões abertas (PATTON, 2002) conduzidas pela facilitadora na escola. As entrevistas iniciais (cerca de 1 hora cada) exploraram o contexto dos professores, suas experiências com DPD e o que desejavam com as futuras reuniões. As entrevistas finais investigaram as interações do grupo, negociações e engajamento, e a aprendizagem dos professores;
- caderno de campo escrito pela facilitadora durante o projeto (141 páginas no total). A escrita foi guiada pelas questões de pesquisa e, além disso, documentava o contexto escolar, a rotina dos professores, interações, comportamentos e aulas ministradas. Durante o ano de 2019, a pesquisadora acompanhou a interação da comunidade por meio do grupo de *WhatsApp*.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da análise temática indutiva e interativa (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016). Através da interação entre os dados e a interpretação dos pesquisadores, a análise de dados levou à construção de temas (PATTON, 2002). Primeiro, Luiza e Missy leram as reuniões e fizeram comentários

sobre as questões discutidas nas margens do texto. Em seguida, elas codificaram dados interessantes com nomes que lhes eram significativos. Depois disso, Missy e Luiza liam as outras fontes de dados que correspondiam à mesma semana da reunião em análise para entender se os códigos atribuídos faziam sentido. Elas repetiram o processo em cada reunião e, finalmente, agruparam os códigos em subtemas e temas que respondiam às questões de pesquisa. Destes, três temas foram selecionados para este estudo.

Para garantir a qualidade científica da interpretação dos dados foram utilizadas: a triangulação de dados, para trazer diferentes perspectivas do fenômeno; a imersão prolongada do pesquisador no campo (CHO; TRENT, 2006); a presença da *critical friend*, que encorajou e desafiou as interpretações da pesquisadora; e validação por pares, quando a pesquisadora trazia para a validação da CP as discussões da semana anterior, bem como fez com cada entrevista individual (SMITH; MCGANNON, 2018).

4 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão apresentados em três temas: (1) Os professores e a precariedade enfrentada; (2) Os produtos da comunidade de prática; (3) O processo de desenvolvimento da comunidade de prática.

4.1 OS PROFESSORES E A PRECARIIDADE ENFRENTADA

Durante a primeira fase do estudo, a pesquisadora observou o contexto vivenciado pelos professores na escola. Esta escola era direcionada à iniciação esportiva e atendia estudantes do Ensino Fundamental com idade entre 9 e 14 anos. O grupo de seis professores que compuseram a CP atuava em sua maioria 40 horas na escola (quatro professores), estando presente na escola cinco dias por semana, média de oito horas por dia. O grupo desenvolvia aulas de modalidades esportivas específicas, bem como aulas de EF como componente curricular. O tempo para atividades de desenvolvimento profissional (chamada por eles de tempo de estudo) era garantido em sua carga horária, acontecendo todas as terças-feiras, das 7h às 10h.

Entretanto, a prática cotidiana dos professores era rodeada por muitos problemas. Por exemplo, no começo do ano não havia professores o suficiente para atuar na escola. Assim, por diversas ocasiões os estudantes sem aula eram direcionados ao campo de futebol para ficar com os professores de EF.

Hoje a turma de 11 a 14 anos saiu da escola mais cedo porque não tinham professores. A vice-diretora está tentando organizar a escola, mas está muito difícil. Um dos professores de EF está ajudando. Ele fica no portão da escola dizendo quem pode sair e quem não pode. (Caderno de campo, 6)

Além disso, os professores viviam em condições instáveis e arriscadas: eles não tinham segurança no emprego (eram contratados por hora-aula), tinham que lecionar sem materiais esportivos, e eram ignorados pela coordenação pedagógica da escola. Além disso, este grupo era cercado por condições de vulnerabilidade social preocupantes. Uma professora, Simone, relatou: “Já tivemos muitos estudantes

que morreram, que se envolveram com drogas. Então, eu realmente não quero ver estes estudantes envolvidos com coisa errada”. Essa condição de vulnerabilidade envolvia também os professores que tinham de trabalhar em duas ou três escolas para complementar o ganho mensal. Além disso, o grupo estava sempre preocupado com a escola, mas cansado de lidar com tamanha precariedade.

