

O início de uma comunidade de prática: um estudo de caso com professores de natação

RESUMO

As comunidades de prática são ambientes de aprendizagem colaborativos utilizadas no desenvolvimento profissional em Educação Física. Dessa forma, o objetivo desse estudo foi descrever os encontros de professores de natação com a intenção de formar uma comunidade de prática. Adotou-se procedimentos de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e estudo de caso. Participaram do estudo, duas professoras de natação e um facilitador. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: escrita reflexiva, gravações dos encontros, entrevista em grupo focal, e mensagens de áudio e de texto em grupo de *WhatsApp*. A análise qualitativa dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a forma como ocorreram as interações entre os membros, a definição dos desafios e a construção das estratégias caracterizam este grupo de professores como uma comunidade de prática em seu estágio inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional; Natação; Comunidade de prática; Educação física

Leonardo Ristow

Mestrado em Ciências do Movimento Humano
Universidade do Estado de Santa Catarina,
Departamento de Educação Física, Florianópolis,
Brasil

leonardoristow@live.com

<https://orcid.org/0000-0002-2829-7737>

Vinicius Zeilmann Brasil

Doutor em Educação Física
Universidade do Estado de Santa Catarina,
Departamento de Educação Física, Florianópolis,
Brasil

email@email.br

<https://orcid.org/0000-0003-0036-494X>

Heitor de Andrade Rodrigues

Doutor em Educação Física
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação Física e Dança, Goiânia, Brasil

heitor@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0002-9456-4821>

Ana Flávia Backes

Mestra em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina,
Departamento de Educação Física, Florianópolis,
Brasil

anaflavbackes@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3949-8809>

Valmor Ramos

Doutor em Ciências do Desporto
Universidade do Estado de Santa Catarina,
Departamento de Educação Física, Florianópolis,
Brasil

valmor.ramos@udesc.br

The beginning of a community of practice: a case study with swimming teachers

ABSTRACT

Communities of practice are collaborative learning environments used in Physical Education professional development. Thus, the aim of this study was to describe the meetings of swimming teachers with the intention of forming a community of practice. To this end, a qualitative, descriptive, and case study research was carried out. Two swimming teachers and a facilitator participated in the study. As instruments of data sources, were used: reflective writing, meetings recording, focus group interview, and audio and text messages in WhatsApp group. The qualitative data analysis was through the technique of content analysis. The results show that the way in which the interactions between the members occurred, the definition of challenges and the construction of strategies characterize this group of teachers as a community of practice at an early stage.

KEYWORDS: Professional development; Swimming; Community of practice; Physical education

El inicio de una comunidad de práctica: un estudio de caso con profesores de natación

RESUMEN

Las comunidades de práctica son entornos de aprendizaje colaborativo utilizados en el desarrollo profesional en Educación Física. El objetivo de este estudio fue describir las reuniones de profesores de natación con la intención de formar una comunidad de práctica. Se adoptó una investigación cualitativa, de carácter descriptivo y estudio de caso. En el estudio participaron dos profesores de natación y un profesor facilitador. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron: escritura reflexiva, grabaciones de las reuniones, entrevista de grupo focal y mensajes de audio y texto en grupo de *WhatsApp*. El análisis cualitativo se realizó mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados muestran que la forma en que ocurrieron las interacciones entre los miembros, la definición de desafíos y la construcción de estrategias caracterizan a este grupo de docentes como una comunidad de práctica en una etapa temprana.

PALABRAS-CLAVE: Desarrollo profesional; Natación; Comunidad de práctica; Educación física

INTRODUÇÃO

A aprendizagem profissional em Educação Física e no esporte pode ser interpretada a partir das metáforas sobre a aprendizagem de aquisição ou de participação (SFARD, 1988; ROVEGNO; DOLLY, 2006, TRUDEL; GILBERT, 2006). Na primeira, a aprendizagem ocorre quando o indivíduo adquire conhecimentos pré-estabelecidos, como no caso dos cursos de Graduação, Especialização, entre outros nos quais o aprendiz é exposto a um currículo de formação, elaborado e compartilhado por especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Na segunda, a aprendizagem ocorre a partir da participação em atividades associadas ao contexto de intervenção, por meio da experiência, das interações sociais no contexto laboral. O que viabiliza a apropriação de um conjunto de saberes necessários à atuação profissional (TRUDEL; GILBERT, 2006; TSANGARIDOU, 2006).

Particularmente, a aprendizagem de treinadores e professores, enquanto um processo de participação social, tem sido investigada a partir de diferentes perspectivas teóricas. Destacadamente situações de aprendizagem (MOON, 1999), aprendizagem experiencial (DEWEY, 1938; SCHON, 1987), aprendizagem ao longo da vida (JARVIS, 2006), aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), comunidades de prática (WENGER, 1998), “paisagens” de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015), e mais recentemente, espaços sociais de aprendizagem (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2020).

A partir da noção de *apprenticeship*¹, Lave e Wenger (1991) desenvolveram os conceitos de aprendizagem situada (*situated learning*) e comunidades de prática (*communities of practice*) (CdP). Uma CdP compreende “um grupo de pessoas que compartilham um interesse em comum, um conjunto de problemas ou uma paixão por um determinado assunto/tópico, as quais aprofundam seu conhecimento e experiência nessa área, interagindo de forma contínua” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4, tradução nossa). Portanto, a CdP é o “espaço”, no qual a negociação dos significados das práticas entre os membros é a principal forma de aprendizagem (WENGER, 1998).

Referente ao desenvolvimento de uma CdP, Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) propõem cinco estágios, a saber: a) Potencial, b) União, c) Madura, d) Ativa e, e) Dispersa. À medida que a

¹ “...old practice of learning a trade or profession through on-the-job training, under the supervision of an experienced practitioner or master.” (Patel, 2018, p. 11).

CdP evolui nesses estágios, as atividades, compartilhadas entre seus membros, também se modificam. A transição de um estágio para o outro, geralmente, envolve descobertas de “pontos fracos” da CdP, assim como, aprendizado por meio de experiências obtidas a “duras penas”. Ao longo deste processo algumas situações podem ser recorrentes tais como, a CdP pular um estágio e em momento posterior retornar a questões de estágios anteriores; lidar, simultaneamente, com tensões não resolvidas de vários estágios; atingir seu potencial máximo no estágio (b) ou (c); e ainda, não alcançar o estágio final (e) de desenvolvimento.

A apropriação do conceito de CdP no contexto educacional tem fomentado a investigação e a estruturação de grupos e comunidades de professores de Educação Física (PARKER; PATTON; TANNEHILL, 2012; PATTON; PARKER; PRATT, 2013; GOODYEAR; CASEY; 2015; TANNEHILL; MACPHAIL, 2017; HUNUK; TANNEHILL; INCE, 2019) e de treinadores esportivos (CULVER; TRUDEL; WERTHNER, 2009; CALLARY; TRUDEL 2013; BRASIL *et al.*, 2015; BRASIL *et al.*, 2021; DUARTE; CULVER; PAQUETE, 2020), engajados no compartilhamento de conhecimentos e experiências, com objetivo de desenvolver a prática profissional.

