

TIPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLABORATIVO CONTÍNUO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO

TYPES OF COLLABORATIVE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PHYSICAL EDUCATION: A DIALOGUE 

LES TYPES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU COLLABORATIF EN ÉDUCATION PHYSIQUE: UN DIALOGUE 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127398>

 **Roraima Alves da Costa Filho*** <roraimaacfilho@gmail.com>

 **Stephanie Beni**** <stephanielb@nih.no>

 **Anne-Sophie Aubin***** <anne-sophie.aubin@umontreal.ca>

 **Roberto Tadeu Iaochite****** <roberto.iaochite@unesp.br>

 **Tim Fletcher******* <tfletcher@brocku.ca>

 **Cecilia Borges***** <cecilia.borges@umontreal.ca>

* Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, São Paulo, SP, Brasil.

** Norwegian School of Sport Sciences. Oslo, Noruega.

*** Université de Montréal, Montreal, Canadá.

**** Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, São Paulo, SP, Brasil.

***** Department of Kinesiology, Brock University, St. Catharines, Canadá.

Resumo: Este artigo apresenta um diálogo entre pesquisadores de três projetos de Desenvolvimento Profissional Continuado e Colaborativo (DPCC) de professores, cada um apoiado por um referencial teórico e desenhos de pesquisa diferentes. Os resultados destacam algumas complexidades do DPCC em diferentes níveis, desde o de pequena ao de larga escala, agenciando planejamento e implementação cuidadosos. Promover a proximidade, organizar horários e combinar diferentes modos de suporte são desafios que requerem respostas contextualizadas. Discutir nossos contextos únicos e escolhas em relação às abordagens do DPCC utilizadas nos permitiu realizar uma investigação apreciativa, buscando reconhecer e desenvolver os pontos fortes de cada projeto e considerar possibilidades para futuras propostas. É necessário que facilitadores e pesquisadores, ao escolherem uma abordagem de DPCC, considerem não apenas a eficiência, mas também o alinhamento com suas próprias crenças pessoais e teorias de aprendizagem, bem como com as crenças, interesses e necessidades dos professores em seus contextos locais.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Educação Física. Colaboração. Comunidade

Recebido em: 03 out. 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

Ao longo da última década, houve algum consenso sobre as características do desenvolvimento profissional “efetivo”. De acordo com Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) e Parker e Patton (2016), o desenvolvimento profissional “efetivo”:

- é colaborativo e fornece aos participantes ferramentas, estratégias e circunstâncias para se engajar em uma interação colegiada sustentada;
- está inserido nos contextos em que a prática educativa ocorre;
- proporciona aos participantes um sentimento de propriedade no processo, muitas vezes devido à identificação de necessidades específicas dos professores, e
- aprimora as habilidades e os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo dos professores para melhorar o aprendizado dos alunos.

Entre essas características, a colaboração entre professores e facilitadores como coparticipantes na aprendizagem é crucial, destacando os desejos dos professores por uma interação profissional sustentada. Existem vários tipos de Desenvolvimento Profissional Colaborativo Contínuo (DPCC) que podem ser projetados e implementados, cada um com níveis variados de evidência para apoiar seu uso. Muitos tendem a se basear em versões da teoria da aprendizagem social, enfatizando que o conhecimento se desenvolve a partir da aprendizagem por meio de interações sociais. Embora não intencionemos uma discussão exaustiva nas seções a seguir, apresentamos exemplos de diferentes tipos de DPCC evidentes na literatura em educação física.

A colaboração é aparente em formas de DPCC centradas no conceito de **comunidades de aprendizagem**, incluindo Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAPs) e Comunidades de Prática (CPs). De acordo com Stoll *et al.* (2006), CAPs são caracterizadas por valores e visão compartilhados, responsabilidade coletiva, investigação profissional reflexiva, colaboração e promoção do aprendizado em grupo e individual. No contexto das escolas, isso pode incluir uma variedade de atores, professores, diretores e coordenadores pedagógicos (VANGRIEKEN *et al.*, 2017). CPs são um tipo particular de CAP, enquadrada de acordo com a teorização de Wenger (1998). As CPs são fundamentadas no pressuposto de que a aprendizagem é situada (LAVE; WENGER, 1991) e compreende três dimensões principais: empreendimento conjunto, engajamento mútuo e repertório compartilhado (WENGER, 1998). A distinção entre esses dois tipos de DPCC está além do escopo deste artigo, no entanto, se reconhece que pesquisadores e facilitadores de educação física de ambas as abordagens enfatizaram que nem um CAP nem uma CP simplesmente ‘acontecerão’ colocando colegas profissionais em um grupo e pedindo-lhes para colaborar (BENI; FLETCHER; NÍ CHRÓINÍN, 2021; PARKER *et al.*, 2010; PARKER; PATTON; TANNEHILL, 2012). Isso inclui quando professores e pesquisadores trabalham de forma colaborativa em um tópico de interesse comum (BORGES *et al.*, 2017). Stoll *et al.* (2006) sugerem que com tempo, paciência e esforço, essas abordagens de DPCC podem ter fortes impactos na aprendizagem dos professores. Além disso, as comunidades de aprendizagem demonstraram ser

benéficas para o desenvolvimento profissional por meio da melhoria das práticas pedagógicas, do reconhecimento profissional e da melhoria do aprendizado dos alunos (SANCAR; ATAL; DERYAKULU, 2021).

Vários tipos de DPCC compreendem um ou mais dos recursos de CAPs e/ou CPs. Por exemplo, o **coaching instrucional** é uma forma de CAP caracterizada pelo planejamento, ensino e reflexão compartilhado entre os participantes (DESIMONE; PAK, 2017). A colaboração geralmente ocorre com colegas de ensino ou consultores de ensino locais. Embora um *coaching* instrucional geralmente tenha algum poder devido à sua posição na escola ou no conselho escolar, seu papel é facilitar o aprendizado dos professores, abordando suas preocupações específicas com base nas necessidades presentes nos diferentes contextos (FLETCHER *et al.*, 2018). O **estudo da aula** é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente do *coaching* instrucional. Envolve a colaboração entre os professores em metas acordadas e prossegue através de vários ciclos de identificação de objetivos, encenando e discutindo uma aula (SLINGERLAND *et al.*, 2021). Embora o *coaching* instrucional e o estudo de aula possam servir como formas poderosas de DPCC para professores de educação física, ambos exigem investimentos significativos de tempo, dinheiro e outros recursos dos professores, de suas escolas e distritos escolares.