Sem uma estrutura que funcione, sem dinheiro, é difícil. Muito difícil. Alguns dias você está cansado e pensa: ‘Eu dou minha vida por isso aqui e eu não vejo nenhuma melhora, sempre é a mesma coisa’ [...]. Nós sempre tivemos estas dificuldades, questões de estrutura que você está vendo aqui. A bomba da piscina está quebrada. Todo ano é um longo processo para compra de materiais, porque nós não temos dinheiro suficiente para comprar materiais, produtos de limpeza. (André)

Durante o primeiro mês de observação, os professores chegavam na escola na hora marcada para reunião de planejamento com a coordenadora pedagógica, mas ela não comparecia. Isso revela a falta de suporte que este grupo recebia em seu trabalho. Como se fosse uma reação em cadeia, a equipe administrativa também não recebia suporte da secretaria municipal. Todos esses episódios levavam a aulas sem planejamento, professores estressados, e uma alta rotatividade de profissionais. Os professores explicaram como esta situação afetava o trabalho diário:

Você vive aqui conosco, você viu. Esta manhã nós chegamos aqui às 7h e vamos ficar até as 11h. Ninguém veio aqui até agora para falar conosco nenhum minuto. Então, o que eu fiz? Eu fui fazer o trabalho que era para outro funcionário fazer [limpar a piscina], mas não está feito ainda. Eu não vou ficar aqui sentado esperando. Esperar pelo quê? O dinheiro vai cair do céu? Eu não posso esperar. (Rodrigo)

Apesar do desejo deles de continuar trabalhando, os dados revelam exemplos de como a EF era marginalizada na escola. A falta de reconhecimento da EF era presente na vida profissional deste grupo e os professores eram acostumados a terem suas vozes silenciadas. Missy tentou explicar a situação:

As pessoas veem a EF como à margem, a EF tem sido marginalizada... Primeiro, a coordenadora pedagógica não aparece. Segundo, as aulas são usadas como prêmio ou punição. Isto não é bom. Então de novo nós vamos entrar nesta ideia de como nós podemos fazer da EF algo reconhecido e respeitado na escola?

Esse primeiro tema da pesquisa nos forneceu uma compreensão sobre o ambiente vivido pelos professores na escola. Entendemos que o grupo experimentava um contexto problemático por conta das condições sociais que o rodeava, mas também porque os professores viviam em uma situação educacional desorganizada em todos os níveis. Entretanto, o grupo clamava por experiências significativas de desenvolvimento profissional, e a situação turbulenta vivida criou oportunidade para nutrir uma comunidade nestas condições.

4.2 OS PRODUTOS DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

As necessidades, decisões e vozes dos professores foram os produtos que resultaram desta CP. As necessidades dos professores estavam relacionadas à

organização da EF enquanto componente curricular e ao seu reconhecimento naquela escola. Então, era urgente ajudar aquelas pessoas a reconhecer sua própria posição naquele espaço. Agimos por dois caminhos diferentes: primeiro, organizamos o grupo para suas atividades de desenvolvimento profissional, e, segundo, investimos em organizar o programa de EF como um todo: estabelecer uma reunião semanal em tempo e espaço garantido; limpar e organizar os equipamentos esportivos e os espaços de aula, foram os primeiros passos para isso. As notas de cadernos de campo revelam como os professores estavam engajados neste processo.

Eu fui até o centro esportivo com a pedagoga e outros professores. Nós estávamos fazendo uma lista dos materiais esportivos. Todo mundo se mostrou disposto a ajudar. Vitor e Jair ofereceram para trazer os estudantes deles para ajudar na limpeza. Pedro e Simone também estavam envolvidos. Foi um dia intenso de trabalho coletivo. (Caderno de campo, 48)

Outra ação foi demonstrar ao grupo que gostaríamos de construir algo com eles, em vez de algo para eles. A construção da pauta de reunião foi um exemplo de como agimos para organizar os momentos de desenvolvimento profissional:

– Luiza: Então, uma parte que eu penso que podíamos construir juntos... Eu não perguntei antes, porque vocês me disseram que não tinham reunião, mas é importante saber se vocês já tiveram uma pauta para a reunião. [...]

– Simone: Na outra escola, eu tinha uma reunião com pauta. [...]

– Luiza: Como era isso, Simone? [...]

– Simone: A pedagoga chegava e entregava uma folha escrita 'Agenda do Dia'. Tinha algum texto, os objetivos daquele momento [...]. Depois ela fazia algumas perguntas sobre aquelas questões e nós tínhamos a chance de falar ao final da reunião.