As evidências obtidas nesta área apontam que a promoção de CdP de professores de Educação Física e treinadores, possui importantes implicações na aprendizagem destes profissionais, pois: (a) a aprendizagem do professor/treinador se torna mais significativa quando o tema tratado é específico ao contexto em que ele atua; (b) as CdP promovem um ambiente colaborativo, onde os professores/treinadores analisam e transformam suas práticas pedagógicas; (c) os professores/treinadores se sentem mais à vontade para se engajarem em discussões, refletindo sobre situações de ensino e compartilhando seus sucessos e fracassos; e (d) o compartilhamento de informações com outros profissionais desenvolve um engajamento espontâneo para a aprendizagem profissional de professores/treinadores (PARKER *et al.*, 2010; BRASIL *et al.*, 2015; DE BARROS *et al.*, 2017; PATTON; PARKER, 2017; LUGUETTI *et al.*, 2018).

Reconhecendo as evidências em estudos recentes a respeito do desenvolvimento destas comunidades (TANNEHILL; MACPHAIL, 2017; GONÇALVES *et al.*, 2021) e sobre a atuação do facilitador (GONÇALVES *et al.*, 2020; LUGUETTI; OLIVER; PARKER, 2020), um grupo de professores de natação se reuniu com a intenção de formar uma CdP comunidade de prática, registrando os encontros no início etapa da comunidade. Neste sentido, o objetivo deste estudo é descrever os encontros de professores de natação com a intenção de formar uma CdP.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo (DEZIN; LINCOLN, 2008). Quanto ao método, foram empregados procedimentos de estudo de caso, o que permitiu a investigação de um fenômeno particular (SPARKES; SMITH, 2013). No presente estudo, o caso investigado foram os encontros de um grupo de professores de natação com a intenção em iniciar uma CdP. O estágio inicial de desenvolvimento é um momento em que os membros reconhecem o potencial em participar da comunidade, negociando e definindo o empreendimento conjunto/coletivo/comum. As experiências dos membros nestas atividades, influenciam na permanência ou desistência da participação na CdP. Portanto, a descrição desse caso pode contribuir com a compreensão do desenvolvimento das comunidades de prática.

A seleção dos participantes foi do tipo intencional não probabilística, que neste estudo correspondeu à CdP de professores de natação. Os professores de uma academia localizada em um município do interior de Santa Catarina foram convidados pelo primeiro autor deste estudo, a participar de forma voluntária, de um grupo de profissionais que tinham como objetivo aprimorar sua prática pedagógica. Ao todo, oito professores foram convidados e duas demonstraram interesse e aceitaram participar. Assim, a CdP foi composta por duas professoras de natação que atuam na iniciação esportiva desta modalidade para crianças entre 9 e 12 anos e um professor e pesquisador universitário da área de formação e aprendizagem profissional em Educação Física que atuou como facilitador da CdP.

As professoras são graduadas em Educação Física bacharelado e foram colegas de turma durante a graduação. Ambas atuam como professoras de natação há pouco mais de dois anos. O facilitador possui mestrado em Ciências do Movimento Humano, é professor universitário do curso de Educação Física e trabalha com iniciação esportiva em natação há dez anos. Os membros da CdP se conhecem há aproximadamente três anos, quando o facilitador ministrou a disciplina de Atividades Aquáticas para as professoras durante a graduação e desde então possuem um bom relacionamento profissional. Os participantes do estudo foram identificados com os pseudônimos: Jéssica, Luana e Leandro.

O local de atuação das professoras (identificada com o pseudônimo de Live) possui duas piscinas aquecidas, uma de 12 metros (denominada piscina pequena) e outra de 25 metros de comprimento (denominada piscina grande). Neste estabelecimento é utilizada uma metodologia específica para o ensino da natação, no qual o processo de ensino e aprendizagem é dividido em níveis pedagógicos, determinados pela relação entre a idade cronológica e o nível de habilidade

motora dos alunos (LIMA; BORGES, 2006). Os níveis pedagógicos são denominados: Bebê I (faixa etária entre 6 a 12 meses); Bebê II faixa etária entre 13 a 24 meses); Bebê III (faixa etária entre 25 a 36 meses); Adaptação (a partir de 3 anos); Iniciação (a partir de 4 anos); Aperfeiçoamento I (a partir de 6 anos); Aperfeiçoamento II (a partir de 7 anos) e Aperfeiçoamento III (a partir de 8 anos) (LIMA; BORGES, 2006). No contexto investigado, as aulas dos níveis Bebê I ao Iniciação são realizadas na piscina pequena e os demais realizam as aulas na piscina grande.

As atividades da CdP foram planejadas com base na pedagogia da facilitação proposta por Poekert (2011), composta por seis etapas: (a) Introdução, onde são apresentadas aos professores informações básicas da CdP; (b) Questionamento, onde os professores são estimulados a refletir sobre os desafios encontrados nas aulas e elaborar estratégias para superá-los; (c) Experimentação, quando os professores aplicam na prática as estratégias elaboradas na etapa anterior; (d) Avaliação, etapa em que o professores avaliam os resultados alcançados na aplicação das novas estratégias; (e) Aprendizagem, quando os professores refletem sobre as suas experiências e atribuem o sucesso ou fracasso da estratégia elaborada; e (f) Compartilhamento, ocasião onde os professores realizam uma apresentação de todo o processo, principalmente as suas aprendizagens.

Apesar da proposta de Poekert (2011) indicar uma linearidade na condução dos encontros, cada etapa não condiz, necessariamente, com o objetivo de cada encontro. Desta maneira, após o primeiro encontro, no qual o facilitador propôs a familiarização com a CdP, onde foram definidos as datas, os horários, a duração e o funcionamento dos encontros. Na sequência, ao final dos encontros, os objetivos foram negociados com as professoras. Assim, no segundo, o objetivo foi a definição dos desafios/problemas e alinhamento do tema central da CdP. No terceiro, o objetivo foi definir as estratégias para superar os desafios. No quarto, o objetivo foi verificar as percepções das professoras quanto as intervenções realizadas e no quinto, avaliar a participação dos professores na CdP. Além disso, todas as decisões sobre a organização dos encontros foram discutidas com as professoras, aproximadamente dez minutos. Acredita-se que o curto tempo para discussão se deu ao fato de que não houve conflitos sobre organização. Sendo assim, elas contribuíram no processo de desenho da estrutura dos encontros ao definir a duração de cada encontro, a periodicidade e no formato (via Google Meet).

