


VIDAS PROFISSIONAIS DE DOIS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PESQUISADORES BRASILEIROS: ENCONTROS E DESENCONTROS COM AS PRÁTICAS COLABORATIVAS

*PROFESSIONAL LIVES OF TWO BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS AND RESEARCHERS: MATCHES AND MISMATCHES WITH
COLLABORATIVE PRACTICES* 

*VIDAS PROFESIONALES DE DOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
FÍSICA E INVESTIGADORES BRASILEÑOS: COINCIDENCIAS Y
DESAJUSTES CON LAS PRÁCTICAS COLABORATIVAS* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127385>

 **Luiz Gustavo Bonatto Rufino*** <gustavo_rufino_6@hotmail.com>

 **Marcos Roberto Godoi**** <mrgodoi78@hotmail.com>

 **Carla Luguetti***** <carla.nascimentoluguetti@vu.edu.au>

 **Cassandra Iannucci****** <cassandra.iannucci@deakin.edu.au>

* Unieduk. Paulinia. São Paulo, Brasil.

** Rede Municipal de Educação de Cuiabá. Cuiabá, MT, Brasil.

*** Institute for Health and Sport, Victoria University. Melbourne, Australia.

**** Deakin University. Waurin Ponds, Australia.

Resumo: O objetivo deste artigo é explorar as práticas colaborativas e as experiências na socialização de dois professores e pesquisadores de Educação Física (EF) no Brasil. Este estudo de caso qualitativo e colaborativo teve como participantes dois profissionais brasileiros que atuam em escolas e em universidades e dois amigos críticos. Foram identificados incidentes críticos relacionados às práticas colaborativas por meio de gráficos e foto-elicitación, em quatro encontros *online*. Os resultados foram analisados à luz da teoria da socialização docente e revelaram que: (a) as práticas colaborativas podem ser consideradas como processos complexos e dialógicos que proporcionam diferentes experiências (positivas e negativas) na vida e na carreira; e (b) socialização como um processo não linear que pode ser melhorado com pesquisa e colaboração. Os achados contribuem para ampliar a compreensão das práticas colaborativas em apoio a carreiras sustentáveis e significativas.

Palavras-chave: Docentes. Capacitação de Professores. Educação Física. Socialização Ocupacional.

Recebido em: 23 set. 2022
Aprovado em: 21 out. 2022
Publicado em: 15 dez. 2022



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

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, há um crescente corpo de pesquisas sobre práticas colaborativas e desenvolvimento profissional docente (DPD) no campo da educação, destacando-se, por exemplo, seus benefícios para os alunos, para os próprios professores e também para a transformação no ensino (HARGREAVES, 2019; HARGREAVES; O'CONNOR, 2017). Nesse sentido, as práticas colaborativas têm demonstrado um impacto positivo no DPD por meio de criação de comunidades de aprendizagem, investigações colaborativas, pesquisa-ação colaborativa, estudo da aula, redes escolares, processos de autoavaliação e revisão por pares (HARGREAVES, 2019). No entanto, falta clareza em questões sobre 'como essa colaboração é caracterizada, como ela pode variar, quais são os benefícios relativos de diferentes tipos de colaboração e quando a colaboração pode ser prejudicial ou útil' (HARGREAVES, 2019, p. 604, tradução nossa). Argumenta-se que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa quando dois ou mais professores são incentivados a compartilhar suas aprendizagens e experiências e oferecer apoio mútuo quando enfrentam desafios ao longo de suas trajetórias profissionais (CORDINGLEY *et al.*, 2003; HARGREAVES; O'CONNOR, 2017). Portanto, podemos considerar que as práticas colaborativas dos professores fazem parte de um *continuum*, indo desde conversas informais compartilhando ideias sobre ensino, até relacionamentos mais robustos e interdependentes, caracterizados por planejamento compartilhado e trabalho em conjunto (BORGES; LESSARD, 2007).

Nesse sentido, a colaboração docente durante o desenvolvimento profissional pode acontecer informalmente e espontaneamente ou induzido por meio de programas e iniciativa formais de DPD. Entretanto, quando as práticas colaborativas são impostas ou forçadas, chamadas por Hargreaves (2019) de "colegialidade inventada", os docentes tendem a colaborar menos. Nesse sentido, quando as práticas colaborativas não provocam questionamentos sobre as práticas, crenças e reflexões para a resolução de problemas, a colaboração entre professores se torna limitada (HARGREAVES; O'CONNOR, 2017; KEAY, 2006). Por outro lado, quando a colaboração surge espontaneamente em torno dos interesses e das atividades docentes, o envolvimento e a participação nessas dinâmicas aumentam consideravelmente.

No campo da educação física (EF), as práticas colaborativas têm sido uma forma de superar as atividades tradicionais (muitas vezes ineficazes) de DPD (HUNUK, 2017; KEAY, 2006; PARKER; PATTON, 2017; PARKER *et al.* 2022). Nesse conjunto de pesquisas, as práticas colaborativas, especificamente as comunidades de aprendizagem e a pesquisa-ação colaborativa, têm demonstrado mudanças nas atitudes e crenças dos professores (DEGLAU; O'SULLIVAN, 2006; OLIVER *et al.* 2018), na eficácia das práticas de ensino (BEZEAU *et al.*, 2020), nas identidades profissionais (LUGUETTI *et al.* 2019) e no desenvolvimento de um senso de comunidade e empoderamento (GONÇALVES *et al.* 2021; GOODYEAR; CASEY 2015; KEAY, 2006; TANNEHILL; MACPHAIL, 2017). Em uma revisão de literatura recente, Parker *et al.* (2022) encontraram 95 estudos empíricos em 12 línguas, entre 1990 e 2020, sobre comunidades de aprendizagem e DPD-EF, enfatizando o

crescimento exponencial das pesquisas na área. Até o momento, no entanto, existem poucos estudos disponíveis na literatura examinando as experiências de práticas colaborativas como DPD para professores de EF no Brasil (BRACHT *et al.*, 2005; GONÇALVES *et al.*, 2021; LUGUETTI; OLIVER, 2019).

Para entender melhor o impacto das práticas colaborativas no contexto das carreiras de dois professores de EF (Marcos e Luiz), recorreremos à teoria da socialização docente, que tem sido identificada como uma estrutura útil para entender as vidas e carreiras profissionais dos professores (IANNUCCI; MACPHAIL, 2018). A teoria da socialização docente é um campo de estudos baseado na teoria da socialização ocupacional (TEMPLIN; SCHEMPP, 1989) que busca compreender o processo dialético de “tornar-se” professor e membro participante da “sociedade de professores” (ZEICHNER; GORE, 1990, p. 329). Em suma, a socialização docente reconhece que as suposições, crenças e práticas são constantemente (re)modeladas pelos contextos (por exemplo, físico, político, social) e pelos encontros (por exemplo, com pessoas, em colaborações ou incidentes) ao longo de suas experiências vivenciadas, incluindo o recrutamento e ingresso na profissão, seus processos de formação docente e mesmo ao longo de suas carreiras e práticas profissionais.