Os **programas de mentoria** ou indução são muitas vezes enquadrados como DPCC, geralmente colocando professores iniciantes com colegas mais experientes. Isso reconhece a importância do DPCC em diferentes etapas da carreira (SANCAR; ATAL; DERYAKULU, 2021). Embora haja um diferencial na dinâmica de poder e nos níveis de experiência, os programas de mentoria tendem a ser mais poderosos quando todos os envolvidos (mentor e mentorado) abordam esse relacionamento (mentoria) a partir de uma agenda de aprendizagem (CAPEL; LAWRENCE, 2019). Na educação física, os programas de mentoria e indução demonstraram apoiar os professores iniciantes à medida em que navegam nas culturas escolares e profissionais (ENSIGN; WOODS, 2017), ao mesmo tempo em que ajudam a estabelecer relacionamentos profissionais significativos (RICHARDS; TEMPLIN, 2011) e promovem a retenção de novos professores (RIKARD; BANVILLE, 2010).

As **parcerias escola-universidade** facilitam a colaboração entre atores em escolas e universidades, particularmente professores em formação, professores e formadores de professores (FERRAZ; VIDONI; BOAS, 2021; HEROLD; WARING, 2018). Essas relações podem apoiar a forma como os professores em formação aprendem com os professores atuantes em contextos locais além da universidade, ao mesmo tempo em que apoiam a forma como os professores aprendem e contribuem para os programas universitários. Esse tipo de estrutura pode promover um *continuum* para a profissão, fortalecendo o papel que os professores podem desempenhar nas atividades de ensino e aprendizagem das universidades (FLETCHER *et al.*, 2020).

A **pesquisa-ação** pode apoiar os professores como pesquisadores e fortalecer a colaboração entre professores e pesquisadores universitários. O processo de pesquisa-ação segue a forma de uma espiral de ciclos recursivos de pesquisa: planejar, agir, avaliar, refletir e replanejar (KEMMIS; MCTAGGART, 2000). O ponto de partida é uma situação ou problema existente voltado para um plano de ação

(CATROUX, 2002). Princípios-chaves sugerem que a pesquisa-ação deve ser: 1) colaborativa, 2) realizada o máximo possível no ambiente natural e 3) esforçar-se para medir seu impacto na ação (O'BRIEN, 2001; VAN TRIER, 1980). Tinning (1992) reconheceu que há uma história limitada de pesquisa-ação em educação física e seu potencial para transformar o ensino, no entanto, viu algum ressurgimento na última década (por exemplo, CASEY *et al.*, 2018).

Essas abordagens contêm estruturas relativamente formais, no entanto, também existem tipos informais de DPCC. Por exemplo, a ascensão das mídias sociais significa que várias plataformas podem servir como oportunidades para DPCC que exigem iniciativa do participante, e não como uma diretiva superior. São vários os benefícios desta abordagem, incluindo o desenvolvimento de competências e a natureza autodirigida em termos de quando e como acessar; no entanto, potenciais inconvenientes incluem a qualidade do conteúdo e os discursos presentes no mundo virtual (CARPENTER; HARVEY, 2020).

Esta lista não é exaustiva, mas representa vários tipos comuns de DPCC que aparecem na literatura de educação física. Como pesquisadores e profissionais, temos vários níveis de envolvimento e exposição a esses e outros tipos de DPCC e queríamos identificar maneiras pelas quais poderíamos aprender com as experiências uns dos outros. Nos empenhamos em um diálogo, compartilhando nossas experiências de facilitação, realização e pesquisa de um tipo específico de DPCC. Queríamos refletir sobre como poderíamos usar as ideias e abordagens uns dos outros para pensar de forma diferente sobre como projetar e facilitar programas de DPCC. Em essência, nos engajamos em nosso próprio tipo informal de DPCC, reunindo-nos como indivíduos com uma agenda de aprendizado para desenvolver nosso conhecimento.

Nas seções a seguir, apresentamos alguns breves esboços de um tipo específico de DPCC que as duplas do nosso grupo de autores facilitaram. Em cada seção, as duplas refletiram sobre como as abordagens dos outros pares podem ter levado a diferentes *insights* e resultados em seu próprio *design*. Envolvemo-nos neste diálogo como uma abordagem potencialmente útil - mas talvez pouco ortodoxa - para partilhar diferentes tipos de DPCC e não como um exercício para identificar uma "melhor" abordagem.

2 MÉTODOS

Nossa abordagem metodológica é indutiva. Partimos de nossas três experiências tentando identificar marcos conceituais, abordagens metodológicas e empíricas, bem como os contextos, os participantes, os desafios e/ou dificuldades encontradas e as contribuições ou lições de nossos diversos projetos. Inspirados em um artigo de Casey e Larsson (2018), iniciamos uma conversa sobre nossas experiências de DPCC na educação física. Nosso objetivo foi destacar as colaborações realizadas nesses projetos e suas contribuições e casualidades. Em vez de elogiar ou criticar o projeto dos outros, nos perguntamos: O que podemos aprender com nossas respectivas experiências? Desta forma, nossa indagação foi apreciativa, na

medida em que buscamos reconhecer e construir sobre os pontos fortes que cada um de nós trouxe em termos de nossas experiências, perspectivas e trabalho em DPCC (ENRIGHT *et al.*, 2014).

Quatro reuniões virtuais foram realizadas para elaborar, discutir e redigir este artigo. Cada encontro tinha um objetivo específico e serviu de trampolim para a próxima etapa. Além disso, várias trocas de e-mail e processos de escrita colaborativa ocorreram por meio da criação de um documento compartilhado. O Quadro 1 resume as principais tarefas realizadas em cada etapa e os documentos resultantes.

Quadro 1 – Tarefas do grupo.