Foram realizados encontros virtuais quinzenalmente, com duração média de 40 minutos, por meio do aplicativo Google Meet, com a presença do facilitador e das duas professoras. A CdP foi investigada durante os meses de agosto e setembro de 2020, totalizando cinco encontros. O período entre os encontros foi designado para as professoras testarem as estratégias discutidas. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos de uma Instituição de Ensino

Superior de Santa Catarina (parecer nº 36723520.5.0000.5636) e as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) diário reflexivo das professoras, guiado por cinco perguntas referente às experiências de aprendizagem dos professores ao participarem da CdP; (b) gravações em áudio das discussões entre os membros da CdP em cada encontro realizado; (c) entrevista em grupo focal, onde os professores foram estimulados a discutirem sobre suas experiências de aprendizagem dos professores ao participarem da CdP; e (d) mensagens de áudio e de texto em grupo de *WhatsApp*, com o objetivo de estimular a troca de experiências e informações entre as treinadoras e o facilitador de forma espontânea para além das ocasiões planejadas.

As interações entre os membros da CdP, durante os encontros, foram gravadas pelo facilitador pelo aplicativo utilizado para os encontros (totalizando duzentos minutos). Ao final de cada um deles as professoras preencheram por escrito o seu diário reflexivo (ao todo foram realizadas dez entradas). Após os cinco encontros, o facilitador da CdP realizou procedimentos de grupo focal. Durante todo o período de coleta dos dados os membros da CdP utilizaram o aplicativo *WhatsApp* para interações espontâneas em texto e áudio (ao todo foram realizadas quarenta e duas entradas). Os dados obtidos em formato de áudio foram armazenados em microcomputador institucional, de uso do pesquisador e logo transcritos com a ajuda dos *softwares*: *Express Scribe* para reprodução do áudio das entrevistas, do *Microsoft Word* para registro do áudio em texto.

A análise qualitativa dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2004, p. 44), é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizadas para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. É a busca dos significados, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre a qual se debruça”. Com o auxílio do programa Nvivo versão 10.0, realizou-se a seleção e organização dos dados obtidos; a codificação do conteúdo dos dados; e a descrição dos resultados. As categorias de análise foram determinadas a *posteriori*: (a) Definição dos desafios, (b) Construção das estratégias, e (c) Avaliação da intervenção. A triangulação de fontes de coleta de dados; a checagem intra e interpesquisador, para a verificação das interpretações dos dados; e o envio das transcrições para ambas as professoras, foram os procedimentos adotados para a garantia científica dos dados (SHENTON, 2004).

RESULTADOS

A partir da análise dos dados chegou-se a três categorias de resultados, nomeadamente “Definição dos desafios”, “Construção das estratégias” e “Avaliação da intervenção”. Os quais foram descritos e posteriormente discutidos.

Definição dos desafios

O primeiro encontro virtual (via *Google Meet*) teve como propósito esclarecer sobre o que são comunidades de prática, planejar como e quando os encontros seriam realizados e também, as demandas para cada membro da CdP. Ao final deste encontro, o facilitador solicitou para cada professora refletir e listar os problemas e/ou desafios encontrados no seu cotidiano profissional para compartilhar com o grupo. No encontro seguinte, o facilitador recordou as professoras sobre a tarefa e solicitou que cada uma apresentasse seus desafios individuais. Com o auxílio do aplicativo *Jamboard*, Jéssica elencou seus principais desafios nas aulas de natação, quais sejam: o comportamento dos alunos; tornar a aula motivante para eles; e o elevado número de crianças na mesma turma. Já a professora Luana indicou: as dificuldades com o comportamento de seu alunos; ensinar a respiração lateral do nado *crawl*; e ensinar o nado borboleta completo.

Ao serem encorajadas, pelo facilitador, a descreverem com mais detalhes os problemas enfrentados na borda da piscina, Jéssica, espontaneamente explicou que:

Como lá na Live (academia) são geralmente a turma de AP 1 e adultos são a mesma turma, e muitas crianças vem com os pais né? e aí as vezes tem que deixar as crianças de AP 1 numa raia só. Já aconteceu de ter seis, sete crianças na mesma raia e aí muitos adultos também nas outras raias. Dois, é tornar a aula atrativa né? então as vezes eu percebo que as crianças de AP 1 já vêm cansadas ou já estão há muitos anos na natação e pra elas continuarem... por que ali é muito técnico né? agora na verdade começa muita técnica. E o comportamento eu percebo principalmente se é uma criança que veio da iniciação certo? veio para a piscina grande as vezes não tá na faixa etária, é muito criança no caso, não é mais um pré-adolescente assim, é maturidade... aí bem difícil esse ponto é bem difícil de levar a turma (Jéssica).

Após a manifestação de Jéssica, Luana revelou que:

A dificuldade ali que eu tenho com o comportamento né? as vezes eu to muito cheia, oito crianças, eu não consigo dar conta da turma e ensinar o que é para ser ensinado né? as vezes perdem o foco eles só ficam mergulhando. Tipo, fazendo bagunça eu não, não sei se é autoridade suficiente... não sei explicar. (Luana).

Ao perceber que as duas professoras apresentaram o comportamento das crianças como um desafio em comum, o facilitador sugeriu que este tema fosse aprofundado por ambas e definido como um tema de interesse do grupo, conforme o trecho a seguir:

Eu queria ouvir de vocês, de onde que vocês acreditam que vem esse problema? Ou seja, vocês já explicaram um pouquinho sobre o comportamento, [...] pra gente entender o comportamento, de onde que vocês acham que vem esse problema do comportamento dos alunos? porque que eles se comportam mal? eu to fazendo essas perguntas pra gente realmente ir, vamos dizer, no ponto central do problema né? (Leandro).

Para Jéssica, o problema com o comportamento das crianças se dá ao fato da transição entre um nível pedagógico e outro ocorrer de forma muito precoce, conforme exposto por ela:

Então, como o comportamento, principalmente para essa AP 1, eu acho que é mesmo a maturidade, certo? as crianças talvez... é como cada pessoa, cada criança tem uma vivência diferente uma da outra. Aí eu acho, leva mais tempo pra criança, quando ela vem nesse nível assim de imaturidade, ela vai aprender ali com as outras crianças. Só que isso vai levar mais tempo eu acho, que se ela tivesse ficado um pouco mais na Iniciação. E aí, isso também tornaria ela, talvez deixaria ela menos desmotivada, né? (Jéssica).

Na visão da professora Luana, o problema com o comportamento pode estar ligado à desmotivação das crianças. Segundo ela, há uma divergência entre as expectativas dos alunos e da professora em relação ao propósito da aula. Enquanto para Luana a aula deve ser composta de exercícios para o ensino da técnica, para os alunos a natação é recreativa, conforme ela mesma explica: “Acho que, por ter esse... como que eu vou explicar? essa crença de achar que natação não vai ser parecido com a escola, vai ser parque aquático, vai ser só por diversão. Talvez eles pensem que vão lá só para brincar” (Luana).