De acordo com Templin e Schempp (1989), existem três fases no processo de socialização docente: *aculturação*, *socialização profissional* e *socialização organizacional*. A *aculturação* se estende desde o nascimento até que um indivíduo comece seu processo de formação inicial na graduação. A *socialização profissional* abrange o decurso do processo formal de formação inicial de professores. Essa fase é seguida pela *socialização organizacional*, na qual os professores estão continuamente aprendendo a ser um professor ‘no trabalho’, por meio de experiências tais como se envolver com o contexto sociopolítico das escolas. Uma adição mais recente é uma ‘quarta’ fase de socialização do professor que é chamada de *socialização profissional secundária* (LEE; CURTNER-SMITH, 2011). A *socialização profissional secundária* descreve as experiências de socialização de professores que buscam carreira na universidade (RICHARDS; EBERLINE; TEMPLIN, 2016), tais como estudantes de pós-graduação em processo de conclusão de doutorado e ao longo dos anos que antecederam a obtenção de um cargo efetivo, dependendo do contexto.

Dessa forma, a socialização docente fornece uma estrutura para compreender melhor a vida profissional e as experiências dos professores ao longo de suas carreiras. Assim como a vida profissional de professores de EF em meio de carreira (IANNUCCI; MACPHAIL, 2018). Todavia, há poucas pesquisas sobre as experiências de socialização de acadêmicos e profissionais em meio de carreira (membros do grupo ocupacional do professorado). Além disso, estudos demonstram vários fatores que influenciam a vida profissional e carreira dos professores de EF (RICHARDS *et al.*, 2014). Porém, há lacunas na literatura sobre como as práticas colaborativas podem influenciar a socialização dos professores de EF. Portanto, o objetivo deste artigo é explorar as experiências de práticas colaborativas ao longo dos processos de socialização de dois professores e pesquisadores de EF. Particularmente, a partir desse processo de dupla-função exercida pelos participantes, este artigo busca responder as seguintes questões de pesquisa: (a) Quais tipos de prática colaborativa

Marcos e Luiz vivenciaram ao longo de seus processos de desenvolvimento profissional docente durante suas carreiras?; e (b) Que características de práticas colaborativas combinavam ou não combinavam com seu processo de socialização individual?

2 MÉTODOS

Esta pesquisa de cunho qualitativo e colaborativo utilizou a metodologia de estudos de caso (FLYVBJERG, 2006; YIN, 2015), baseada em narrativas de experiências reais de práticas colaborativas na vida profissional e na carreira de dois professores e pesquisadores de EF brasileiros.

2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi desenvolvido no Brasil, um contexto onde as desigualdades sociais impactam diretamente na qualidade e no desenvolvimento da educação. Os professores geralmente recebem salários menores do que outros profissionais com o mesmo nível de formação. Uma vez que o salário recebido professores maioria das regiões do Brasil é baixo, eles tendem a trabalhar em várias escolas com o intuito de conseguir dinheiro suficiente para viver. Além disso, quase metade dos professores brasileiros atuam sem vínculo contratual efetivo na docência, ou não são professores permanentes, o que limita ainda mais seus direitos trabalhistas, salariais e estabilidade (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Em relação ao processo de formação de professores, legalmente, todos devem ser formados em programas de licenciatura (atualmente com o mínimo de quatro anos). O Brasil adota um sistema misto de universidades públicas (financiadas pelos governos federal ou estadual) e privadas (com ou sem fins lucrativos).

Os participantes incluíram dois professores e pesquisadores brasileiros em EF experientes (Marcos e Luiz). Eles trabalham em escolas e também são formadores em programas de Formação de Professores de Educação Física (FPEF). Ambos têm doutorado e experiência no envolvimento com pesquisas colaborativas internacionalmente. Tanto Marcos quanto Luiz receberam da *Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP)* o *Developing Country Scholar Award*¹ por suas contribuições de pesquisa na área (Marcos em 2021 e Luiz em 2022). Eles vivem entre dois “mundos”: a escola e a universidade.

Luiz é um homem branco de 33 anos, professor, pesquisador e formador de professores. Estudou Educação Física em uma universidade pública do estado de São Paulo, onde também fez mestrado e doutorado. Nos últimos 10 anos tem atuado como professor tanto em escolas públicas quanto em universidades privadas e também fora do ambiente escolar (exemplo: gerente esportivo). Marcos tem 44 anos, é branco e tem 22 anos de experiência profissional. Ele se formou em EF e fez mestrado em uma universidade pública de um estado do centro-oeste brasileiro,

¹ Este prêmio destina-se a apoiar acadêmicos de países em desenvolvimento a participar da conferência da AIESEP, a fim de reconhecer seu trabalho acadêmico e criar vínculos mais fortes e efetivos entre a AIESEP e os países em desenvolvimento.

depois obteve seu doutorado por uma universidade no Canadá. Ele trabalha como professor em escolas públicas desde 2000 e atuou como formador de professores em universidades e em programas de DPD.

Os participantes também incluíram duas amigas críticas, Carla e Cassandra, que são formadoras de professores e pesquisadoras que trabalham e vivem na Austrália. Carla é brasileira que compartilha de um profundo conhecimento acerca do contexto educacional e social brasileiro, bem como tem experiência com pesquisas sobre práticas colaborativas. Cassandra, por sua vez, é canadense e tem experiência com a metodologia implementada e compreensão da teoria da socialização. Suas interações, questionamentos e provocações possibilitaram ampliar a compreensão e a elicitación de especificidades contextuais para melhor compreender as circunstâncias em que o estudo foi desenvolvido. Atualmente, muitos pesquisadores em EF têm utilizado o amigo crítico como forma de interatividade e colaboração entre pesquisadores e professores ou formadores de professores (FLETCHER; NICHROININ; O'SULLIVAN, 2016).

2.2 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio da identificação de incidentes críticos (usando gráficos e diálogos através da técnica de foto-elicitación) em quatro encontros colaborativos, em inglês e português. Coletamos os dados por meio de reuniões colaborativas online (através da ferramenta Zoom) entre os dois professores de EF (Marcos e Luiz) e as amigas críticas (Carla e Cassandra).

Nos encontros, Marcos e Luiz apresentaram suas narrativas relacionadas às práticas colaborativas ao longo de seu processo de socialização. O foco das narrativas foi a identificação de incidentes críticos de práticas colaborativas ao longo de suas carreiras (ABRAMIS, 2001; TRIPP, 1993, 1994). Os incidentes críticos (ABRAMIS, 2001; IANNUCCI, 2018; TRIPP, 1993; 1994) podem ser entendidos como qualquer evento ou situação que marcou uma mudança significativa na vida de uma pessoa, instituição ou fenômeno social. Tais incidentes podem incluir eventos comuns no cotidiano da sala de aula (ou todo trabalho docente), não apenas situações dramáticas ou aparentes a serem descobertas (ABRAMIS, 2001). Esses incidentes não são limitados no tempo, podem durar pouco tempo ou evoluir ao longo de um ano, por exemplo.