– Luiza: Então você pode ver que ela construía isso sozinha. Esta não é a ideia aqui. Aqui, nós vamos construir isso juntos. Nós vamos incluir o que nós queremos fazer, qual a estrutura nós desejamos para a reunião. Na entrevista, eu perguntei para vocês o que vocês precisam, o que vocês querem discutir aqui [...]. Vocês responderam, por exemplo, que vocês queriam um tempo para falar sobre os problemas, para compartilhar o que acontecia durante a semana... O que mais? (Reunião, 3).

Concomitantemente, o grupo precisava tomar algumas decisões em relação à sua prática cotidiana. O objetivo da escola não era mais a iniciação esportiva. O projeto havia sido encerrado e eles não sabiam qual objetivo guiava o trabalho deles. Eles tiveram que criar coletivamente um norte para a EF naquela escola. Por exemplo, a conversa do grupo demonstra como eles estavam perdidos em meio a esta situação:

– Luiza: Hoje eu gostaria de perguntar para vocês, se nós olharmos só para este quadrado aqui [mostrando o esquema feito na reunião anterior] [...]. Por onde vocês pensam que deveríamos começar? Qual é o interesse de vocês?

– Simone: Pelo objetivo, ou pela organização do currículo também, os dois são importantes.

– Vitor: Eu acho que pelo objetivo. Com nosso objetivo, um objetivo claro, isso seria um norte para nós. Nós poderíamos colocar isso neste currículo. [...]

– Simone: Quando nós fizemos o curso,⁵ o que eles disseram para nós? Que a escola iria ser seletiva, somente estudantes que queriam treinar esporte iriam vir aqui. No último dia, eles disseram: Esta escola não será seletiva, será inclusiva. Nós não vamos selecionar ninguém para estudar aqui. Então, nós fomos afetados. Porque nós que estávamos fazendo o curso, nós ficamos surpresos. Nós falamos: ‘O quê?’ O erro é desde o começo.

- Luiza: Então, vocês acham que o erro é que antes vocês tinham um objetivo e agora o objetivo é outro? (Reunião, 2)

Com a intenção de entender o propósito do trabalho deles, durante dois meses nós conduzimos oficinas na escola. O grupo experimentou aulas de EF, relembrou suas próprias aulas na universidade e questionou criticamente algumas abordagens da EF.⁶ Eles também se organizaram para aprender com outros profissionais em diferentes locais da cidade. Finalmente, eles organizaram suas aulas de EF por meio de diferentes estratégias de ensino.

Foi somente após quatro meses trabalhando e aprendendo juntos que o grupo começou a estabilizar sua prática pedagógica, enquanto tentava encontrar um novo propósito para a EF naquela escola. Além disso, os professores ainda continuavam motivados a fazer alguma coisa para organizar a EF e ser reconhecidos pelo trabalho realizado. Pedro resumiu o que o grupo acreditava em relação ao propósito de ensino deles:

[...] o que nós pretendemos é que os estudantes saibam praticar esporte e eles saibam sobre o que eles estão praticando. Nós queremos que eles ajudem a construir o processo, dando opinião, planejando junto, criticando e superando as dificuldades. Eu acho que esta deveria ser nossa visão, a ideia de um estudante protagonista. [...] um estudante independente, que entenda o porquê ele ou ela está fazendo aquilo e não somente fazendo porque nós estamos mandando. (Reunião, 12)

Quanto mais desafios os professores enfrentavam, mais a autonomia adquirida dava voz a eles. Eles começaram a negociar com o diretor sobre os equipamentos esportivos e a participação deles em competições sem o apoio da escola. Entretanto, no final de agosto eles foram informados que o calendário escolar seria reduzido. O prefeito anunciou que o dinheiro para financiar as escolas municipais estava acabando devido à crise instalada na educação estadual. Muitos trabalhadores da escola foram demitidos, algumas turmas foram condensadas, professores tiveram sua carga horária reduzida, e, por fim, a escola começou a abrir aos sábados para atingir os 200 dias letivos exigidos pela legislação brasileira. Ou seja, a realidade educacional brasileira, principalmente no que se refere aos recursos financeiros e à administração escolar, gerou uma situação caótica na escola.

Mesmo que os professores continuassem se organizando para aprender e agir juntos, a situação ainda os desmotivava. Pedro disse: “Eu vi que eles [administração] não estavam dispostos a ajudar. Então, eu acho que nós devemos resolver as coisas entre nós mesmos”. Percebemos que os professores não formavam mais um grupo silenciado. Pouco a pouco, eles entendiam que podiam discutir e questionar as

5 Para trabalhar nesta escola, os professores fizeram um curso de treinamento e iniciação esportiva, já que este era o projeto inicial da escola.