O facilitador ao identificar que o problema levantado ocorre apenas em um dos níveis pedagógicos, especificamente nas turmas de Aperfeiçoamento 1. Procura mediar a negociação do interesse do grupo estimulando as professoras a refletirem sobre quais os motivos que levam as crianças deste nível pedagógico (Aperfeiçoamento) apresentarem problemas com o comportamento, ao questioná-las: “Vocês vêm esse mesmo problema de comportamento em outros níveis mais abaixo, tipo, Bebê, Adaptação e até mesmo Iniciação?” (Leandro).

Ambas as professoras legitimaram o interesse no tema “comportamento”, reconhecendo que na transição dos alunos entre os níveis de Iniciação e Aperfeiçoamento I, elas adotam estratégias de ensino mais técnico e diretivo, aumentando inclusive a exigência sobre as crianças no desempenho das atividades, explicitado na fala de Jéssica:

Eu particularmente me cobro muito mais em API as vezes do que algo em adultos. Parece que assim, o adulto eu respeito muito mais o tempo dele, do que com criança, do que essa faixa etária no caso do que ali, 9, 10, 11, 12, anos [...] essa maturidade que a gente cobra deles, eu acho que também a gente cobra muito da gente (Jéssica).

Os membros da CdP definem que o problema com o comportamento ocorre devido à transição dos níveis pedagógicos e nas estratégias utilizadas pelas professoras. Para elas, as aulas do nível Iniciação são lúdicas e divertidas, gerando o engajamento dos alunos. Ao passarem para o Aperfeiçoamento I, as aulas se tornam monótonas e repetitivas, fazendo com que os alunos percam o interesse e a motivação.

Construção das estratégias

Ao final do segundo encontro, os membros identificaram que a solução do problema pode ser a mudança nas estratégias utilizadas nas aulas, conforme fala de Jéssica:

Eu acho que mudando a estratégia eu acredito, que possa, acredito que possa mudar né? até porque comigo, não são... vamos supor, todos alunos daquela turma né? é um ou dois né? e aí as vezes as próprias crianças cobram dessa outra criança mais comportamento né? Mas as vezes fica difícil mesmo, mas eu acho que mudando a estratégia (Jéssica).

Diante disso, o facilitador sugeriu que o terceiro encontro tivesse como tema principal o estudo de modelos de instrução no ensino da EF e dos esportes, propondo que um possível caminho para a solução do problema de comportamento dos alunos pudesse ser a utilização de um modelo de ensino, conforme fala de Leandro:

Então assim ó, existem vários modelos de ensino, que a maioria deles vem do esporte coletivo. É que realmente, a natação, o atletismo, esses esportes mais técnicos não tem-se, não tem-se utilizado muito né? Porque eu tô falando isso pra vocês? Porque talvez através dessa estratégia, a gente chama de estratégia né? Mas através de modelos de ensino diferentes, talvez a gente consiga aumentar o engajamento dos alunos e aumentado o engajamento dos alunos consequentemente eles melhoram o comportamento (Leandro).

Leonardo propôs apresentar os diferentes modelos de instrução utilizados na Educação Física: “Então se vocês me permitirem, no próximo encontro eu vou listar algumas possibilidades tá? E aí eu vou explicar pra vocês como funciona” (Leandro).

No terceiro encontro, o facilitador fez uma explanação sobre os modelos de instrução com base na resenha do livro “*Instructional Models for Physical Education*” de Metzler (2011) elaborada

por Rufino e Souza Neto (2016). O principal objetivo desta apresentação foi apresentar à Jessica e Luana os princípios, objetivos e características de cada modelo, respectivamente: *Direct Instruction*, *Personalized System for Instruction*, *Cooperative Learning*, *Sport Education*, *PeerTeaching*, *InquiryTeaching*, *Tactical Games* e *TeachingPersonaland Social Responsibility*.

Ao final da explanação, Leonardo questionou as professoras: “Vocês acham que vocês se encaixam atualmente em algum desses modelos já?”. As professoras respondem: “Eu do primeiro, é mais diretivo ali né?” (Luana) e “Eu acho que pode ser também o primeiro” (Jéssica). Ambas reforçam a legitimidade do problema compartilhado entre os membros da CdP afirmando que as suas aulas estão mais voltadas às características do modelo de Instrução Direta, em que o professor controla as decisões durante a aula, definindo os conteúdos, tarefas e gestão da aula, também denominado como instrução centrada no professor.

Em sequência, o facilitador sugeriu às professoras, com base no que foi exposto, que comentassem sobre qual modelo de ensino elas aplicariam em suas aulas para a solução do problema do comportamento dos alunos. Ao apresentar suas visões e negociarem os significados de ser professora de natação para crianças, ambas mencionaram dois modelos: *PeerTeaching* (Ensino por pares) e o *Coopertative Learning* (Aprendizagem colaborativa). Jéssica destaca as possibilidades de adequar os modelos ao ensino da natação: “Pode ser também dentre esses é, eu acho que também é o que mais se aproxima dentro do que a gente consegue fazer né?” (Jéssica).

Na continuação do terceiro encontro, os três membros ao discutirem sobre as possibilidades de aplicação dos modelos pedagógicos em suas aulas determinaram que o modelo Ensino por Pares (*PeerTeaching*) era, ao menos para aquele momento, a estratégia mais apropriada para a solução do problema de comportamento. Neste modelo, os alunos assumem o papel de tutor de seus colegas e a hierarquia no ensino se torna mais equilibrada. Essa mudança de papel, proporciona uma maior interação entre os alunos referente as tarefas de aprendizagem, pois eles têm a responsabilidade de auxiliar e instruir os colegas, mantendo-os ativos durante toda a aula. Ao final do encontro, o facilitador se dispôs a procurar por artigos científicos e demais tipos de materiais para auxiliar as professoras no planejamento de suas aulas com base no modelo selecionado.

No quarto encontro da CdP, os membros discutiram e elaboraram um plano de aula para ser aplicado com suas turmas. Na discussão para a construção dos planos de aula, todos os membros da CdP compartilharam a visão de que a principal diferença entre o modelo de Instrução Direta (modelo em que as professoras acreditavam já utilizar) e o Ensino por pares é a função que os alunos assumem enquanto tutores, proporcionando a experiência de ensinar os seus colegas. Portanto, esta discussão levou ambas as professoras a refletirem sobre seu o papel e a do tutor

durante a aula. A negociação destas interpretações entre os membros pode ser visualizada na fala de Leandro:

O que a gente escolheu, o *PeerTeaching*, ele é bem próximo do *Direct Instruction*. Ou seja, quem decide o conteúdo é o professor, quem decide as estratégias ou as atividades a serem realizadas é o professor. É basicamente tudo o professor, o que que muda? Muda que ao invés de a gente direcionar a atividade diretamente para o aluno, a gente explica a atividade para o tutor. Claro que o aluno nesse meio tempo, também vai estar observando, mas quem vai explicar a atividade para o seu colega é o colega. Então surgem três, ao invés de só dois atores né? professor e aluno, surge um terceiro ator que seria o tutor né? (Leandro).