Encontros virtuais (data)	Atividades	Documentos
Se conhecendo (30 de setembro de 2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de cada membro do grupo; • Cronograma do projeto; • Estrutura do artigo; • Sugestão de diálogo. 	Casey; Larsson (2018).
Compartilhando experiências (3 de novembro de 2021)	<p>Explicação dos diferentes temas da edição especial</p> <p>Discussão sobre o esboço do artigo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância do projeto brasileiro; • Comparação de contextos, enquadramentos e aprendizagem; • Divisão de tarefas. 	Antes de iniciar uma conversa, decidimos escrever uma breve descrição sobre nossos projetos, seguindo aspectos gerais (contexto, estrutura, cronograma, atividades, objetivos, desafios, resultados positivos etc.) (500-1000 palavras).
Compartilhando projetos (15 de dezembro de 2021)	<p>Descrição de cada projeto;</p> <p>Semelhanças e diferenças entre os projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de categorias para comparar e analisar cada projeto; • Estrutura do artigo (conteúdo da introdução e ordem das diferentes partes). 	Tabela com categorias que caracterizam cada projeto Primeiro rascunho do artigo.
Processo de escrita (5 de fevereiro de 2022)	<p>Discussão sobre nossos projetos (primeira versão)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura; • Achados; • Desafios; • Estrutura da nossa conclusão (resultados, desafios e “níveis” de colaboração em cada projeto). 	Segundo rascunho do documento; Ajustes; Redação da conclusão.

Fonte: os autores

3 RESULTADOS

No Quadro 2, apresentamos brevemente o contexto e vários detalhes sobre os projetos de DPCC que as duplas de autores desenharam e facilitaram, como: o referencial teórico utilizado, o número e perfil de participantes, a duração, atividades e tarefas do projeto, os níveis de colaboração (por exemplo, pequeno ou grande grupo) e referências a artigos escritos por autores que os leitores interessados podem

consultar se desejarem informações mais específicas. Começamos com o projeto de DPCC brasileiro idealizado e facilitado por Roraima e Roberto, seguido pelos projetos canadenses liderados e facilitados por Stephanie e Tim, e Anne-Sophie e Cecilia, respectivamente.

Quadro 2 - Informações contextuais sobre os três projetos de DPCC e seus *designs*.

	Roraima e Roberto	Stephanie e Tim	Anne-Sophie e Cecilia
Contexto	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (curso de educação física); Projeto PIBID em duas escolas de ensino fundamental (ciclo I e II).	Escolas primárias (Ontario)	Parceria Universidade, Conselho Escolar, Departamento de Saúde Pública (Quebec)
Abordagem e referencial teórico do DPCC	Mentoria, comunidade de aprendizagem, crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997)	Comunidade de prática (CP) (WENGER, 1998)	Pesquisa-ação colaborativa (KEMMIS; MCTAGGART, 2000); CPs (KUNTZ <i>et al.</i> , 2013)
Participantes	1 professor universitário (pesquisador do projeto), 2 professores supervisores, 16 estudantes de educação física, 1 estudante de pós-graduação (pesquisador do projeto)	12 professores, 2 pesquisadores	3 pesquisadores, 2 conselheiros pedagógicos, 2 funcionários de saúde pública, 3 alunos de pós-graduação, 12 professores
Duração do projeto	2 anos	15 meses	3 anos
Nível de colaboração	Suporte individual e reuniões em pequenos grupos	Reuniões em grupos pequenos	Reuniões em grandes grupos
Atividades realizadas	Reuniões de grupo, reuniões de supervisão, observações	Reuniões de CPs, observações em salas de aula de professores	Encontros e oficinas
Principal referência para consulta dos leitores	Costa Filho e laochite (2020)	Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2021)	Borges <i>et al.</i> (2017)

Fonte: os autores

Nas seções a seguir, cada dupla de pesquisadores/facilitadores dos projetos de DPCC reflete sobre sua própria abordagem utilizada, ao mesmo tempo em que considera as maneiras pelas quais o *design* e a facilitação de outras abordagens utilizadas nos diferentes projetos de DPCC poderiam ter levado a novos *insights* se determinados recursos fossem considerados. Primeiro, Roraima e Roberto refletem sobre sua abordagem e consideram as maneiras pelas quais os projetos de Stephanie e Tim, e Anne-Sophie e Cecilia podem ter oferecido diferentes perspectivas. Essa abordagem dialógica é repetida por Stephanie e Tim, e Anne-Sophie e Cecilia, respectivamente, à medida em que cada dupla reflete sobre suas experiências e projetos de DPCC à luz das abordagens compartilhadas pelos outros pesquisadores.

3.1 REFLEXÃO DE RORAIMA E ROBERTO

As diretrizes oficiais de formação inicial e continuada no Brasil têm, ao longo dos últimos anos, reiterado a importância de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e competências profissionais (BRASIL, 2002; 2019). O desenvolvimento de crenças de autoeficácia docente (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001) pode ajudar o professor a selecionar e valorizar informações importantes para sua prática pedagógica, o que influenciará suas percepções de capacidade e ações pedagógicas (PAJARES, 1992). A formação inicial é um período ideal para promover a autoeficácia docente através das comunidades de aprendizagem. Elementos que podem apoiar a autoeficácia durante a formação inicial incluem oportunidades para praticar o ensino, compartilhamento de experiência entre futuros professores, e apresentação de conhecimentos sobre autoeficácia durante cursos teóricos e práticos (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2018; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014). Quando esses processos ocorrem de forma colaborativa durante os estágios, podem apoiar tanto os futuros professores quanto aqueles que são mais experientes (e que ocupam um papel de supervisão dos professores em formação).

O projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física da UNESP Rio Claro, intitulado "Práticas de ensino em Educação Física para um estilo de vida saudável na escola" teve como objetivo facilitar a colaboração entre professores para promover mudanças na aquisição e manutenção de um estilo de vida saudável junto a alunos de duas escolas parceiras de ensino fundamental. Oferecemos formação profissional colaborativa entre alunos de graduação, professores de escolas e professores universitários, que trabalharam juntos para traçar objetivos e planos de ação, implementar ações e avaliar os resultados das práticas desenvolvidas nas escolas.