6 Realizamos oficinas da abordagem cultural, saúde renovada e crítica-superadora e emancipatória. Estas abordagens foram escolhidas coletivamente a partir do conhecimento prévio dos professores.

decisões escolares. Eles decidiram manter o trabalho dividindo-se em grupos para cumprir diferentes objetivos: venderam uma rifa para comprar materiais de limpeza para piscina, organizaram as atividades de sábado sozinhos e continuaram ensinando como podiam.

4.3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Os resultados também revelam o processo pelo qual a CP se desenvolveu. Primeiro, o grupo de EF construiu sua própria prática pedagógica. Enquanto o grupo lutava para ser reconhecido, eles construíram seu próprio caminho de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento era ancorado na realidade e problemas enfrentados cotidianamente. André explicou como eles se uniram em direção a construir esta prática: “Depois nos tornamos mais unidos, todo mundo começou a falar a mesma língua [...]. Todo mundo com o mesmo objetivo de ensinar uma boa aula, todos estavam aprendendo com as experiências dos outros”.

Os professores aprenderam a negociar entre eles e decidir o que era importante para o grupo. Depois de um longo tempo aceitando demandas externas, eles redescobriram o objetivo da EF naquela escola. Vitor conseguiu detalhar:

Eu entendi que isto era o ponto inicial para construir uma direção para nós. Saber onde nós estamos andando, o que estamos fazendo, qual nosso objetivo. E, principalmente, o que nós entendemos sobre EF, o que devemos ensinar.

Fazer isso de forma autônoma deu direção ao trabalho destes professores e os empoderou para defender o que eles precisavam. Eles agiram para promover o desenvolvimento profissional da própria comunidade e para refletir sobre o que eles queriam para os estudantes. Vitor continuou explicando:

[...] o sistema não quer isso para as crianças, ser um sujeito crítico. Mas eu acredito que o estudante tem que ter conhecimento para olhar para algo e dizer: ‘Não, eu não concordo com isso, não deve ser assim’.

Em segundo lugar, os professores apoiavam uns aos outros. Esse suporte coletivo deu forças para a comunidade enfrentar os piores momentos vividos na escola. Eles aprenderam juntos sobre EF; de maneira independente também se organizaram para continuar decidindo a direção do grupo. Os professores se sentiam confortáveis para compartilhar a realidade deles com aqueles que viviam a mesma situação.

Eles ainda puderam reconhecer a dificuldade dos outros enquanto compartilhavam seus problemas. Enfrentar desafios unidos como um grupo fez com que estes professores conhecessem uns aos outros. Sobre isso, André disse: “Pedro... comigo... ele foi sempre mais pé atrás [...]. Mas este ano está mais calmo. Nesta situação louca, todo mundo se juntou para terminar o ano”. Simone também reconheceu esta mudança: “Existiram vários conflitos em outras épocas porque este grupo trabalhou junto por quatro anos. [...], eu notei mudanças. [...] Então, eu percebi que estava todo mundo no mesmo barco, tinha o mesmo sentimento”. É notável que estes professores aprenderam como construir confiança entre eles. Eles também se sentiam apoiados pela facilitadora, alguém que estava aprendendo a ser uma líder.

O terceiro ponto importante no desenvolvimento da comunidade foi ter uma líder democrática. Luiza aprendeu seu papel por meio do suporte e direcionamento de Missy. Ela sempre alertava: “Você pode ter mais conhecimento sobre pesquisa ou literatura. Você sabe boas coisas sobre como pode ser mudado, mas eles têm que querer a mudança e eles querem. [...] Então deixe isso vir deles”. Missy sempre salientou a importância da disposição dos professores durante o processo. E de maneira gradual a facilitadora começou a entender isso.