Para identificar e falar sobre incidentes críticos, foram utilizadas duas técnicas, os gráficos (IANNUCCI, 2018) e a foto-elicitación (BOUCHER, 2017; BRYMAN, 2012; HARPER, 2002). Os gráficos são uma ferramenta para mapear a significância e o impacto percebido de incidentes críticos e auto identificados ao longo do tempo nas trajetórias de carreira dos participantes (IANNUCCI, 2018). No caso desta pesquisa, foram identificados incidentes críticos relacionados às práticas colaborativas vivenciadas pelos participantes nas escolas ou universidades onde atuaram. Dessa forma, os gráficos funcionaram como uma oportunidade para os participantes estruturarem e refletirem sobre suas trajetórias profissionais antes de compartilhá-las durante os encontros. Da mesma forma, a foto-elicitación foi uma estratégia útil adotada pelos participantes para facilitar a evocación de memórias e

a profundidade do diálogo ao compartilhar seus respectivos incidentes críticos. Isso foi especialmente útil ao compartilhar suas experiências de cada incidente crítico em inglês, idioma não nativo para Marcos e Luiz. Os participantes selecionaram imagens de sua história de vida que pudessem representar alguns dos pontos nos gráficos. Eles apresentaram suas imagens durante as reuniões que foram discutidas em conjunto com as amigas críticas.

Durante todo o processo de planejamento da pesquisa e coleta de dados, os participantes e as amigas críticas trocaram e-mails para organizar o trabalho colaborativo, compartilhar materiais produzidos para a pesquisa (por exemplo, slides em PowerPoint, textos em documentos Word), trabalhos acadêmicos, sugestões e informações adicionais não mencionadas durante as reuniões.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados envolveu análise indutiva e iterativa utilizando métodos de análise temática (BRAUN; CLARKE, 2019). Através de imersão profunda e prolongada de dados, considerações e reflexão, as unidades temáticas foram produzidas. O processo analítico foi enquadrado pelas questões de pesquisa: (a) Quais tipos de prática colaborativa Marcos e Luiz vivenciaram ao longo de seus processos de desenvolvimento profissional docente durante suas carreiras? e (b) Que características de práticas colaborativas combinavam ou não combinavam com seu processo de socialização individual?

Os dados foram organizados cronologicamente e arquivados por data de sessão de forma que a análise pudesse seguir várias etapas. Todos os autores leram todos os conjuntos de dados, primeiro individualmente, depois de forma colaborativa (duas reuniões de uma hora) engajados no processo de codificação, momentos em que considerações e ideias foram desenvolvidas à medida que os dados eram lidos e relidos. Marcos, Luiz, Carla e Cassandra identificaram códigos separadamente com base nas reuniões de análise colaborativa. Por fim, todos os autores se engajaram em um processo colaborativo de construção dos temas, considerando a abordagem da teoria da socialização.

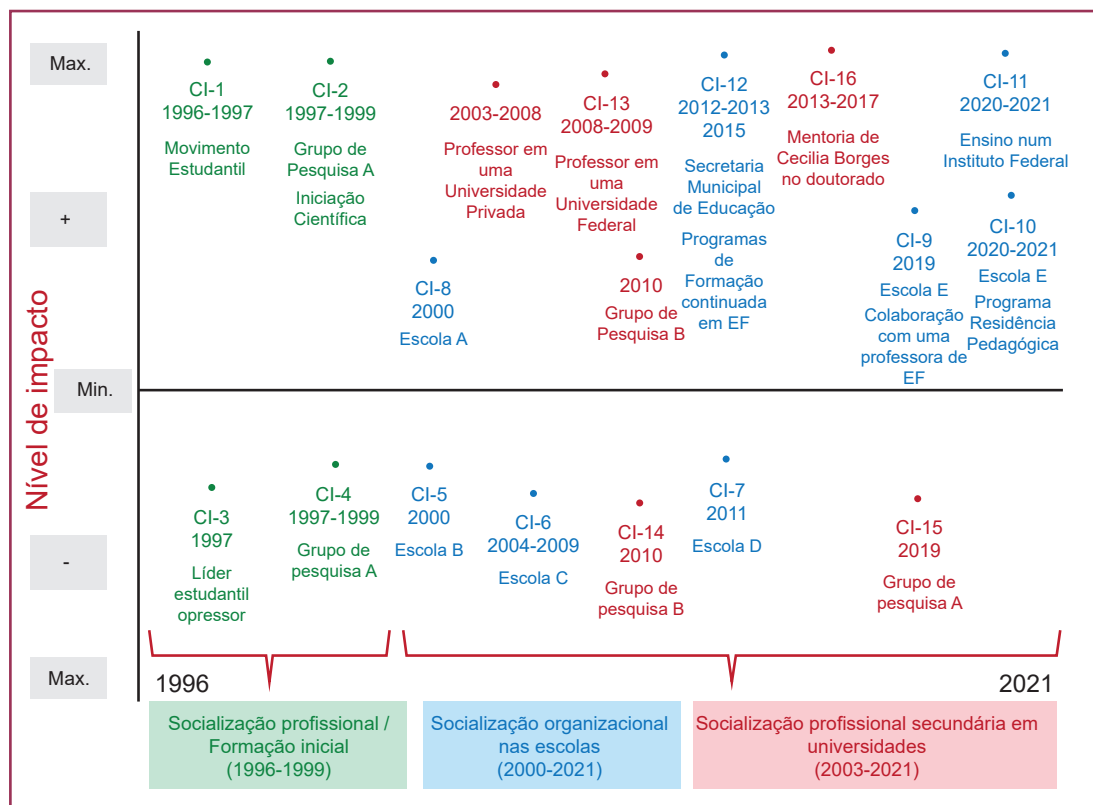
3 RESULTADOS

Na seção de resultados, apresentamos as práticas colaborativas e as vidas e carreiras profissionais de Marcos e Luiz separadamente para enfatizar a singularidade de suas experiências. Decidimos usar a escrita em primeira pessoa nesta seção para permitir ao leitor uma sensação de intimidade com as visões e experiências da prática colaborativa, conforme descrito por cada participante. Os incidentes críticos (IC) são identificados usando números (por exemplo, IC-1) para ajudar os leitores a localizá-los nos gráficos.

3.1 PRÁTICAS COLABORATIVAS E VIDA PROFISSIONAL E CARREIRA DE MARCOS

Meus incidentes críticos de práticas colaborativas estão apresentados em três partes: socialização profissional (formação inicial na universidade), socialização organizacional e socialização profissional secundária. Abaixo está meu gráfico e a descrição dos principais IC de práticas colaborativas em minha carreira (Figura 1).

Figura 1 - Gráfico do Marcos



Fonte: Elaborado pelos autores.

3.1.1 Minha socialização profissional: movimento estudantil e iniciação científica

As experiências mais importantes com práticas colaborativas nesse período envolveram o movimento estudantil e a iniciação científica. No movimento estudantil (IC-1), essas práticas incluíram minha participação e organização de assembleias estudantis, manifestações em defesa de melhorias no currículo da formação inicial ou ainda demandando mais investimentos para as universidades públicas e na organização de eventos acadêmicos estudantis.

Quando um novo presidente do Centro Acadêmico de EF foi eleito, o qual apresentou perfil opressor, decidi sair desse grupo (IC-3), mas continuei participando do movimento estudantil na universidade. Nesse período, aprendi a importância dos processos políticos de organização, discussão, decisão e engajamento coletivo em defesa da educação pública e da justiça social. No entanto, existem situações em que não vale a pena permanecer, pois são muito desgastantes, como foi o caso.