A mudança na autoeficácia flutuou positiva e negativamente em diferentes momentos do projeto e esteve relacionada à percepção de experiências positivas ou negativas na regência das aulas na escola (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2020). Considerando o desenvolvimento profissional docente como um processo (SANCAR; ATAL; DERYAKULU, 2021), o projeto relatado acima favoreceu o desenvolvimento dos participantes, considerando seus diferentes momentos de carreira. Para os futuros professores em formação, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e crenças ocorreu tanto na universidade quanto na escola. Para os docentes supervisores, contribuiu com um processo de formação continuada em pelo menos duas dimensões relatadas: ao orientar e dar *feedback* aos futuros docentes sobre suas práticas, e na análise de suas próprias práticas, crenças e conhecimentos para orientar e explicar o que, como e por que fizeram o que fizeram em suas aulas observadas pelos futuros professores. Isso só foi possível pela percepção de que compunham uma comunidade, indo além do indivíduo, para um espaço de confiança mútua, onde havia liberdade para compartilhar e refletir sobre aspectos que desenvolviam em parceria nas aulas de educação física.

Desenvolver e participar de projetos de CAP apresenta alguns desafios. Em relação às dificuldades organizacionais, o principal foi encontrar horários disponíveis de alunos de graduação e professores supervisores para que o acompanhamento

e as atividades na escola pudessem ocorrer em parceria. Outro desafio nessa dimensão foi a permanência dos bolsistas, alguns dos quais desistiram de participar do projeto, motivados pela percepção de que aprender a ensinar é trabalhoso e o retorno financeiro oferecido pelo programa não compensava tal esforço. Isso levou à substituição de alguns participantes, o que exigiu processos de capacitação e indução de novos bolsistas em um projeto que já estava em andamento. Além disso, a falta de domínio da língua estrangeira por parte dos bolsistas e a duração do projeto, devido à alta carga horária do curso de educação física ao qual pertenciam, também foram desafios apontados.

Como DPCC, vale a pena fomentar a colaboração entre professores em várias fases da carreira para rever as suas práticas pedagógicas e ajudar, de forma consciente e eficaz, a propor situações que possam ser significativas, bem como permitir a autorreflexão dos futuros professores em relação às suas próprias habilidades, conhecimentos e competências para gerenciar proativamente suas práticas.

Observar e discutir brevemente as propostas apresentadas por Stephanie e Tim, e Anne-Sophie e Cecilia nos ajudou a rever algumas de nossas ideias iniciais. Independentemente dos contextos, o desafio do tempo parece ser uma barreira para os professores se engajarem em comunidades de aprendizagem. Os dois projetos utilizaram recursos digitais de informação e comunicação para facilitar os encontros. Em nosso projeto, nossas comunicações eram próximas – eram pessoais e presenciais. No entanto, alguns conteúdos e conversas poderiam ter sido realizados à distância usando tecnologias digitais que poderiam ter auxiliado no uso mais eficaz do tempo.

A partir do projeto de Stephanie e Tim, foi interessante notar que os participantes tiveram um papel ativo na direção dos temas e discussões que apoiaram o desenvolvimento da confiança. Em nosso projeto, esse espaço surgiu a partir dos problemas enfrentados nas escolas pelos participantes e pela gestão escolar. Por exemplo, ao lidar com o tema da sexualidade, um membro da direção escolar apoiou determinadas ações. Em projetos futuros, os professores podem propor alguns temas com base em suas necessidades, em vez de se basearem inicialmente apenas em desafios identificados na literatura científica.

Em seu projeto, Anne-Sophie e Cecilia reconheceram o valor do apoio institucional, especialmente dos diretores, no envolvimento dos professores no DPCC e no desenvolvimento de propostas dentro da escola. Embora tenhamos consultado as escolas em nosso projeto, realizamos as ações a partir das aulas de educação física. Em projetos que visam a promoção de hábitos saudáveis, é importante contar não só com o apoio da gestão escolar, mas também com o seu envolvimento.

É comum que pesquisadores, mesmo aqueles que pesquisam contextos escolares, divulguem seus trabalhos em eventos científicos e periódicos, de modo a valorizar o conhecimento produzido pelos atores escolares. No entanto, Anne-Sophie e Cecilia descreveram um evento de divulgação que ocorreu na escola, organizado pelos participantes, oportunizando aos professores a troca de experiências. Iniciativas dessa natureza não só podem ajudar a divulgar os projetos, mas também incentivar outros professores a se envolverem em seu próprio DPCC.

3.2 REFLEXÕES DE STEPHANIE E TIM

Nossa pesquisa mais recente sobre DPCC envolveu 12 professores de educação física do ensino fundamental em Ontário, Canadá, que estavam aprendendo a implementar uma inovação pedagógica - a abordagem de *Meaningful Physical Education* (PE) - ao longo de dois anos escolares (BENI; FLETCHER; NÍ CHRÓINÍN, 2021). Os principais objetivos dessa pesquisa foram compreender as experiências dos professores de aprender a implementar a Educação Física Significativa e de uma iniciativa de DPCC baseada na promoção de uma CP (WENGER, 1998) que foi projetada para apoiar sua implementação.

Durante a primeira reunião da CP, nos dois anos, apresentamos a *Meaningful PE* aos professores e modelamos a abordagem em algumas aulas simuladas. Além das reuniões da CP, também visitamos as salas de aula dos professores para observar seu ensino. Os professores participantes identificaram a estrutura da CP e a modelagem da abordagem como as estratégias mais eficazes para apoiar sua aprendizagem e implementação da *Meaningful PE*. Os principais desafios que enfrentamos incluíram agendar reuniões de grupo em torno das agendas lotadas dos professores e promover um senso de comunidade e confiança dentro do grupo. Dado que muitos dos professores já se conheciam, éramos – os pesquisadores – inicialmente um pouco periféricos ao grupo, em vez de membros totalmente integrados. Consequentemente, os professores às vezes relutavam em compartilhar suas práticas ou desafios conosco. Além disso, no segundo ano, os professores foram impedidos de participar devido a negociações trabalhistas em toda a província e ao fechamento obrigatório de escolas em resposta à covid-19. Essas situações foram barreiras significativas, resultando no final do estudo mais cedo do que o esperado.