Após definirem as mudanças a serem aplicadas no papel de professora, o facilitador propõe a “virada simples” como o conteúdo a ser desenvolvido na aula, estimulando que as professoras reflitam sobre como seria ensiná-la utilizando o Ensino por Pares conforme evidenciado na fala de Leandro: “Então assim... me dá um exemplo, vamos supor, vocês passaram o aquecimento, acabou o aquecimento o que que vocês fariam no primeiro momento pensando em virada simples?”.

A partir das reflexões, a gestão dos alunos surgiu com tema impulsionador para ambas as professoras apresentarem suas percepções, conforme trechos da discussão do quarto encontro: “Mas esse tutor é um aluno né?” (Jéssica), “É, mas aí eu trocar no mesmo exercício eu sempre vou trocar de tutor para os dois estarem experimentando ou não, depende?” (Luana), “Eu posso sempre separar em duplas para turma maior também?” (Luana) e “Em dupla cada um observa o outro?” (Jéssica).

Neste momento, as professoras acreditavam que o facilitador teria as respostas para os questionamentos levantados. Porém, Leandro afirmou que, embora o modelo selecionado pudesse ajudá-las a resolver o problema do comportamento dos alunos, ele não tinha experiência com modelo a ponto de determinar, exatamente, como organizar a aula.

[...] Se pensar naquele problema que vocês apresentaram, que é do comportamento, eu acho que em dupla deixa o pessoal mais ativo durante a aula toda. Do que apenas um observando sabe? Eu acho que é mais adequado. Porque que eu tô falando eu acho, porque eu também não sei se vai funcionar. Eu to no mesmo barco que vocês tá pessoal? Eu só usei algumas estratégias, o que eu tenho lido é teórico, agora na prática vamos ver se funciona (Leandro).

Como muitos destes questionamentos não foram respondidos durante o encontro, Luana sugeriu que antes de elaborar o plano de aula, o modelo de instrução selecionado pelas professoras fosse posto em prática progressivamente, como se observa na sua fala durante o quarto encontro: “Eu acho legal até ir testando aos poucos usar um pouco dessas estratégias aí. Vamos supor, se a gente fizesse isso aí e depois a gente montaria o plano de aula nos três juntos?”.

Ao final do encontro, ficou acordado entre os membros da CdP que as professoras não iriam alterar o conteúdo das aulas nem a sequência das atividades, apenas iriam mudar a forma de instrução das atividades com a inclusão do aluno tutor. Assim, o facilitador fez uma síntese do encontro, como se observa na fala de Leandro: “Eu acho que a mensagem da reunião hoje é: como estimular os alunos a conversar... a conversar não! Se não vira bagunça, mas a participarem do processo de ensino e aprendizagem”.

Avaliação da intervenção

Após o quarto encontro, as professoras testaram a hipótese para fazer frente ao problema com o comportamento dos alunos enfrentado nas aulas de AP I. Através de mensagens trocadas entre os membros da CdP no grupo de *WhatsApp*, Luana e Jéssica expuseram como organizaram as suas aulas na prática. Luana explicou que: “Eu fiz quatro atividades, eu tava com quatro alunos, aí deu a dupla certinho. Eles fizeram duplas de só meninos e só meninas (Luana)”. Jéssica também optou por dividir a turma em duplas, conforme seu relato por áudio:

Eu tinha oito crianças em AP 1, dividi as crianças em dois grupos, quatro crianças em cada grupo. Um grupo de 8 e 9 anos e outro de 10, 11 e 12 anos. Eu formei duplas e aí a cada 25 metros, cada criança era o tutor. Aí eu pedi para elas orientarem os amigos, para que elas dessem dicas podendo melhorar a atividade que a gente ia fazer (Jéssica).

As duplas foram formadas de maneira distintas, na aula da professora Jéssica, foi ela que determinou as duplas, já na aula de Luana, ela permitiu que os alunos escolhessem seus parceiros, como se observa nos relatos enviados em áudio por ambas as professoras: “Pedi para eles escolherem as duplas... quem tinha mais afinidade... e daí deu bem certinho...mais fraquinhas com mais fortes” (Luana) e “Tinha um menino que estava começando hoje na piscina grande. Aí eu botei ele com um menino que já sabe bastante coisa, faz tudo bem certinho. Aí o menino foi o tutor dele! (Jéssica).

Embora a forma de determinar as duplas tenha sido diferente, em ambas as experiências descritas, as duplas continham alunos com níveis de habilidade diferentes. Esta composição parece ter sido uma decisão acertada, como se observa no relato de Luana:

E ele (aluno mais experiente) falou: prô, então com ele (aluno iniciante) eu vou fazer até a metade da piscina. Eu disse: ótimo! É isso aí mesmo. Aí ele fez até a metade da piscina. E as outras crianças eu vi, elas conversavam mesmo! Falavam, aí eu fiz uma volta... da... que as crianças foram observando. Depois, eles realizaram a sua prática e seguiram as dicas do colega né?

A comunicação entre professor e tutor também foi um novo elemento que surgiu com a utilização do modelo Ensino por Pares. Jéssica relatou como estimulou os tutores a comentarem sobre a atividade realizada por seus colegas:

Pedia para dar o *feedback*, pedia bastante ó: o que que tu achou? Ele fez certo? Não fez? E tinha uma menina que não queria falar: aí prô, fez tudo certo. Aí disse assim: tem certeza? E se... você não viu o bracinho dela? [...]. E daí assim, achei bem legal, achei bem fácil... eles também gostaram, deu certo dessa vez.

As professoras avaliaram que o uso deste modelo de instrução nas aulas de natação aumentou o engajamento dos alunos nas atividades, diminuindo os problemas com o comportamento, como se observa no trecho de entrevista em grupo focal:

Como já tinha falado né? De o professor não querendo deixar de ser professor, mas dar a voz para o aluno né? Deixar ele agir um pouco e ter um pouquinho mais de responsabilidade, ajudando o colega e dando as dicas dele de como ele nada né? Não só a gente falando e mostrando. A outra coisa, também pra minha impressão que as aulas iam ficar bagunçadas, que não ia ter totalmente o controle. Mas não, os alunos ajudaram as vezes a se tinha um coleguinha fazendo bagunça ele ia lá e ajudava, pedia o não vamos fazer tanta bagunça a gente não vai brincar no final como a gente falava né é isso (Luana).

Nas primeiras aulas, as professoras utilizaram o modelo Ensino por Pares em alguns momentos da aula e, progressivamente, foram utilizando cada vez mais, até conseguir aplicar uma aula inteira com o modelo, como se observa no trecho de entrevista em grupo focal: “A gente testou e grande parte da aula deu certo né? Testamos metade da aula até o final da aula. E até semana passada eu testei a aula inteira e deu bem certo e foi bem legal” (Jéssica).