Para isso, Luiza teve que ter uma boa relação com os professores, escutar a voz deles e entender o conhecimento que aquele grupo tinha, respeitando o ritmo de aprendizagem deles. Ela também reconheceu a importância do equilíbrio entre falar e ouvir, entre estimular a discussão do grupo e dar espaço aos professores. Luiza passou quase um ano tentando descobrir um líder para aquele grupo, mas ao final ela compreendeu que ela era parte daquela comunidade. Enquanto cada um estava descobrindo sua contribuição para o grupo, Luiza também descobriu seu papel. Ela se tornou mais do que uma facilitadora, sua contribuição foi ser esta líder democrática do grupo:

Eu entendi que eu também estava aprendendo enquanto os professores viviam o mesmo processo. Eu acreditava ainda mais no trabalho coletivo porque eu tinha vivido isso com eles. Eu tinha aprendido a ouvir a voz deles e os ajudei a agir naquela situação difícil. Eu entendi que eu tinha contribuído para fazer a vida deles menos difícil, bem como participar naquela comunidade tinha contribuído para minha vida. (Caderno de campo, 60)

Os dados da pesquisa apontam como a situação precária enfrentada pelos professores dispersou a comunidade quando ela estava em sua fase mais ativa. Por exemplo, a escola não tem mais aulas de esporte, o centro esportivo foi inutilizado, e durante o ano de 2019 os professores foram trabalhar em diferentes escolas da cidade. Apesar disso, a conexão que esses professores estabeleceram durante o processo foi mais forte do que a realidade difícil que eles enfrentavam, de modo que eles continuavam a se comunicar por meio do *WhatsApp*. Eles davam suporte uns aos outros quanto a vagas de emprego em escolas, conversavam sobre a realidade da antiga escola, discutiam os problemas políticos enfrentados e compartilhavam novas experiências de ensino por meio de fotos e histórias. Assim, é notável que o desenvolvimento desta comunidade marcou não somente o microcontexto em que o grupo estava inserido, mas também contribuiu de maneira significativa para os professores individualmente.

5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa demonstraram que os professores viviam uma situação precária de trabalho e isso influenciou em seu desenvolvimento profissional. Entretanto, nós enfatizamos que a comunidade de aprendizagem pôde dar suporte ao desenvolvimento profissional destes professores de Educação Física.

Sabe-se que o alinhamento da prática da comunidade com a base teórica adotada é muitas vezes percebido pela, e também sinal de, maturidade daquela comunidade (VANGRIEKEN *et al.*, 2017). Passados dois anos do desenvolvimento

do projeto entendemos que esta comunidade se estruturou como uma comunidade de prática (CP). Entendemos que as dimensões da prática da CP (engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado) (WENGER, 1998) se relacionam com as características das CP (domínio, comunidade e prática) (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015).

Assim, (a) o engajamento mútuo da CP se tornou mudar a realidade enfrentada cotidianamente, já que o domínio de interesse desta CP era sobreviver a esta realidade; (b) o empreendimento conjunto da CP, que no começo era aprimorar o trabalho com a EF, depois voltou-se à própria vida dos professores e ao suporte que recebiam uns dos outros, sendo a comunidade identificada pelos sete membros (professores e facilitadora) que compartilhavam este empreendimento coletivo; (c) já o repertório compartilhado se refere à produção da CP nas reuniões, seus modos de fazer, as discussões internas do grupo e soluções para os problemas da CP, sendo esta a prática que o grupo reconstruiu ao longo do projeto.

Entendemos que, durante o projeto, esta CP foi nutrida e se desenvolveu passando por *vários* estágios de uma CP (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) até chegar ao estágio de dispersão, no qual os membros se separam — mas ainda assim continuaram em contato por meio de mídias sociais, buscando ajuda uns dos outros quando necessitavam. Embora estas fases ainda precisem ser investigadas profundamente, podemos alinhar alguns indicadores apontados por Wenger (1998) com as características encontradas durante o desenvolvimento desta CP. Por exemplo, estes professores trabalhavam juntos há quatro anos e por isso colecionavam histórias de relações às vezes conflituosas, outras harmoniosas; como viviam os mesmos problemas, eles também tinham uma forma rápida de introduzir os assuntos a serem discutidos nas reuniões; e acumulavam piadas e jargões internos, geralmente relacionados à administração escolar.

Desenvolver-se como uma CP proporcionou oportunidades para atender as necessidades dos professores e, assim, eles começaram a agir de maneira autônoma e ter sua voz ouvida na escola. Esses resultados foram atingidos por meio de um longo processo no qual os professores construíram sua própria prática e receberam o suporte dos próprios colegas e da facilitadora.