Na iniciação científica (IC-2), as práticas colaborativas mais significativas ocorreram durante minha participação no grupo de pesquisa A, o qual havia estudos da literatura científica. Nesse contexto, ainda participei de um projeto de pesquisa, colaborando com a coleta e análise de dados, e apresentei trabalhos em eventos científicos. Neste grupo e eu aprendi sobre pesquisa em educação e que para fazer pesquisa requer trabalho em equipe e colaboração. Ainda assim, havia uma hierarquia muito forte, as relações eram tensas e, às vezes, um tanto quanto desconfortáveis (IC-4).

3.1.2 Se tornando professor nas escolas: do isolamento à colaboração com outros professores de EF

Durante minha fase de socialização organizacional, minha principal responsabilidade foi ensinar EF nas escolas do Ensino Fundamental. Não havia programas formais de DPD. Eu também não tinha colegas de EF para dialogar informalmente e trocar experiências. Além disso, as instalações e equipamentos eram precários e nem sempre havia apoio do diretor da escola. Dessa forma, vivenciei sentimentos de isolamento e marginalização (IC-5, IC-6 e IC-7). As práticas colaborativas ocorreram principalmente: quando eu busquei trocar experiências informais com professores de EF de outras escolas; quando recebi apoio, orientação e incentivo da coordenadora pedagógica da escola (IC-8); quando planejei e avaliei o ensino coletivamente com uma professora de EF da escola (IC-9); ou com um grupo de licenciandos, participantes do programa de indução profissional denominado Residência Pedagógica (IC-10).

A experiência colaborativa mais positiva que tive nas escolas foi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia². Nesse período, as aulas passaram para o formato online devido à pandemia de COVID-19. A colaboração entre os professores se intensificou, era preciso pesquisar mais, planejar coletivamente, usar e experimentar ferramentas digitais no ensino, trocar experiências, apoiar uns aos outros. Com apoio da coordenadora pedagógica do Instituto, organizamos aulas abertas online no ensino médio. Coordenei também um programa de DPD online com convidados externos, que trabalharam voluntariamente. Os professores do Instituto colaboraram e deram suporte para a realização deste programa.

Na Secretaria Municipal de Educação, tive a oportunidade de coordenar programas de DPD-EF (IC-12), em parceria com professores da universidade. As práticas colaborativas estiveram no centro desses programas, tais como: estudos sobre o novo currículo, oficinas, oportunidades de planejamento coletivo, relatos e trocas de experiências e processos de educação entre pares. No entanto, esses programas costumam sofrer com as mudanças nos governos e muitas vezes são interrompidos por falta de apoio político.

Embora eu me sentisse isolado no início da minha carreira docente, vivenciar práticas colaborativas desde então me mostrou uma outra realidade possível. Essas experiências contrastantes demonstraram a importância do DPD como oportunidades

2 Compõe a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, que oferece cursos profissionalizantes de Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação.

para capacitar professores para a luta pela legitimidade da EF. Quando eu trabalho nesse tipo de programa, busco desempenhar o papel de formador de professores sensível às necessidades formativas dos professores. Acredito firmemente na importância dos programas de DPD para o empoderamento e desenvolvimento docente. No entanto, minha experiência me ensinou que é necessário ter continuidade e trabalhar com grupos menores para estabelecer vínculos e trocas mais significativas.

3.1.3 Aprendendo a ser um acadêmico: encontros com líderes (des)apoiadores

Desde que iniciei minha formação profissional na EF, eu queria trabalhar em escolas e universidades, por isso, investi em uma carreira acadêmica que apoiasse a natureza desse duplo papel de ser professor e pesquisador. Nesse período, desenvolvi meu mestrado e comecei a trabalhar em universidades paralelamente à minha carreira nas escolas. Nesse processo de socialização profissional secundária, uma importante prática colaborativa foi a participação nos eventos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Alguns dos eventos foram organizados por mim juntamente com outros membros do colégio de diferentes universidades, que atuaram na comissão organizadora, na comissão científica ou como palestrantes. O objetivo destes congressos era promover o intercâmbio científico e um momento de formação continuada.

A participação em grupos de pesquisa é um incidente crítico recorrente ao longo do meu processo de me tornar um acadêmico. Dois ICs relacionados à prática colaborativa ocorreram nos grupos de pesquisa B (IC-14) e A (IC-15). O trabalho nesses grupos era bem organizado, mas às vezes percebi situações de injustiça e me senti explorado. Além disso, o IC-14 aconteceu em outro estado brasileiro, de modo que me senti muito pouco acolhido e apoiado. Essa experiência destacou para mim que nem todos os participantes do grupo de pesquisa têm as mesmas intenções de participação. Nesse grupo, alguns pesquisadores priorizaram determinadas pessoas do grupo que não questionaram situações de opressão. Isso reforçou meu entendimento de que as pessoas que se engajam em práticas colaborativas precisam ter valores pessoais e integridade profissional alinhados.

Em uma experiência totalmente contrastante, tive o prazer de conhecer e trabalhar com lideranças solidárias e democráticas, como a professora Cecília Borges, que foi minha orientadora de doutorado e minha mentora (IC-16). Ela sempre me incentivou a participar de congressos e projetos colaborativos que me ajudaram a expandir minha rede profissional e influenciaram minhas futuras práticas colaborativas. Destaco também o trabalho e a parceria com uma professora que coordenou o programa de formação de EF do Instituto Federal (IC-11), por ser uma líder solidária, que incentivou o desenvolvimento de projetos inovadores, estimulou parcerias e sempre me apoiou. Em ambas as situações, estive sob a liderança de pessoas entusiastas, sensíveis e solidárias, num contexto acolhedor e estimulante. Essas experiências destacaram que trabalhar com pessoas que possuem valores e disposições sinérgicas com as nossas facilita as práticas colaborativas.

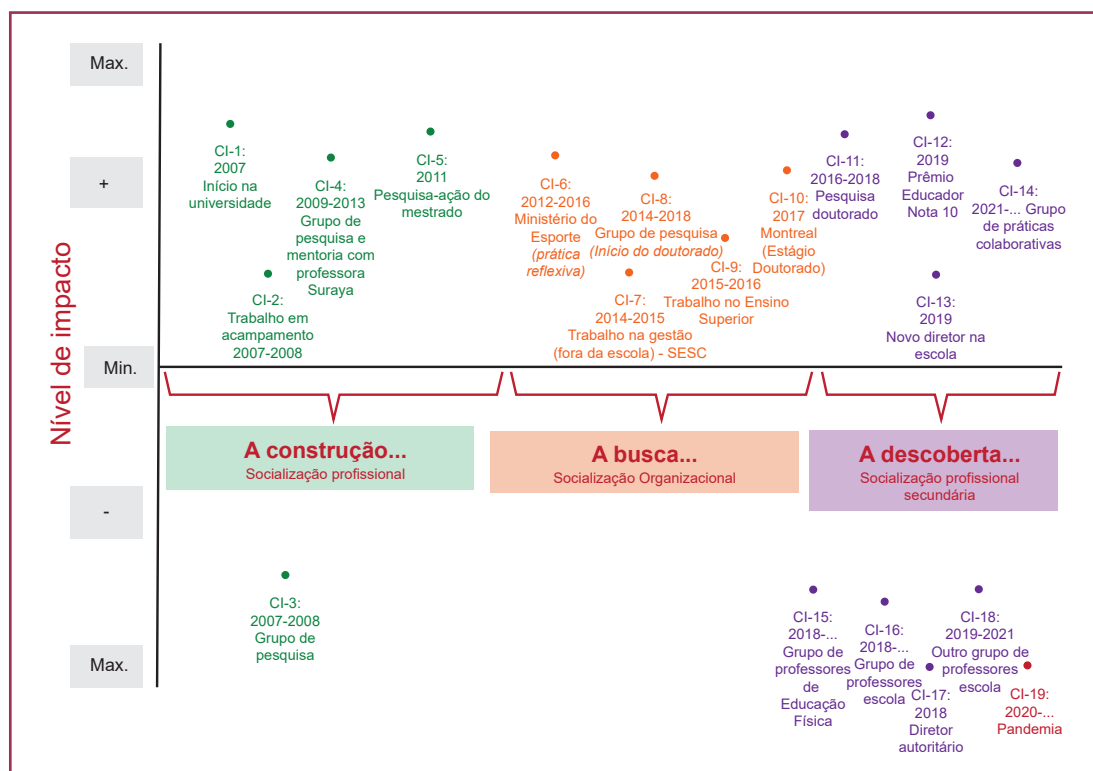
Durante esse tempo, trabalhei como professor e formador de professores com contratos temporários em universidades. Trabalhar em grandes escolas e