Ao refletirem sobre os procedimentos pedagógicos que mudaram em sua intervenção, as professoras destacaram que fazer com que o aluno participasse do processo de ensino e aprendizagem de forma ativa no papel de tutor, foi a mudança com maior impacto na aula e no comportamento dos alunos. Para isso, as professoras tiveram que mudar seus comportamentos durante a instrução, como relata Jéssica: “Eu notei que eu as vezes, eu tentava me intrometer. Mas eu pensava... não agora não é o teu momento, espera para as crianças desenvolverem sozinhas. Para aí, se elas perguntarem aí tu interfere”.

Um dos motivos que possibilitou a resolução dos problemas e o aprendizado de um novo modelo de instrução foi a troca de experiência e a participação na CdP, como se observa na mensagem escrita por Jéssica no grupo de *WhatsApp* após Luana ter descrito a sua experiência depois de uma aula ministrada: “Bem legal, Luana. Não tinha pensado em colocar o tutor no espagete para acompanhar, vou usar essa ideia também”. Luana apresenta seu ponto de vista sobre

a participação na CdP durante o último encontro, conforme trecho da transcrição: “Essa troca né? Por que eu não sei mais que ninguém né? Cada um tem algo pra agregar, então isso é um ponto positivo” (Luana).

Embora as professoras trabalhassem na mesma academia, elas dificilmente se encontravam para conversar sobre as aulas, problemas do cotidiano profissional ou demais assuntos. A criação de um espaço de aprendizagem colaborativo permitiu o compartilhamento de experiências entre as professoras, fazendo com que elas se engajassem mutuamente na busca por uma solução para o problema de comportamento dos alunos. Como se observa no trecho de entrevista:

Porque as vezes a gente... Como a gente dava aula em horários diferentes a gente não se encontra geralmente na academia. Ou se encontra... A gente tá na piscina pequena, mas em turmas que não se encaixavam nas estratégias que a gente estava usando. E aí de certa forma, eu não sei como a Luana trabalha, porque a gente, até então, nunca teve essa troca né? E aí os encontros online, eu peguei bastante dicas dela, eu usei nas minhas aulas e deram certo. Pra ver como a gente trabalha junto alguns anos e nunca tinha uma troca dessa. Sentado, conversado a estratégias que a gente pode usar com as crianças (Jéssica).

Por possuírem um relacionamento de amizade desde o curso de graduação, a confiança entre os membros CdP foi um fator determinante para o processo de negociação de experiências e dos significados destas, potencializando o engajamento mútuo para a mudança da intervenção pedagógica, conforme evidenciado no relato de Jéssica: “Eu acho também legal que a gente confia muito no outro. Vamos supor, de certa forma, pra eu ter usado as estratégias que a Luana comentou, é porque eu estava confiando no que ela falou”.

DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo descreveram os encontros de um grupo de professores com a intenção de formar uma CdP. Diante dos dados apresentados, destacam-se os principais temas a serem discutidos: a interação entre os membros, a definição do empreendimento em conjunto, as características dos encontros determinando o estágio de desenvolvimento da CdP, a atuação do facilitador e as evidências que caracterizam este grupo de professores como uma CdP em seu estágio inicial.

Embora no primeiro encontro, a participação das professoras pareceu ser mais passiva, com pouca interação por parte das professoras, pôde-se observar a participação ativa dos três membros ao longo deste primeiro estágio de desenvolvimento da CdP. Na medida em que o contexto de atuação das professoras tornou-se tema central das discussões, as professoras tiveram uma maior

interação. Neste sentido, ao discutir sobre os problemas e desafios enfrentados ao ministras aulas de natação, as professoras se sentiram à vontade para expor as suas necessidade, resultando em uma maior interação.

O convívio prévio ao período de realização do estudo entre o facilitador e as professoras, assim como, o interesse em comum de todos eles na natação, foram centrais no processo de desenvolvimento da CdP ao longo das reuniões. Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) explicam que no primeiro estágio de desenvolvimento de uma CdP (potencial) os indivíduos começam a criar formas “seguras” de expor suas perspectivas, de identificar interesses em comum e também, visualizar a possibilidade de que tais interesses sirvam de “alimento” para interações em uma CdP que possa vir a ser constituída. No presente estudo, este processo ficou evidente nas primeiras reuniões, em que o facilitador encorajou e forneceu suporte para as professoras exporem seus dilemas sobre o ensino da natação, resultando na definição de um desafio em comum (comportamento dos alunos).

A sensação dos indivíduos de possuírem um interesse compartilhado promove a necessidade de estabelecer uma dinâmica de interações mais sistemáticas (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). A participação de todos os membros de forma partilhada é caracterizada como engajamento mútuo. Diferente de outros contextos ou ambientes de aprendizagem, onde cada participante apenas filtra ou detém o conhecimento para si. Nas CdP a aprendizagem ocorre a partir do compartilhamento de experiências e conhecimentos. Desta forma, os membros devem estar comprometidos em participar ativamente nas reuniões, expondo suas ideias, suas vivências, sucessos e fracassos (LAVE; WENGER, 1991).

A dinâmica do envolvimento dos participantes também foi evidenciada em um estudo com vinte e cinco professores de Educação Física. Ao longo de quinze meses, O’Sullivan e Deglau (2006) destacaram que os membros mudaram de comportamento, reconhecendo a importância e a responsabilidade de cada um no desenvolvimento profissional. De fato, ao participar de uma CdP, os membros devem estar engajados não apenas com o seu aprendizado, mas com o desenvolvimento de todo o grupo, se responsabilizando com o processo de aprendizagem de todos os membros (CULVER; TRUDEL, 2009).

A respeito da definição do tema central (desafios) ou do empreendimento em conjunto, pode-se perceber que, durante os primeiros encontros, as professoras e o facilitador negociaram e discutiram sobre os desafios e necessidades enfrentados na prática pedagógica. No estágio inicial de uma CdP a questão central é encontrar um entendimento comum entre os membros capaz de os fazerem sentir conectados e de perceberem o valor de compartilhar ideias, histórias e procedimentos (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

De fato, a delimitação de um empreendimento em conjunto impulsiona o engajamento mútuo e o caráter negociado das interações entre os membros da CdP. A negociação coletiva envolve o significado da participação, uma vez que são os próprios membros que determinam o objetivo da comunidade e não uma indicação externa ou de um único membro (WENGER, 1998). No caso do presente estudo, a descoberta de que enfrentavam dilemas pedagógicos semelhantes, de que possuíam experiências parecidas, bem como abordagens com as quais poderiam contribuir e aprender uns com os outros (empreendimento em conjunto), compreendeu um potencializador do engajamento mútuo das professoras e do facilitador na criação de estratégias para solucionar o dilema.