Existem semelhanças e diferenças entre a abordagem utilizada por Roraima e Roberto à DPCC e aquela de que lançamos mão. É importante ressaltar que estávamos realizando essas iniciativas em diferentes contextos, tanto geograficamente quanto em termos de fases da carreira dos professores (nosso trabalho envolvia apenas professores em serviço). Além disso, embora nossa abordagem envolvesse facilitar intencionalmente uma CP, Roraima e Roberto veem uma CP como tendo se desenvolvido organicamente a partir de sua abordagem baseada em orientação. Noutras vertentes os nossos projetos foram semelhantes, pois envolveram um número aproximado de participantes ao longo de dois anos e, embora os desafios que enfrentamos fossem únicos aos nossos contextos, fomos desafiados por dimensões organizacionais e funcionais, particularmente relacionadas com o tempo necessário para investir no projeto e gerenciar as diferentes agendas de trabalho dos professores.

Ao avaliar nosso projeto de DPCC considerando o realizado por Roraima e Roberto, há vários elementos que levamos em consideração. Um deles é o valor potencial de uma abordagem baseada em mentoria. Embora os participantes de nosso estudo tenham destacado a estrutura da CP como sendo valiosa para seu aprendizado, eles também desejavam mais interações individuais com colegas professores, como um amigo-crítico. Vemos valor na forma como Roraima e Roberto combinaram uma comunidade de aprendizagem com oportunidades de interação

individual e coensino. Além disso, os professores em formação também podem se beneficiar por estarem envolvidos nesse tipo de trabalho. Introduzimos futuros professores na abordagem da *Meaningful PE* em seus cursos de formação inicial, no entanto, se eles aprendessem em conjunto com professores experientes, poderiam ter oportunidades para experiências de DPCC reflexivas e dialógicas mais ricas e autênticas, para ambos os grupos. Ao mesmo tempo, porque alguns desses futuros professores foram expostos à *Meaningful PE* por vários anos na universidade, eles também podem ter atuado como mentores dos professores em exercício, de uma forma que "subverteu" a relação de orientação tradicional.

Outro elemento relatado por Roraima e Roberto que poderíamos ter usado em nossa pesquisa é começar discutindo sobre as crenças dos professores. As crenças de cada professor sobre o ensino, sobre os propósitos da educação física e da escola em geral foram fatores cruciais para influenciar as maneiras pelas quais a *Meaningful PE* foi ou não adotada. Em Beni, Ní Chróinín e Fletcher (2021), sugerimos que começar com um exercício de 'visão' pode ter sido um ponto de partida benéfico para ajudar os professores a identificar maneiras pelas quais a *Meaningful PE* poderia ou não estar alinhada com seus objetivos e valores no ensino. Embora Roraima e Roberto tenham abordado sua pesquisa teoricamente a partir do referencial da autoeficácia, o papel comum e central das crenças na formação de como os professores se envolvem com o DPCC é um lembrete importante para nós e outros pesquisadores que podem estar facilitando o DPCC com os professores.

Ao refletir sobre o projeto de Anne-Sophie e Cecilia, ficamos impressionados com o uso de pesquisa-ação e uma CP. Embora também pretendêssemos promover uma CP intencional em nosso projeto, lutamos para promover a confiança. Frequentemente descobrimos que os professores tendiam a nos ver como pesquisadores e a si mesmos como professores, indicando que nossas respectivas identidades impactavam em como nos engajamos no processo de DPCC. A pesquisa-ação poderia ter posicionado os professores participantes como pesquisadores e oferecido um caminho para promover um senso de comunidade mais forte (ver também FERREIRA; PARKER; PATTON, 2022). Ao mesmo tempo, poderia ter envolvido os pesquisadores em ações de apoio mais ativo aos professores em suas aulas nas escolas, posicionando os pesquisadores como professores. Além disso, apreciamos os desafios e reconhecemos o valor de envolver um amplo grupo de partes interessadas no processo do DPCC. Nós nos perguntamos como podemos incluir mais partes interessadas e "aumentar" as iniciativas de DPCC sem perder o senso de comunidade. Vemos o *design* combinado de pesquisa-ação-CP e a natureza longitudinal do projeto de Anne-Sophie e Cecilia como pontos fortes para esse fim.

3.3 REFLEXÕES DE CECILIA E ANNE-SOPHIE

Nosso projeto ocorreu em Montreal, entre 2013-2016, no contexto do programa de DPCC para professores criado pelo Ministério da Educação de Quebec: *Chantier 7*. O objetivo era apoiar as universidades na concepção, implantação e avaliação de projetos de DPCC realizados em parceria com as diretorias de ensino. Nosso projeto envolveu uma combinação colaborativa de pesquisa-ação e teve como objetivo

ajudar os professores a implementar a terceira competência do currículo: "adotar um estilo de vida saudável e ativo" (CANADÁ, 2001; 2004).

Na perspectiva do DPCC, este projeto foi concebido para criar uma CP (WENGER, 2005) em educação física. Nossa estrutura foi baseada em pesquisa-ação (KEMMIS; MCTAGGART, 2000; ROY; PREVOST, 2013) e colaboração entre professores e pesquisadores dentro de uma CP (CATROUX, 2002; KUNTZ *et al.*, 2013). Procurávamos uma mudança autêntica (BUTTLER *et al.*, 2004) nas práticas dos professores, algo que surgisse de suas necessidades e preocupações e seu desejo de mudar e melhorar suas práticas para com os alunos.