universidades me proporcionou mais oportunidades de colaboração, enquanto que em pequenas escolas menos. Um desafio evidente em toda a minha fase de socialização organizacional foi "navegar" na política escolar. Eu colaborei em eventos esportivos e culturais da escola, mas nem sempre tive apoio quando precisei de materiais didáticos para a EF. Esses ICs enfatizam a influência das características do líder e dos membros do grupo colaborativo, das condições e do contexto de trabalho (por exemplo, tempo disponível para planejar juntos, orçamento suficiente para os projetos, gestão democrática) na dinâmica das práticas colaborativas. No Brasil, as condições de trabalho nas universidades são melhores do que nas escolas, mas vem se deteriorando rapidamente sob um governo de extrema direita.

3.2 PRÁTICAS COLABORATIVAS E VIDA PROFISSIONAL E CARREIRA DE LUIZ

Ao longo da minha carreira, tenho tentado organizar a minha vida profissional e a minha carreira entre os campos da escola e da universidade (vide Figura 2). Isso significa que minhas experiências estão relacionadas em ambos esses dois "mundos" representados pelo campo acadêmico (pesquisas, grupos de pesquisa, congressos, etc.) e campo escolar (relação com os alunos, colegas e gestores, grupos escolares, reuniões, etc.).

Figura 2 - Gráfico do Luiz



Fonte: Elaborado pelos autores.

3.2.1 Socialização profissional: construindo experiências e aprendendo a ser colaborativo na prática

Durante a minha fase de socialização profissional, trabalhei muito na "oportunidade da minha vida, sem plano B". Nesse sentido, procurei me colocar no

maior número de experiências e situações de aprendizagem possível, dentro e fora da "sala de aula" (IC-1). Eu tinha uma forte ligação com o campus universitário e os colegas: "Ainda sinto o cheiro da minha universidade". As práticas colaborativas mais significativas nessa fase da minha carreira foram minhas experiências em projetos de extensão comunitária relacionados ao ensino de artes marciais, bem como a participação como parte de um grupo de pesquisa, sob a supervisão da professora Suraya Darido (IC-4). Como membro deste grupo, houve vários momentos que me ajudaram a desenvolver uma forte compreensão do que significa engajar-se em práticas colaborativas "bem-sucedidas". Por exemplo, a professora Suraya, com seu exemplo, me ensinou a trabalhar como líder de práticas colaborativas, a partir de uma forma democrática de liderar grupos, no qual todos tinham a oportunidade de falar.

O sentimento de pertencimento, a possibilidade de assumir responsabilidades e ser protagonista em alguns momentos foram o que destaquei como o mais significativo nesse processo. Por outro lado, tive algumas experiências de práticas "não tão colaborativas" no contexto universitário, em outro grupo de pesquisa com uma liderança autoritária (IC-3). Apesar de deixar esse outro grupo, aprendi muito sobre as relações humanas por meio de todas essas experiências. Isso me ensinou uma lição importante: se um dia eu fosse me tornar um líder de práticas colaborativas, escolheria sempre uma abordagem democrática, tal como aprendi com a professora Suraya.

3.2.2 Desafios da socialização organizacional: quando a teoria encontra a prática

Nas minhas primeiras experiências profissionais, busquei práticas colaborativas tanto nas atividades de trabalho quanto no campo de pesquisa. Como jovem pesquisador e professor em início de carreira, tive dificuldades em compreender o contexto e as relações de poder entre todos os agentes dos campos em que atuei. Este foi o momento de buscar experiências, colocando-me em situações de crescimento e desafio, por vezes numa abordagem de "tentativa e erro". Essa fase foi essencial para minha compreensão sobre as práticas colaborativas. Foi como uma "mudança de paradigma" quando entendi que as práticas colaborativas eram a forma mais eficiente de crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. Um exemplo dessa mudança está escrito no prefácio da minha dissertação de mestrado, baseado em um antigo provérbio africano que dizia: "se você quiser ir rápido, vá sozinho; se quiser ir longe, vá com alguém".

Um exemplo de prática colaborativa foi meu projeto de pesquisa-ação de mestrado, o qual investiguei a prática colaborativa com professores de EF (IC-5). Juntos, escrevemos um livro didático e construímos estratégias para o ensino de artes marciais na escola. Essa foi uma das primeiras vezes na literatura brasileira que os professores da escola foram convidados a serem também os autores de um livro como este. Todo o processo foi muito significativo para mim (aprender com eles, visitar suas escolas e contextos, aprender com os estudantes, etc.). Aprendi também não só sobre pesquisa-ação, mas sobre a importância de ouvir os professores e aprender com eles.

Outra prática colaborativa foi minha atuação profissional no Ministério do Esporte (IC-6). Particpei e coordenei, junto com outros professores e pesquisadores, um projeto que oferecia esportes em contextos de vulnerabilidade social. Aprendi muito assistindo as práticas e visitando os locais onde os projetos ocorriam. Também fui responsável pela formação dos profissionais. Nesse momento, aprendi junto com alguns amigos sobre a prática reflexiva, um momento em que mudamos a forma como o processo formativo acontecia, para uma forma mais interessante e colaborativa, onde a voz de todos é valorizada, inclusive os alunos.

3.2.3 Socialização profissional secundária: entre a colaboração e a competição no 'selvagem mundo' da prática profissional

Chamei esse momento de "a descoberta" Este foi o momento para eu me tornar 'quem eu sou'. Busquei espaços, parcerias, outras experiências, novas descobertas e tentei me consolidar no campo escolar e da universidade. Este foi um momento em que surgiram novas dúvidas e esperanças, bem como outras oportunidades de práticas colaborativas. Houve muitas mudanças na minha vida como professor e formador de professores. Mudei de cidade algumas vezes, assim como de empregos. Nesse sentido, tive que lidar com uma perspectiva errante e mutável (às vezes como um lobo solitário), uma vez que houve alguns "deslocamentos" no sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que novos desafios possibilitaram crescimento e maturidade profissional não antes vivenciados.