A partir dos dilemas apresentados pelas professoras, definiu-se conjuntamente que experimentar um modelo de instrução deveria ser o empreendimento em conjunto, tendo em vista a necessidade compartilhada entre as professoras em encontrar alternativas ao comportamento indisciplinado dos alunos em aulas de natação. Em estudos com professores de Educação Física, é possível observar diferentes objetivos das CdP, como: aprender a ensinar Educação Física, aprender a utilizar modelos de instrução, desenvolver um currículo, aprender determinada abordagem de ensino na prática e aperfeiçoar a prática docente (RISTOW *et al.*, 2020). De fato, a definição de adotar um modelo de instrução como estratégia à solução do dilema pedagógico intensificou o engajamento das professoras em estratégias específicas para a construção da solução, indicando assim características do segundo estágio de desenvolvimento de uma CdP, denominado de União.

Esta mesma estratégia, foi realizada no estudo de Parker, Patton e Tannehill (2012), em que foram investigadas sete CdP de professores de Educação Física na Irlanda. Ao identificar as necessidades e resolver os problemas do seu próprio contexto de intervenção, os professores desenvolveram o senso de responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem profissional. O empoderamento dos professores, proporcionando a autonomia deles em examinar a sua prática de ensino, é um fator essencial para o sucesso de comunidade de aprendizagem profissional (TANNEHILL; MACPHAIL, 2017; GONÇALVES *et al.*, 2020).

O reconhecimento de suas próprias perspectivas de ensino (Instrução Direta), a escolha pelo modelo de Ensino por Pares, a elaboração de um plano de aula e ainda, reconhecer a diferença entre os modelos de Instrução Direta e Ensino por Pares, foram algumas das iniciativas mediadas pelo facilitador, as quais permitiram as professoras negociarem os significados de ser professora e das responsabilidades adjacentes. Para Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), no segundo estágio (União) a CdP é “oficialmente” constituída, embora este processo já se inicia em estágio anterior (Potencial). O estágio de União, é caracterizado pela construção de relacionamentos de confiança

entre os membros, assim como, no entendimento compartilhado de quais são os interesses e as necessidades da CdP.

A atuação do facilitador foi essencial para a organização dos encontros. As atividades foram planejadas e desenvolvidas pelo facilitador com base na pedagogia da facilitação. Sua função foi pautada no equilíbrio entre desafio e auxílio, instigando os participantes compartilhem suas experiências para que consigam refletir, investigar, buscar estratégias apropriadas para os desafios encontrados na prática e desenvolverem as suas práticas pedagógicas (POEKERT, 2011). Durante os encontros, o facilitador tentava provocar reflexões das professoras, estimulando que elas externassem seus pensamentos.

De acordo com Hadar e Brody (2020), o papel do facilitador é influenciado por pelo menos três fatores. O primeiro está relacionado a função de gestão da CdP, como: organizar os encontros, identificar os tópicos ou temas, desenvolver atividades que estimule a interação entre os participantes e auxiliar os professores a gerenciar as suas experiências e oportunidades de aprendizagem (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013). O segundo fator é a experiência profissional. Para cumprir com o papel de facilitador, é exigido que o indivíduo tenha conhecimentos sobre a personalidade dos membros, competência em gerenciar dinâmicas de grupo, habilidades interpessoais, capacidade de interpretar as falas, habilidade de comunicação, além de empatia, paciência e comprometimento (REILLY, 2008). O terceiro fator se refere ao posicionamento do facilitador dentro da CdP. Nas comunidades em que a abordagem de estimular a análise crítica de suas práticas, o facilitador deve se posicionar de uma forma que os demais membros não se sintam subordinados a ele. Em que o foco do seu discurso é a cooperação entre todos, considerando o facilitador como um membro da CdP (ZELLERMAYER; TABAK, 2006).

À medida que se estabeleceu o interesse comum às professoras, outros processos da aprendizagem em CdP, para além do compartilhamento de informações, se tornaram, gradativamente, mais evidentes, como o empreendimento em comum, o engajamento mútuo, o repertório compartilhado e a negociação de significados (WENGER, 1998). A participação do facilitador e das professoras resultou em um tipo de “redescrição” da prática pedagógica das professoras diante de uma situação específica recorrente em suas aulas. Verificou-se ainda que os encontros frequentes entre o facilitador e as professoras evidenciaram indicadores que os caracterizavam como uma CdP nos estágios Potencial e União (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo descrever os encontros de professores de natação com a intenção de formar uma CdP. Para tanto, foram analisados cinco encontros virtuais de uma CdP composta por duas professoras de natação infantil e um facilitador. Acredita-se que a participação na CdP prática teve influência no desenvolvimento profissional dos membros através de uma sequência de situações. Primeiro, identificação de um problema que as professoras enfrentam na sua prática profissional. Segundo, discussão sobre as possibilidades de enfrentamento desse problema. E terceiro, aplicar na prática a estratégia e compartilhar com os membros seus sucessos e fracassos na invenção.

Acredita-se que o facilitador é uma peça fundamental para a criação, manutenção e organização de comunidades de prática. No presente estudo, um dos membros assumiu o papel de facilitador. Entretanto, para esta função pode ser escolhido, além de um membro da CdP, um membro externo ou até mesmo propor uma rotatividade entre os membros. Para exercer o papel de facilitador, é preciso que o indivíduo tenha conhecimento e competência na gestão de grupos.

Os resultados apresentados no presente estudo, mostram que as experiências dos membros tiveram grande influência no desenvolvimento profissional dos membros. Dessa forma, para desenvolvimento de profissionais de Educação Física, a sugestão é de que sejam criadas CdP em diferentes contextos, como professores escolares, treinadores esportivos, instrutores de academia entre outros. Acredita-se que as CdP são ambientes propícios para a aquisição de novos conhecimentos e novas práticas. Especificamente para o grupo de professores investigados no presente estudo, planeja-se realizar ações para que a comunidade continue se nutrindo, como: desenvolver documentos pedagógicos que auxiliem os professores na intervenção, realizar encontros de forma presencial, utilizar estratégias ou dinâmicas que estimulem o fortalecimento das relações pessoais e revezar a função de facilitar entre os membros.