O projeto decorreu ao longo de três anos, com quatro encontros de um dia por ano e um seminário de divulgação de um dia aberto a outros 40 professores. Ao longo do processo, tentamos atuar como guias, o mais igualitários possível, a partir do compartilhamento e da construção conjunta de saberes para subsidiar os projetos dos professores. Nosso apoio foi, portanto, principalmente nos bastidores. Em consonância com os princípios da pesquisa-ação (planejar, agir e observar, refletir, replanejar; KEMMIS; MCTAGGART, 2000), realizamos avaliações sistemáticas do projeto, por meio de entrevistas com professores ao final de cada encontro, lançando as bases da reunião seguinte a partir das solicitações expressas por eles. Os mesmos princípios da pesquisa-ação foram aplicados também nos projetos dos professores. Apesar do interesse e entusiasmo dos docentes, vários aspectos dificultaram o pleno desenvolvimento do projeto, especialmente a sua continuidade e sustentabilidade.

Ao refletir sobre o projeto de Roraima e Roberto, o primeiro ponto que observamos foi a importância do tempo e do recurso financeiro. No nosso caso, o apoio financeiro foi importante porque permitiu que os professores fossem dispensados de suas funções por um dia para participar das reuniões. Foi exigido um envolvimento significativo em termos de preparação, implementação e acompanhamento. Nesse sentido, o projeto consumia energia - e tempo - deles. Além disso, foi necessário tempo para construir a confiança entre os membros da comunidade, conforme relatado nas experiências de Roraima e Roberto e Stephanie e Tim. A confiança entre os membros é uma base importante para o DPCC no desenvolvimento de objetivos comuns, assim como é a base da pesquisa-ação. No entanto, não foi fácil construir confiança ao longo do caminho, especialmente considerando a diversidade de experiência e formação dos membros da equipe (saúde pública, educação física, educação), como também as diferenças culturais entre as comunidades de professores anglófonos e francófonos. Ademais, como nos outros projetos, a participação dos professores foi afetada por algumas restrições. Por exemplo, as negociações trabalhistas atrasaram o projeto no terceiro ano e outros eventos da vida tiveram impacto na participação. Alguns participantes saíram, enquanto outros entraram, descrevendo a experiência como "saltar em um trem em movimento".

O segundo ponto diz respeito à uma abordagem de mentoria. Não priorizamos essa abordagem acreditando que a colaboração e a ajuda mútua durante os encontros ou por e-mail seriam suficientes para apoiar os projetos de pesquisa-ação dos professores. No entanto, alguns participantes sugeriram que fizéssemos observações presenciais em suas escolas e acompanhássemos os professores mais

de perto, enquanto outros discordaram que isso fosse necessário. Para aqueles que não queriam observações, nós hipotetizamos que isso refletiu a falta de confiança e convicção, ou medo de serem julgados por pesquisadores e acadêmicos. Isso também levanta questões sobre nossas identidades como pesquisadores e nossa capacidade de acompanhar efetivamente os professores no campo, pontos também levantados por Stephanie e Tim.

O terceiro ponto considera as crenças dos professores. Assim como Roraima e Roberto, começamos trabalhando as concepções dos professores sobre o estilo de vida dos alunos, suas competências, o papel do professor de educação física e da educação física na escola, na sociedade e na vida dos alunos. Essas discussões foram importantes primeiros passos para identificar as percepções dos professores e criar um conjunto comum de objetivos para o DPCC. O grau de interdependência entre os participantes foi evidente em todos os nossos projetos e, pelo menos durante o período no qual estiveram envolvidos nos projetos, possibilitou o compartilhamento de conhecimentos e objetivos comuns e, às vezes, até mesmo a construção de conhecimento sobre seu trabalho e sobre si mesmos. Ao abordar as crenças dos professores, também nos concentramos nas melhores práticas e nos desafios diários que eles enfrentaram para desenvolver a terceira competência. Essas informações nos permitiram construir o conteúdo para as oficinas, incluindo o impacto das reformas curriculares que afetam os professores e suas práticas, o que exige mudanças profundas, e não simples, na forma como os professores ensinam. No entanto, não sabemos se as informações compartilhadas nas oficinas transformaram ou abalaram suas crenças de forma sustentável. Assim, acompanhar os participantes além do período de pesquisa pode fornecer informações importantes sobre as maneiras pelas quais o DPCC impactou ou não as suas práticas.

4 CONCLUSÃO

Concluimos reconsiderando os tipos de colaboração na DPCC. Como podemos ver nos três projetos, não é possível projetar e liderar um DPCC, uma CP ou uma pesquisa-ação colaborativa sem algum grau de interdependência entre os participantes. Deve-se notar também que diferentes tipos de colaboração foram estabelecidos ao longo desses três projetos, dentro de um *continuum* entre independência e interdependência (LITTLE, 2003) na busca de objetivos comuns ou empreendimento conjunto (WENGER, 2005). Estabelecer objetivos compartilhados envolve confiança e colaboração, valores e objetivos iguais ou semelhantes, e interesses e crenças comuns sobre ensino e aprendizagem. Sem colaboração, a negociação conjunta de planos de ação da DPCC (que inclui a identificação de problemas, tomada de decisão sobre as operações a serem realizadas, participação em resumos, coleta de dados ou medições, definição de estratégias e métodos de trabalho e, finalmente, ajustes nas plano inicial), a sustentabilidade do processo DPCC fica comprometida. No entanto, diferentes tipos de colaboração podem ser construídos, com base em características particulares de diferentes tipos de DPCC, incluindo treinamento instrucional, estudo de aula, orientação, parcerias escola-universidade e programas de pesquisa-ação. Em seu trabalho diário, os professores

podem compartilhar ideias, ferramentas, estratégias, dificuldades e apoiar uns aos outros. Eles podem planejar juntos e podem observar as práticas uns dos outros. Não obstante, caso um DPCC se sustente em um quadro colaborativo, a frequência, a intensidade da colaboração e o grau de interdependência entre docentes e entre docentes e investigadores são mais importantes, uma vez que o principal objetivo é, de alguma forma, mudar as crenças e melhorar as práticas dos professores com base no conhecimento derivado da pesquisa e validado pela prática dos professores e vice-versa. Essa ideia é forte e atrativa, pois como diz Christianakis (2010, p. 114): "Através do trabalho colaborativo e do diálogo, praticantes e pesquisadores podem construir teorias e práticas educacionais mais robustas", o que pode melhorar as práticas de professores e pesquisadores, e experiências e resultados educacionais dos alunos.