Entendemos que atender as necessidades dos professores é importante para promover o engajamento da CP (TANNEHILL; MACPHAIL, 2017). Em nosso estudo, tais necessidades eram relacionadas à organização da EF e ao desenvolvimento profissional na escola. Em um segundo ponto, a CP estudada agiu de maneira autônoma. Os professores decidiram como e o que necessitavam aprender, além do caminho para atingir esse aprendizado, o que reforça estudos anteriores sobre a autonomia dos professores (DEGLAU; O'SULLIVAN, 2006; PARKER, *et al.*, 2010). Por último, notamos que a voz dos professores foi ouvida pela escola como a voz da comunidade, o que forneceu suporte à CP para agir na situação turbulenta que eles enfrentavam (ATENCIO; JESS; DEWAR, 2012).

Da mesma forma que a maior parte dos professores no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), vimos que os professores deste estudo sofriam com uma condição de vida difícil, e a instabilidade diária interferia na vida profissional. Nestas

condições é desafiador envolver-se em um trabalho coletivo (NUNES; OLIVEIRA, 2017). Entretanto, durante a pesquisa-ação, o desenvolvimento dos professores foi apoiado por uma CP nutrida por meio de um processo de aprendizagem dinâmico e contínuo.

Em nossa pesquisa, percebemos que professores estavam refletindo sobre sua prática, como estudos apontam (AHN, 2017; GOODYEAR; CASEY, 2015), mas eles foram além: eles trabalhavam, sobretudo, para recriar a sua prática. Eles poderiam ter diferentes visões sobre a EF, mas a CP tinha um propósito, que era melhorar a EF naquela escola (organizar os espaços para aula, o planejamento delas, organização de material, espaço e tempo para desenvolvimento profissional dos professores de EF).

Nossos participantes declararam que se sentiam apoiados pelos seus colegas para se arriscar em novos desafios (TANNEHILL; MACPHAIL, 2017). Embora o nível de engajamento dos professores na CP não fosse igual, e pudesse variar conforme as situações vividas, cada um tinha uma forma de contribuir com o desenvolvimento da CP. E, nas condições precárias enfrentadas, os professores perceberam que a CP era um lugar seguro não somente em situações pedagógicas, mas também naquelas de sobrevivência.

No início do projeto, não sabíamos se o grupo se desenvolveria como uma CP. Afinal, CPs podem ser nutridas, mas dificilmente criadas por agentes externos (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Então o nutrir da comunidade era objetivo inicial da facilitadora e *critical friend*, mas só se efetivou devido à participação e ao engajamento de todos os membros.

Além disso, embora situações turbulentas possam ser catalisadoras para a constituição de CP (ATENCIO; JESS; DEWAR, 2012; GONÇALVES *et al.* 2021), elas também podem ser o motivo do seu desmembramento (WENGER, 1998). Entendemos esse fato como limitação deste estudo, permanecendo ainda sem investigação a relação entre as características de uma CP emergente e as forças estruturais dentro das quais ela opera (COX, 2005). Nesta situação, as comunidades fronteiriças (CRECCI; FIORENTINI, 2018; FIORENTINE, 2013) podem aparecer como alternativa. Essas comunidades podem reunir pessoas que atuam em diferentes contextos para compartilhar seus desafios e ideias sem a pressão de responder a demandas externas.

Por fim, ecoando Sanches Neto (2014), salientamos que trabalhar com o DPD em EF por meio do fomento a CPs oferece oportunidades concretas para uma aprendizagem coletiva capaz de proporcionar o desenvolvimento significativo dos professores. No entanto, faz-se necessário ainda estimular experiências de desenvolvimento profissional construídas a partir das necessidades dos professores, desenvolvendo autonomia e criando espaços para ouvir a voz desses profissionais. Assim, outros estudos que pretendem conduzir investigações nesta área devem investir em compreender as tensões e possibilidades de fazer isso imersos na desafiadora realidade educacional do Brasil.

REFERÊNCIAS

AHN, Joonkil. Taking a step to identify how to create professional learning communities - report of a case study of a Korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. **International Education Studies**, v. 10, n. 1, p. 82–92, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124788.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174–181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ATTENCIO, Matthew; JESS, Mike; DEWAR, Kay. It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 2, p. 127–144, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2011.565469>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BLANKENSHIP, Selena; RUONA Wendy. Professional learning communities and communities of practice: A comparison of models. In: NAFUKHO, F. (org.) **AHRD 2007 International Conference Proceedings**. Indianapolis: Academy of Human Resource Development, 2007. p. 888-895. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

BOLAM, Ray *et al.* **Creating and sustaining effective professional learning communities**. Bath: University of Bristol; London: Institute of Education, 2005. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRASIL, Vinícius Zeilmann *et al.* A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50773>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/50773/35155>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; WEATE, Paul. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. London: Routledge, 2016. p. 191-205.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. New York: Routledge, 2004.