A prática colaborativa mais significativa desse processo foi o trabalho na escola como professor de EF quando eu também pesquisava minha própria prática. O envolvimento com contextos de vulnerabilidade social me permitiu rever grande parte da minha trajetória e vivências prévias. Percebi, às vezes, que grande parte do que havia estudado era de pouca ajuda em tempos de caos e intensificação de problemas. Nesse momento, houve uma grande mudança de paradigma: procurei aprender mais com os alunos e entender seus sentimentos e contextos. A prática colaborativa mais significativa foi com os alunos. Para mim, isso mudou tudo na minha vida profissional como professor. Aos poucos, comecei a me envolver com mais oportunidades de prática colaborativa com meus alunos. Isso também me possibilitou desenvolver projetos na escola, alguns dos quais foram reconhecidos a nível nacional (como o Prêmio Educador Nota 10 de 2019) (IC-12). Os desafios nas escolas brasileiras são enormes, no entanto, há muitas oportunidades para tentar mudar as realidades e transformar nossa prática (mesmo que seja apenas em nível micro de nossas aulas de EF). Minhas atividades na universidade aumentaram nessa fase e pude ensinar aos alunos em formação sobre a realidade e as possibilidades no contexto escolar. É importante destacar, porém, que às vezes trabalhei em quatro ou mais escolas ao mesmo tempo, geralmente em duas ou três cidades diferentes com uma carga horária alta por semana (o que ainda é bastante desafiador).

A meu ver, os aspectos negativos das práticas colaborativas estavam relacionados às reuniões escolares e colegas que não se interessavam em colaborar de forma alguma (IC-15; IC-16; IC-17). O lugar e o espaço de troca de experiências às vezes se voltavam para informações gerais, os "fazer e não fazer" das atividades

cotidianas ou "só para reclamar da profissão ou dos alunos". Para mim, cada encontro deveria ser um espaço de crescimento mútuo e desenvolvimento de uma perspectiva democrática. É possível concluir que não importa o contexto, o lugar ou onde: eu me considero um professor: "Acho que isso é a única coisa que eu poderia fazer na minha vida". Também tento construir práticas colaborativas ao ensinar em universidades ou nas escolas públicas" (às vezes com sucesso, às vezes não).

As práticas colaborativas que se alinham aos meus valores e crenças sobre as possibilidades democráticas da educação tiveram o impacto mais significativo na minha vida profissional e na minha carreira de forma positiva. No entanto, às vezes as práticas "colaborativas" que encontrei não foram colaborativas. Às vezes, elas eram práticas competitivas ou operavam de forma parasitária. Também comparei esse tipo de prática às relações ecológicas apresentadas na biologia, assim como o mutualismo, o canibalismo e outros. Essa anedota pode representar a volatilidade e a disparidade do que é feito em nome de "práticas colaborativas" mesmo quando não são colaborativas. Aprendi que as formas como as práticas colaborativas "funcionam" dependem dos discursos e disposições que informam seu desenvolvimento e atuação.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Embora existam muitos benefícios de práticas colaborativas no DPD de professores contidos na literatura (CORDINGLEY *et al.* 2003; HARGREAVES, 2019; HARGREAVES; O'CONNOR, 2017), este artigo buscou explorar as experiências de práticas colaborativas e, por meio de uma lente teórica ligada à teoria da socialização ocupacional, como elas contribuíram para os processos em curso de ser e tornar-se em seus duplos papéis como professores e pesquisadores no Brasil.

Enquanto as práticas colaborativas acontecem quando dois ou mais indivíduos são incentivados a compartilhar seus aprendizados e experiências e oferecer apoio mútuo (CORDINGLEY *et al.* 2003; HARGREAVES; O'CONNOR, 2017), não está claro ainda na literatura como é essa colaboração e quais seus possíveis efeitos na vida e na carreira profissional dos professores (HARGREAVES, 2019). O que torna uma experiência de prática colaborativa um "encontro positivo" varia de pessoa para pessoa. Ainda assim, houve semelhanças e sobreposições entre a natureza das práticas colaborativas que Marcos e Luiz buscaram progressivamente ao longo de suas trajetórias profissionais como positivas. Para Marcos e Luiz, colaborações úteis e significativas, ou os "encontros", incluíam movimento estudantil, organização de eventos acadêmicos, pesquisa-ação colaborativa, co-criação e desenvolvimento de processos de DPD para professores, orientação solidária e apoiadora e práticas colaborativas com alunos. Por outro lado, os "desencontros" ou práticas nocivas englobaram o sentimento de isolamento e marginalização como professores de EF, alguns espaços de colaboração formal pouco engajados e a figura de lideranças pouco solidárias e autoritárias que oferecem pouca ou nenhuma autonomia. Argumenta-se que a colaboração tem sido frequentemente empregada como ferramenta de controle administrativo, especialmente em circunstâncias de reforma de cima para baixo buscando ganhos políticos (HARGREAVES, 2019).

Existem várias formas de colaboração, tais como comunidades de aprendizagem, planejamento colaborativo, investigação colaborativa, pesquisa-ação colaborativa, entre outras (HARGRAVES, 2019). Os resultados deste estudo apontam para a colaboração como um fenômeno complexo e dialógico que infere no compartilhamento e na interação, indo um passo além da mera cooperação (FORTE; FLORES, 2014). Por exemplo, a mentoria surgiu como uma importante prática colaborativa na socialização de Marcos e Luiz. Seus mentores e supervisores foram solidários e atenciosos, impactando-os na promoção de culturas colaborativas e no senso de comunidade em seus ambientes de pesquisa e ensino (FORTE; FLORES, 2014). No entanto, é importante estar ciente de que alguns líderes buscam engajar seus professores em colaboração por razões estratégicas, com propósitos e atividades diferentes daquelas que os próprios professores podem querer ou precisar (HARGREAVES, 2019).

Como Marcos e Luiz descreveram, diferentes formas de colaboração nem sempre levam aos efeitos esperados de mudança. Por exemplo, a colegialidade não estava presente em algumas das práticas colaborativas em que professores ou diretores de escola forçavam a colaboração, o que tem sido denominada de colegialidade inventada (HARGREAVES, 2019). Para Marcos e Luiz, experiências de colegialidade inventada foram aquelas que apresentaram uma natureza autoritária. Essas experiências pareciam causar uma divisão entre as pessoas envolvidas, resultando em experiências "não tão colaborativas". Em contraste, experiências de práticas colaborativas nas quais houve mais intencionalidade em torno do compartilhamento do poder, demonstraram-se mais democráticas e mais alinhadas com seus valores pessoais e profissionais. Suas experiências reforçam a importância de reconhecer que nem todas as formas de colaboração são igualmente fortes, desejáveis ou impactantes (HARGREAVES; O'CONNOR, 2017). Algumas formas de colaboração são muito vagas, desestruturadas e se concentram apenas em questões burocráticas relacionadas ao trabalho docente, sem se concentrar realmente no trabalho conjunto e no senso de responsabilidade coletiva que é necessário para melhorar o aprendizado de todos os alunos, especialmente aqueles que sofrem com as maiores desvantagens (HARGREAVES; O'CONNOR, 2017).