Por fim, se reconhece que os procedimentos de coleta de dados realizados não puderam evidenciar a aplicação das estratégias construídas pelo grupo. Desta forma, se sugere a utilização de instrumentos que possibilitem evidenciar os resultados de intervenção negociados nas comunidades. Ainda, se sugere pesquisas longitudinais, que acompanhem a comunidades de prática ao longo de todas as etapas de desenvolvimento. Destacamos que os resultados apresentados no presente estudo fazem parte da primeira fase de um projeto de intervenção. Desse modo, estes resultados preliminares são descrições de apenas um estágio de desenvolvimento de uma CdP, denominados Potencial e União. Dessa forma, nos próximos estudos terão como proposta a descrição das etapas

de desenvolvimento seguintes: Madura, Ativa, Dispersa (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Vinicius 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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/50773>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL, Vinicius Zeilmann *et al.* Aprendizagem do treinador esportivo como um processo de participação social: uma perspectiva à pesquisa científica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. 27027, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/105388>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CALLARY, Bettina.; WERTHNER, Penny.; TRUDEL, Pierre. Exploring coaching actions based on developed values: A case study of a female hockey coach. **International Journal of Lifelong Education**, United Kingdom, v. 32, n. 2, p. 209-229, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2012.733974?journalCode=tled20>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CULVER, Diane.; TRUDEL, Pierre. Clarifying the concept of communities of practice in sport. **International Journal of Sports Science & Coaching**, United Kingdom, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1260/174795408784089441>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DE BARROS, Thais Emanuelli da Silva *et al.* As fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/41179>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DEWEY, John. **Education and experience**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yvonna. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

DUARTE, Tiago.; CULVER, Diane.; PAQUETTE, Kyle. Framing a Social Learning Space for Wheelchair Curling. **International Sport Coaching Journal**, Barcelona, v. 1, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0095>. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/aop/article-10.1123-iscj.2019-0095/article-10.1123-iscj.2019-0095.xml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GONÇALVES, Luiza Lana *et al.* The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. **Sport, Education and Society**, United Kingdom, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2020.1825371?journalCode=cses20>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GOODYEAR, Victoria.; 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**, United Kingdom, v. 20, n. 2, p. 186-203, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2013.817012>. Acesso em: 12 fev. 2021.

HADAR, Linor.; BRODY, David. Interrogating the role of facilitators in promoting learning in teacher educators' professional communities. **Professional Development in Education**, London, p. 1-14, 2020.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2020.1839782?journalCode=rjie20>. Acesso em: 12 fev. 2021.

HUNUK, Deniz.; TANNEHILL, Deborah.; INCE, Levent. Interaction patterns of physical education teachers in a professional learning community. **Physical Education and Sport Pedagogy**, United Kingdom, v. 24, n. 3, p. 301-317, 2019. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576862>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2019.1576862?journalCode=cpes20>. Acesso em: 12 fev. 2021.

JARVIS, Peter. **Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the society**. New York: Routledge, 2006.

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

LIMA, Willian Urizzi.; BORGES Gustavo. **Manual Formativo da Metodologia Gustavo Borges**. São Paulo: Editora BPR, 3ª edição, 2006.

LUGUETTI, Carla *et al.* Developing teachers' pedagogical identities through a community of practice: Learning to sustain the use of a student-centered inquiry as curriculum approach. **Sport, Education and Society**, United Kingdom, v.24, n.8, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2018.1476336?journalCode=cses20>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LUGUETTI, Carla.; OLIVER, Kimberly L.; PARKER, Melissa. Facilitation as an act of love: A self-study of how a facilitator's pedagogy changed over time in the process of supporting a community of learners. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 40, n. 2, p. 207-214, 2020. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/2/article-p207.xml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

METZLER, Michael. **Instruction Models for Physical Education**. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

MOON, Jennifer. **Reflection in learning and professional development: theory and practice**. London: Routledge, 1999.

O'SULLIVAN, Mary.; DEGLAU, Dena. Principles of professional development. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 25, n. 4, p. 441-449, 2006. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/25/4/article-p441.xml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PARKER, Melissa *et al.* The development and maintenance of a community of practice through the process of curriculum development. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 29, n. 4, p. 337-357, 2010. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/29/4/article-p337.xml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PARKER, Melissa.; PATTON, Kevin.; TANNEHILL, Deborah. Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. **Irish Educational Studies**, United Kingdom, v. 31, n. 3, p. 311-327, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03323315.2012.710067>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PATTON, Kevin.; PARKER, Melissa. Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 67, p. 351-360, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17309617>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PATTON, Kevin.; PARKER, Melissa.; PRATT, Erica. Meaningful learning in professional development: Teaching without telling. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 32, n. 4, p. 441-459,

2013. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/32/4/article-p441.xml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

POEKERT, Philip. The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. **Professional Development in Education**, London, v. 37, n. 1, p. 19-38, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415251003737309?journalCode=rjie20>. Acesso em: 12 fev. 2021.

REILLY, Rosemary. Is expertise a necessary precondition for creativity? A case of four novice learning group facilitators. **Thinking Skills and Creativity**, Exeter, v.3, n.1, p. 59–76, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187108000035>. Acesso em: 12 fev. 2021.

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. 1-7, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/25381>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ROVEGNO, Inês; DOLLY, John. Constructivist perspectives on learning. *In*: MACDONALD, Donald; KIRK, David; O'SULLIVAN, Mary (Orgs.). **Handbook of physical education**. Thousand Oaks: SAGE, 2006. p. 242-261.

RUFINO, Luis Gustavo Bonatto.; NETO, Samuel de Souza. Novos modelos curriculares para a educação física brasileira: resenha do livro “instructional models for physicaleducation”. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.47, p. 290- 304, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p290/31833>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, Flórida, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X027002004>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SHENTON, Andrew. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. **Education for Information**, Netherlands, v. 22, n. 2, p. 63-75, 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ792970>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. California: Jossey-Bass, 1987.

SPARKES, Andrew C.; SMITH, Brett. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product**. London: Routledge, 2013.

TANNEHILL, Deborah.; MACPHAIL, Ann. Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: Working across disadvantaged schools. **Professional Development in Education**, London, 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: 12 fev. 2021.

TRUDEL, Pierre.; GILBERT, Wade. Coaching and coach education. *In*: MACDONALD, Donald; KIRK, David; O'SULLIVAN, Mary (Orgs.). **Handbook of physical education**. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 516-539.

TSANGARIDOU, Nick. Teachers' beliefs. *In*: MACDONALD, Donald; KIRK, David; O'SULLIVAN, Mary (Orgs.). **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006.

WENGER, Etienne. Communities of practice: Learning as a social system. Systems thinker. **Pegasus Communication**, Arcadia, v.9, n.5, p.2-3, 1998. Disponível em: https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod_resource/content/3/Learningasasocialsystem.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

WENGER, Etienne.; MCDERMOTT, Richard Arnold.; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Massachusetts: Harvard Business Press, 2002.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Learning in a landscape of practice: A framework. *In*: WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly; FENTON-O'CREEVY, Mark; HUTCHINSON, Steven(Orgs.). **Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning**. New York: Routledge, 2015. p. 13-30.

WENGER-TRAYNER, Etienne.; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Learning to make a difference: value creation in social learning spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

ZELLERMAYER, Michal.; TABAK, Edith. Knowledge construction in a teachers' community of enquiry: A possible road map. **Teachers and Teaching**, London, v. 12, n.1, p. 33–49, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13450600500364562>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (parecer nº 36723520.5.0000.5636)

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência- ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Bianca Poffo.

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Recebido em: 13 de abril de 2021.

Aprovado em: 17 de agosto de 2021.