CHO, Jeasik; TRENT, Allen. Validity in qualitative research revisited. **Qualitative Research**, v. 6, n. 3, p. 319–340, 2006.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dário. Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100111. Acesso em: 5 dez. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2018.

DAY, Christopher; SACHS, Judyth. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes as CPD. In: DAY, Christopher; SACHS, Judyth. **International handbook on the CPD of teachers**. Columbus, OH: Open University Press, 2004. p. 3-32.

DEGLAU, Dena.; O'SULLIVAN, Missy. O. Chapter 3 : The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 379–396, 2006. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/25/4/article-p379.xml>. Acesso em: 13 maio 2018.

DUFOUR, Richard; EAKER, Robert. **Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289–298, jul. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892015000300289&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 jul. 2019.

FIORENTINI, Dário. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **Journal of Education**, v. 1, n. 3, p. 152–181, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/3710>. Acesso em: 7 out. 2019.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 06 jul. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; LUGUETTI, Carla; CARBINATTO, Michele. The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. **Sport, Education and Society**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>

GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; LUGUETTI, Carla; CARBINATTO, Michele. 'We united to defend ourselves and face our struggles': nurturing a physical education teachers' community of practice in a precarious context, **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891212>

GOODYEAR, Victoria A.; CASEY, Ashley. Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 2, p. 186–203, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2013.817012>. Acesso em: 9 set. 2018.

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael T. Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 2, n. 2, p. 74–85, 2017. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPC-02-2017-0004/full/html>. Acesso em: 13 jun. 2019.

HUNUK, Deniz. A physical education teacher's journey: from district coordinator to facilitator. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 3, p. 301–315, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2016.1192594>. Acesso em: 13 jul. 2019.

HUNUK, Deniz; INCE, Mustafa Levent; TANNEHILL, Deborah. Developing teachers' health-related fitness knowledge through a community of practice. **European Physical Education Review**, v. 19, n. 1, p. 3–20, 5 fev. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X12450769>. Acesso em: 14 ago. 2018.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University, 1991.

LEE, Daphnee; SHAARI, Imran. Professional identity or best practices? An exploration of the synergies between professional learning communities and communities of practices. **Creative Education**, v. 3, n. 4, p. 457–460, 2012. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=21624>. Acesso em: 3 out. 2020.

LUGUETTI, Carla Nascimento *et al.* The complexity, tensions and struggles in developing learning communities throughout a Sport Education season. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 4, p. 1075–1092, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X18802285>. Acesso em: 13 set. 2019.

MACHADO, Thiago da Silva *et al.* The practices of pedagogical divestment in the school physical education. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/10495/27318>. Acesso em: 10 jul 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495>.

MACPHAIL, Ann; TANNEHILL, Deborah; ATAMAN, Rebecca. The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. **Professional Development in Education**, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2021.1879235?journalCode=rjie20>. Acesso em: 13 mar. 2021.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação em Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 65–80, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100066&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 abr. 2019.

O'SULLIVAN, Missy. Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. **Journal of Physical Education New Zealand**, v. 40, n. 1, p. 10–13, 2007. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/81de4f3fa7e7e86d5328bd048c9e03b9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39859>. Acesso em: 12 mar. 2018.

PARKER, Melissa, PATTON, Kevin. What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. *In*: ENNIS, C. (ed.) **Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies**. New York: Routledge, 2017. p. 447–460.

PARKER, Melissa *et al.* From committee to community : the development and maintenance of a community of practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29, n. 4, p. 337–357, 2010. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/29/4/article-p337.xml>. Acesso em: 13 out. 2018.

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin; SINCLAIR, Christina. 'I took this picture because ...': accessing teachers' depictions of change. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 21, n. 3, p. 1–19, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2015.1017452>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin; TANNEHILL, Deborah. Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. **Irish Educational Studies**, v. 31, n. 3, p. 311–327, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03323315.2012.710067>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PATTON, Kevin; PARKER, Melissa; NEUTZLING, Misti M. Tennis shoes required: the role of the facilitator in professional development. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 83, n. 4, p. 522–532, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23367814/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 3rd. ed. London: Sage, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521–539, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2018.

POEKERT, Philip. The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. **Professional Development in Education**, v. 37, n. 1, p. 19–38, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415251003737309?journalCode=rjie20>. Acesso em: 13 nov. 2019.