Ainda assim, não se trata de uma ideia simples de construir ou de colocar em prática, pois professores e pesquisadores muitas vezes se deparam com certas hierarquias relacionadas ao conhecimento resultante da pesquisa com os professores. Isso pode levar a que os objetivos não se alinhem ou a confiança não seja construída, pois os professores podem temer ser julgados ou que suas opiniões não sejam levadas a sério. Às vezes, os pesquisadores também se sentem inseguros em suas convicções ou podem perder oportunidades de contribuir quando se concentram apenas em ouvir atentamente. Os professores também constroem hierarquias entre si e nem todos compartilham as mesmas convicções e ideias.

À medida que tiramos conclusões em nossos três projetos, notamos que, apesar de usar características de DPCC eficazes para orientar o desenho de nossas iniciativas, cada um de nossos projetos tomou forma de maneiras diferentes em relação aos nossos contextos únicos, questões de pesquisa, preferências teóricas e aos participantes. Ao considerar o contexto, sugerimos que um dos fatores chave na formação de nossos projetos foi a magnitude, em relação à intimidade das interações colaborativas, em vez do tamanho geral do projeto. Por exemplo, Roraima e Roberto trabalharam em um nível íntimo com *design* praticamente um a um, dentro de um projeto de grande escala; Stephanie e Tim trabalharam em um nível principalmente de interações em pequenos grupos; e Cecilia e Anne-Sophie trabalharam em um nível envolvendo interações em grandes grupos, não apenas entre professores e pesquisadores, mas também com outros colaboradores que abrangem grupos de partes interessadas e áreas políticas.

Para Roraima e Roberto, a natureza local do projeto fez com que a proximidade entre os participantes fosse um fator facilitador para o desenvolvimento e organização por meio de mentoria. Além do DPCC para professores mentores, o projeto também serviu como processo de iniciação para futuros professores. Por outro lado, como projeto local, houve dificuldade em mobilizar elementos de organização do trabalho, como modificar os horários dos professores da escola e das disciplinas universitárias para permitir mais tempo e interação entre os participantes. O envolvimento de outros (por exemplo, administração escolar e de ensino) é necessário para permitir a flexibilidade do trabalho e horários dos professores para se envolverem em sua própria formação.

A intenção de Stephanie e Tim foi desenvolver, baseados em um projeto de DPCC íntimo (envolvendo um professor), o envolvimento de um grupo maior de professores em ideias sobre *Meaningful PE*. Embora um projeto de CP fosse ideal para isso, os professores expressaram o desejo de uma experiência de DPCC mais íntima no contexto do grupo maior, onde eles pudessem trabalhar mais de perto com um ou dois outros membros da CP além de trabalhar com o grupo maior. Ademais, descobriram que construir confiança e ouvir a todos era difícil (principalmente em relação ao tempo) e desafiador dentro do grupo. Assim (e como Cecilia e Anne-Sophie demonstraram), o equilíbrio da expansão de uma iniciativa de DPCC com as necessidades e desejos dos professores por apoio individual deve ser considerado na concepção e facilitação desses tipos de iniciativas DPCC. Por outro lado, como Roberto e Roraima compartilharam, os tipos de DPCC que oferecem interações mais íntimas têm seus próprios desafios.

Para Anne-Sophie e Cecilia em seu trabalho de larga escala em nível provincial, o maior desafio foi reunir a formação, experiências, conhecimentos e expectativas dos participantes de diferentes grupos: saúde pública, professores de educação física e pesquisadores universitários (incluindo estudantes). Isso resultou em dificuldades de combinar diferentes tipos de apoio para cada membro. Por exemplo, alguns professores demonstraram interesse em ser observados na escola (monitoramento mais próximo), enquanto outros preferiram um suporte mais remoto. Da mesma forma, foi um desafio para os pesquisadores acompanhar de perto e dar apoio efetivo aos professores na implementação de uma série de projetos em suas escolas. Ademais, embora os projetos de pesquisa-ação tivessem um objetivo comum (promoção de um estilo de vida ativo e saudável entre os alunos), eles diferiam em muitos aspectos: sua iniciação, o nível de ensino, ensino fundamental ou médio. Ainda, às vezes as diferentes perspectivas de várias partes interessadas no grupo impactaram a confiança e a construção de confiança durante o projeto. Esses fatores destacam os desafios de trabalhar com uma ampla gama de participantes em um DPCC.

Embora houvesse razões para as diferenças em nossos projetos, analisar tais projetos de pesquisa nos permitiu identificar maneiras de ajustar e melhorar nossas propostas de facilitação de DPCC no futuro. Nossas descobertas coletivas destacam as complexidades do DPCC em diferentes níveis, desde iniciativas de pequena escala à de grande escala, as quais exigem planejamento e implementação cuidadosos. Pesquisadores e facilitadores de DPCC não apenas precisam escolher entre uma variedade de tipos apropriados de DPCC que abordam características de eficácia, mas também os que se alinham com suas próprias crenças e teorias de aprendizagem, bem como com as crenças, interesses e necessidades dos professores em seus contextos locais.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997.
- BENI, Stephanie; FLETCHER, Tim; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Teachers' engagement with professional development to support implementation of meaningful Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 41, n. 4, p. 570-579, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0137>
- BENI, Stephanie; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre; FLETCHER, Tim. "It's how PE should be!" Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. **European Physical Education Review**, n. 27, v. 3, p. 666-683, 2021.
- BORGES, Cecília *et al.* Collaboration entre chercheurs et praticiens dans le cadre du projet Saines habitudes de vie - éducation physique et à la santé. **Education et Socialisation**, n. 45, p. online, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.2587>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p. 9.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer n. 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.
- BUTTLER, Deborah L. *et al.* Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 5, p. 435-455, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>
- CANADA. Gouvernement du Québec. **Programme de formation de l'école québécoise enseignement préscolaire primaire**. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. Québec: Gouvernement du Québec. 2001
- CANADA. Gouvernement du Québec. **Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire**. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. Québec: Gouvernement du Québec, 2004.
- CAPEL, Susan; LAWRENCE, Julia (ed.). **Mentoring physical education teachers in the secondary school**. Abingdon: Routledge, 2019.
- CARPENTER, Jeffrey P.; HARVEY, Stephen. Perceived benefits and challenges of physical educators' use of social media for professional development and learning. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 39, n. 4, p. 434-444, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0002>
- CASEY, Ashley *et al.* **Conducting practitioner research in physical education and youth sport**. Abingdon: Routledge, 2018.
- CASEY, Ashley; LARSSON, Håkan. "It's groundhog day": Foucault's governmentality and crisis discourses in physical education. **Quest**, v. 70, n. 4, p. 438-455, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451347>
- CATROUX, Michèle. Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. **Les Cahiers de l'APLIUT**, v. XXI, n. 3, p. 8-20, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