Ao longo de várias etapas da carreira de Marcos e Luiz, eles identificaram as práticas colaborativas mais democráticas como "encontros" positivos. A literatura da socialização reconhece a importância de encontros positivos com pessoas (por exemplo, colaborar com colegas, alunos ou membros da comunidade escolar) para reduzir experiências de isolamento (AUSTIN; MCDANIELS, 2006) nas escolas por meio da fase de socialização organizacional (RICHARDS *et al.*, 2014), bem como no ensino superior por meio da socialização profissional secundária (RICHARDS; EBERLINE; TEMPLIN, 2016). Quando Marcos e Luiz vivenciaram momentos de isolamento ou se sentiram marginalizados, foram proativos na busca por colaborações, muitas vezes entre as escolas e os contextos universitários. Estas iniciativas ajudaram a resistir às experiências de isolamento e marginalização que ocorreram na profissão docente nas escolas. Práticas colaborativas entre escolas, alunos e universidades podem ser um antídoto para experiências como isolamento

e marginalização que têm uma longa história de “assombrar” a vida profissional e a carreira de professores de EF (ERBAS, 2021).

Além de buscar encontros positivos por meio de práticas colaborativas, as experiências de socialização de Marcos e Luiz destacam a importância de se engajar em oportunidades em todo o espectro da prática colaborativa, passando por experiências de colaboração formal até as mais informais (BORGES; LESSARD, 2007). Marcos e Luiz vivenciaram práticas colaborativas formais e informais ao longo de seu processo de socialização. Por exemplo, eles destacaram os aspectos positivos e negativos de momentos formais, como reuniões de escolas, cursos desenvolvidos por eles, oficinas, etc. Eles também ressaltaram momentos de trocas informais tais como as trocas de experiência entre colegas, as reclamações sobre questões gerais com alguém que possa entender e ajudar e as “conversas de corredor” durante transições entre as aulas, por exemplo. Ficou claro que o envolvimento em uma variedade de oportunidades em diversos pontos do espectro formal ao informal de práticas colaborativas auxiliou suas carreiras profissionais e possibilitou com que os participantes tivessem ricas oportunidades de aprendizado as quais contribuíram com as características de colaboração que eles procurariam ou evitariam em experiências futuras.

Além disso, as experiências de práticas colaborativas de Marcos e Luiz problematizam a compreensão linear das fases na teoria da socialização. Avançar pelas três, às vezes quatro fases da socialização ocupacional, é muitas vezes considerado um processo cronológico (RICHARDS *et al.*, 2014) pelo qual se experimenta a aculturação, depois a socialização profissional, seguida pela socialização organizacional até deixar a profissão, seja por aposentadoria, mudança de carreira, ou retorno à universidade para concluir os estudos de pós-graduação, quando ocorre a socialização profissional secundária. As carreiras de Marcos e Luiz oferecem uma visão da experiência de se envolver simultaneamente em duas fases: socialização organizacional e socialização profissional secundária. Tanto Marcos quanto Luiz mantiveram suas posições de ensino de EF onde continuam aprendendo “no trabalho” nas escolas (a fase de socialização organizacional), bem como aprendendo a se tornar e ser membro do mundo acadêmico no ensino superior e por meio de seu doutorado e engajamento com a pesquisa (a fase de socialização secundária). Embora Luiz se refira a sentimentos de estar entre “dois mundos”, a não linearidade de vivenciar concomitantemente as fases da socialização organizacional e socialização profissional secundária, tanto para Marcos quanto para Luiz, têm sido fonte de riqueza e influenciou positivamente em suas trajetórias de carreira.

Para compreender esse fenômeno, revisitamos a literatura da socialização que se refere à experiência de professores em formação em estágio de campo em escolas durante sua fase de socialização profissional como sendo “liminar” (RICHARDS *et al.*, 2014), por meio do qual eles estão ocupando uma posição em ambos os lados do “limiar” que é a transição da formação formal de professores e sua carreira docente. Turner (1969) sugeriu que períodos de liminaridade através da socialização docente podem, em parte, encorajar os indivíduos a questionar suas crenças e valores sobre o ensino. Com um pé no programa de formação de professores e um pé na escola,

os contextos e encontros da universidade e da escola tornam-se "supervisores conjuntos" do professor em formação (LAWSON 1983, p.4). Indivíduos que estão em estado de liminaridade são mais propensos a serem agentes ativos (em oposição a passivos) em seu processo de socialização e, portanto, este é um elemento poderoso na socialização de professores em formação e em serviço (RICHARDS *et al.*, 2014). Como benefícios de estar em estado de liminaridade, Marcos e Luiz são ativos em resistir ou aceitar a influência dos agentes socializadores em suas identidades e práticas em ambos os "mundos" em que residem.

O engajamento de Marcos e Luiz com atividades de pesquisa e literatura acadêmica como práticas colaborativas serve como a ponte que conecta ambos os contextos e modos de estar nas escolas e nas universidades como professor e membro do corpo docente respeitosamente. Suas pesquisas alimentam suas práticas, e suas práticas fomentam suas pesquisas, unificando as práticas recomendadas e o que está acontecendo nas escolas no dia-a-dia, oferecendo um exemplo de como as posições de apoio aos acadêmicos para trabalhar nas escolas e nas universidades simultaneamente podem ser uma possibilidade para abordar o desafio da lacuna prática-política da educação física (MACPHAIL; LAWSON, 2020).

No geral, os achados deste estudo sugerem que as parcerias profissionais e práticas colaborativas disponibilizadas pelo ensino simultâneo nas escolas e pelo trabalho em universidades apoiaram a qualidade da trajetória e da carreira profissional de Marcos e Luiz. Portanto, políticas e práticas para apoiar não apenas as colaborações de professores entre diferentes entes envolvidos, mas também para apoiar ecossistemas em que a ponte entre "dois mundos" seja uma possibilidade para professores/acadêmicos pode contribuir com um futuro otimista. Em outras palavras, as "pontes" construídas por Marcos e Luiz a partir de suas experiências profissionais deveriam constituir-se como políticas públicas e não apenas fazer parte de iniciativas individuais como as que analisamos neste manuscrito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIS, David J. Work role ambiguity, job satisfaction, and job performance: meta-analyses and review. **Psychological Reports**, v. 75, n. suppl. 3, p. 1411-1433, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.3f.1411>
- AUSTIN, Ann E.; MCDANIELS, Melissa. Preparing the professoriate of the future: graduate student socialization for faculty roles. In: SMART, J. C. (org.). **Higher Education: handbook of theory and research**. Dordrecht: Springer, 2006. v. XXI p. 397-456. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_8
- BEZEAU, David *et al.* Health education assessment practices used by physical education and health teachers in a collaborative action research. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 25, n. 4, p. 379–393, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1725457>
- BORGES, Cecilia; LESSARD, Claude. Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In: MARCEL, Jean-François *et al.* **Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes**. Ottignies-Louvain-la-Neuve, Bélgica: De Boeck Supérieur, 2007. p. 61-74.

BOUCHER JUNIOR, Michael L. **Participant empowerment through photo elicitation in ethnographic education research**: new perspectives and approaches. Cham, Switzerland: Springer, 2017.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Sport**, v. 11, n. 4, p. 588-599, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

BRYMAN, A. **Social research methods**. Oxford University Press, 2012.