RIGHI, Mariza; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 4, p. 875–890, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000400006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2018.

RISTOW, Leonardo *et al.* Comunidade de prática na formação e desenvolvimento profissional na educação física: uma metassíntese. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 117-123, nov. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfísica/article/view/25381>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RODRIGUES, Marcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da Educação e Ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 16-33, 2017. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/31>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Análise de trabalhos que investigaram contextos de formação de professores em Comunidades de Prática. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 67, 2017. Disponível em: <http://www.revistasbemsp.sbempaulista.org.br/index.php/REMat-SP/article/view/24>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SACHS, Judyth. Skilling or Emancipating? Metaphors for continuing teacher professional development. In: MOCKLER, Nicole; SACHS, Judyth. **Rethinking educational practice through reflexive inquiry**: essays in honour of Susan Groundwater-Smith. London: Springer, 2011. p. 153-168.

SANCHES NETO, Luiz. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. 2014. 325f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Bociências de Rio Claro, 2014.

SENGE, Peter. **The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization**. New York: Currency/Doubleday, 1990.

SMITH, Brett; MCGANNON, Kerry R. Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 1, p. 101–121, 2018.

TANNEHILL, Deborah; MACPHAIL, Ann. Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 3, p. 334–352, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2016.1183508?journalCode=rjie20>. Acesso em: 13 nov. 2018.

TOOLE, James Charles; LOUIS, Karen Seashore. The role of professional learning communities in international education. In: LEITHWOOD, Kenneth; HALLINGER, Phillip (Ed.). **Second International Handbook of Educational Leadership and Administration**. Berlin: Springer, 2002. p. 245–280.

VANGRIEKEN, Katrien *et al.* Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 47–59, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16304681>. Acesso em: 20 set. 2019.

VESCIO, Vicki; ROSS, Dorene; ADAMS, Alyson. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 80–91, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X07000066>. Acesso em: 13 abr. 2019.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, MA: Harvard Business School, 2002.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Communities of practice a brief introduction**. p. 1–8, 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

YOON, Keejoon; ARMOUR, Kathleen. Mapping physical education teachers' professional learning and impacts on pupil learning in a community of practice in South Korea. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 4, p. 427–444, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2016.1268589?tab=permissions&scroll=top>. Acesso em: 13 nov. 2019.

Abstract: This research aimed to explore the continuing professional development (CPD) of Physical Education (PE) teachers in a municipal Brazilian school. The investigation was an action research study and the participants included six PE teachers, one facilitator and one critical friend. Data sources included meetings with teachers and between researchers; interviews; and field notes. Results revealed that the community of practice (CoP) could support teachers' CPD. Teachers essential needs were addressed; the CoP made autonomous decisions and their voice was heard. The support that the CoP provided to teachers was generated by teachers' own process of building their own practice, with support from their peers and the facilitator while teachers joined in a recently formed community.

Keywords: Staff development. School teachers. Physical Education. Learning.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo explorar el desarrollo profesional de profesores de Educación Física (EF) en una escuela municipal brasileña. Este estudio se constituyó como una investigación-acción en la que participaron seis profesores de Educación Física, una facilitadora y una critical friend. Las fuentes de datos fueron encuentros con profesores y entre las investigadoras, entrevistas y cuaderno de campo. Los resultados muestran que la comunidad de práctica (CP) puede proporcionar apoyo a los profesores durante su desarrollo. Las necesidades esenciales de los profesores fueron atendidas, la CP tomó decisiones autónomas y su voz fue escuchada. El apoyo que la CP brindó a los docentes se genera mediante el propio proceso de construcción de la práctica de los profesores, con el apoyo de sus colegas y de la facilitadora, cuando estos se unían en una comunidad recién desarrollada.

Palabras clave: Desarrollo de personal. Profesores. Educación Física. Aprendizaje.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Luiza Gonçalves: Responsável pela investigação e escrita do artigo original

Melissa Parker: Responsável pela orientação e idealização do projeto de pesquisa.

Michele Carbinatto: Responsável pela orientação e revisão/editoração final do texto.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro em parte pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC), Brasil. This study was financed in part by the Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS/MEC), Brazil.

ÉTICA DE PESQUISA

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, processo n. 2.441.430.

COMO REFERENCIAR

GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; CARBINATTO, Michele Viviene. Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de educação física em uma escola brasileira. **Movimento (Porto Alegre)**, v.27, p.e27073, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/113015>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano]. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.113015>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Ivone Job*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.