CORDINGLEY, Philippa; RUNDELL, B.; BELL, M. How does CPD affect teaching and learning? Issues in systematic reviewing from a practitioner perspective. **British Educational Research Association Annual Conference**, Heriot-Watt University, Edinburgh, Sept.11–13, 2003.

DEGLAU, Dena; O'SULLIVAN, Mary. The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 379-396, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.379>

ERBAS, Mustafa Kayihan. Professional marginalization and isolation: a study of Physical Education teachers. **European Journal of Education and Pedagogy**, v. 2, n. 5, p. 47-50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.5.179>

FLETCHER, Tim; NI CHROININ, Déirdre; O'SULLIVAN, M. A layered approach to critical friendship as a means to support pedagogical innovation in pre-service education. **Studying Teacher Education**, v. 12, n. 3, p. 302-319, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228049>

FLYVBJERG, Bent. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Inquiry**, v. 12, n. 2, p. 219-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 1, p. 91-105, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>

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

GONÇALVES, Luiza *et al.* 'We united defend ourselves and face our struggles': nurturing a physical education teachers' community of practice in a precarious context. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 1, p. 1-14, 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012>

HARPER, Douglas. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>

HARGREAVES, Andy. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 5, p. 603-625, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael. Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 2, n. 2, p. 74-85, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>

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. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192594>

IANNUCCI, Cassandra. **The professional lives and careers of physical education teachers in Irish post-primary schools**. 2018. 161 f. Thesis (Ph.D. Physical Education 2019). Department of Physical Education and Sport Sciences, University of Limerick, Limerick, 2018.

IANNUCCI, Cassandra; MACPHAIL, Ann. One teacher's experience of teaching Physical Education and another school subject: an inter-role conflict. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 89, n. 2, p. 235-245, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1446069>

KEAY, Jeanne. Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 3, p. 285-305, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980600986322>

LAWSON, Hal. Towards a model of teacher socialisation in Physical Education: the subjective warrant recruitment and teacher education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 3-16, 1983.

LEE, Hong-Min; CURTNER-SMITH, Matheu. Impact of occupational socialization on the perspectives and practices of Sport Pedagogy Doctoral Students. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 30, n. 3, p. 296-313, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.296>

LUGUETTI, Carla *et al.* Developing teachers' pedagogical identities through a community of practice. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 8, p. 855-866, 2019.

LUGUETTI, Carla; OLIVER, Kimberly. 'I became a teacher that respects the kids' voices': challenges and facilitators pre-service teachers faced in learning activism approach. **Sport, Education and Society**, v. 25, n. 4, p. 423-435, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1601620>

MACPHAIL, Ann; LAWSON, Hal. **School physical education and teacher education: collaborative redesign for the 21st century**. Londres: Routledge, 2020.

OLIVER, Kimberly *et al.* 'Where do I go from here?': learning to become activist teachers through a community of practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 2, p. 150-165, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1350263>

PARKER, Melissa *et al.* Learning communities and physical education professional development: a scoping review. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 2, p. 500-518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>

PARKER, Kevin; PATTON, Melissa. Teacher education communities of practice: more than a culture of collaboration. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 351-360, oct. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>

RICHARDS, K. Andrew R. *et al.* The socialization of teachers in physical education: review and recommendations for future works. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 2, p. 113-134, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>

RICHARDS, K. Andrew R.; EBERLINE, Andrew D.; TEMPLIN, Thomas J. Secondary professional socialization through professional organizations: an exploratory study. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, n. 1, p. 70-75, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0180>

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. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1183508>

TEMPLIN, Thomas; SCHEMPP, Paul G. Socialization into physical education: its heritage and hope. *In*: TEMPLIN, Thomas; SCHEMPP, Paul (org.). **Socialization into Physical Education**. Indianapolis, IN: Benchmark, 1989. p. 1-11.

TRIPP, David. **Critical incidents in teaching**: the development of professional judgement. London: Routledge, 1993.

TRIPP, David. Teachers' lives, critical incidents, and professional practices. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 7, n. 1, p. 65-76, 1994.

TURNER, Victor. Liminality and Communitas. *In*: TURNER, Victor; ABRAHAMS, Roger; HARRIS, Alfred. **The ritual process**: structure and semi-structure. Chicago: Aldine, 1969. p. 94-113.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, Ken; GORE, Jennifer. Teacher socialization. *In*: HOUSTON, W. Robert (org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, 1990. p. 329-348.

Abstract: The purpose of this article is to explore the collaborative practices and socialisation experiences of two Physical Education (PE) teachers and researchers in Brazil. This qualitative and collaborative case study had as participants two Brazilian professionals working in schools and universities and two critical friends. Critical incidents related to collaborative practices were identified through charts and photo-elicitation in four online meetings. The results were analyzed in light of the theory of teacher socialisation and revealed that: (a) collaborative practices can be considered as complex and dialogical processes that provide different experiences (positive and negative) in life and career; and (b) socialisation as a non-linear process that can be enhanced with research and collaboration. The findings contribute to broadening the understanding of collaborative practices in support of sustainable and meaningful careers.

Keywords: Faculty. Teacher Training. Physical Education. Occupational Socialisation

Resumen: El objetivo de este artículo es explorar las prácticas colaborativas y las experiencias en la socialización de dos profesores e investigadores de Educación Física (EF) en Brasil. Este estudio de caso cualitativo y colaborativo tuvo como participantes a dos profesionales brasileños que actúan en escuelas y universidades y dos amigos críticos. Se identificaron incidentes críticos relacionados con las prácticas colaborativas a través de gráficos y fotoelicitación, en cuatro encuentros *online*. Los resultados se analizaron a la luz de la teoría de la socialización docente y revelaron que: (a) las prácticas colaborativas pueden ser consideradas como procesos complejos y dialógicos que proporcionan diferentes experiencias (positivas y negativas) en la vida y en la carrera; y (b) la socialización como un proceso no lineal que se puede mejorar con investigación y colaboración. Los hallazgos contribuyen a ampliar la comprensión de las prácticas colaborativas en apoyo a carreras sostenibles y significativas.

Palabras clave: Docentes. Capacitación de profesores. Educación Física. Socialización Ocupacional.

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

Luiz Gustavo Bonatto Rufino: Desenvolvimento da proposta; Realização da pesquisa de campo; Análise de Dados; Escrita; Correção; Tradução.

Marcos Roberto Godoi: Desenvolvimento da proposta; Realização da pesquisa de campo; Análise de Dados; Escrita; Correção; Tradução.

Carla Nascimento Luguetti: Desenvolvimento da proposta; Realização da pesquisa de campo; Análise de Dados; Escrita; Correção; Tradução.

Cassandra Iannucci: Desenvolvimento da proposta; Realização da pesquisa de campo; Análise de Dados; Escrita; Correção; Tradução.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu os protocolos vigentes nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

COMO REFERENCIAR

RUFINO, Luiz Gustavo B.; GODOI, Marcos Roberto.; LUGUETTI, Carla Nascimento; IANNUCCI, Cassandra. Vidas profissionais de dois professores de Educação Física e Pesquisadores brasileiros: encontros e desencontros com as práticas colaborativas. *Movimento*, v. 28, p. e28069, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127385>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Luiza Lana Gonçalves*, Cecília Borges**

* Monash University. Melbourne, Victoria, Australia.

** Université de Montréal. Montreal, Canada.