- CHRISTIANAKIS, Mary. Collaborative research and teacher education. **Issues in Teacher Education**, v. 19, n. 2, p. 109-125, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902678.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- COSTA FILHO, Roraima A.; IAOCHITE, Roberto T. Constitution of self-efficacy in the early career of physical education teachers. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 18, n. 4, p. 2410–2416, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.04363>
- COSTA FILHO, Roraima A.; IAOCHITE, Roberto T. Desenvolvimento da capacidade de ensinar durante o PIBID na área de educação física. **Pensar a Prática**, v. 23, p. e59355, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.59355>
- DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017
- DESIMONE, Laura M.; PAK, Katie. Instructional coaching as high-quality professional development. **Theory Into Practice**, v. 56, n. 1, p. 3-12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/0405841.2016.1241947>
- ENRIGHT, Eimear *et al.* Looking beyond what's broken: towards an appreciative research agenda for physical education and sport pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 7, p. 912-926, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.854764>
- ENSIGN, Julene; WOODS, Amelia M. Navigating the realities of the induction years: exploring approaches for supporting beginning physical education teachers. **Quest**, v. 69, n. 1, p. 80-94, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2016.1152983>
- FERRAZ, Osvaldo Luiz; VIDONI, Carla; BOAS, Marcos Vilas. Bridging the gap between theory and practice: the impact of school–university partnership in a PETE program. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, p. 788-799, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1851182>
- FERREIRA, Heidi; PARKER, Melissa; PATTON, Kevin. From isolation to collaborative learning: the development of a community of physical education teachers in pandemic times. **Movimento**, v. 28, e28067, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127470>
- FLETCHER, Tim *et al.* Learning to become instructional coaches in health and physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 37, n. 4, p. 313-321, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0024>
- FLETCHER, Tim *et al.* The research and development challenge: better aligning teachers' and teacher educators' needs, priorities and demands. In: MACPHAIL, Ann; LAWSON, Hal A. (ed.). **School physical education and teacher education**, Abingdon: Routledge, 2020. p. 116-127.
- HEROLD, Franck; WARING, Michael. An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: schools and university in partnership. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 1, p. 95-107, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- IAOCHITE, Roberto T.; SOUZA NETO, Samuel. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Motriz. Revista de Educação Física**, v. 20, n. 2, p. 143–150, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200003>
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Participatory action research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 567-605
- KUNTZ, Aaron M. *et al.* Creative pedagogies and collaboration: an action research project. **Educational Action Research**, v. 21, n. 1, p. 42-58, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.761925>

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

LITTLE, Judith Warren. Inside teacher community: representations of classroom practice. **Teachers College Record**, v. 105, n. 6, p. 913–945, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00273>

O'BRIEN, Teresa. "Recherche-action"/"Recherche basée sur la pratique" et développement professionnel". **Les Cahiers de l'APLIUT**, v. XXI, n. 2, p. 7-23, 2001. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.4335>

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

PARKER, Melissa *et al.* From committee to community: the development and maintenance of a community of practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29, n. 4, p. 337-357, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.337>

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin. What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. *In*: ENNIS, Catherine D. (ed.). **Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies**. Abingdon, UK: Routledge, 2016. p. 447-460.

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin; TANNEHILL, Deborah. Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. **Irish Educational Studies**, v. 31, n. 3, p. 311-327, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.710067>

RICHARDS, K. Andrew; TEMPLIN, Thomas J. The influence of a state mandated induction assistance program on the socialization of a beginning physical education teacher. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 30, n. 4, p. 340-357, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.4.340>

RIKARD, G. Linda; BANVILLE, Dominique. Effective mentoring: Critical to the professional development of first year physical educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29, n. 3, p. 245-261, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.245>

ROY, Mario; PROVOST, Paul. La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. **Recherche Qualitatives**, v. 32, n. 2, p. 129- 151, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7202/1084625ar>

SANCAR, Raziye; ATAL, Deniz; DERYAKULU, Deniz. A new framework for teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 101, p. 1–12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

SLINGERLAND, Menno *et al.* Teachers' perceptions of a lesson study intervention as professional development in physical education. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 4, p. 817-836, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X21997858>

STOLL, Louise *et al.* Professional learning communities: a review of the literature. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 221-258, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

TINNING, Richard. Action research as epistemology and practice: towards transformative educational practice in physical education. *In*: SPARKES, Andrew (ed.) **Research in Physical Education and Sport**, London: Falmer Press, 1992. p. 188–209.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944–956, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

VAN TRIER, W. Actualités bibliographiques: la recherche-action. **Déviance et société**, v. 4, n. 2, p. 179-193, 1980. DOI: <https://doi.org/10.3406/ds.1980.1758>

VANGRIEKEN, Katrien *et al.* Teacher communities as a context for professional development: a systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 47–59, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

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

WENGER, Etienne. **La théorie des communautés de pratique**. Apprentissage, sens et identité. Laval: Presses Université Laval, 2005.

Abstract: This paper presents a dialogue between researchers from three Collaborative Continuous Teacher Professional Development (CCPD) projects, each of which involved a different theoretical framework and research design. Discussing our unique contexts and the CCPD approaches we used enabled us to engage in an appreciative inquiry, in which we sought to acknowledge and build upon the strengths of each project and consider possibilities for the future. Findings highlight complexities of CCPD at different levels from the small-scale to the large, requiring thoughtful planning and implementation. Promoting intimacy, organizing schedules and timetables, and combining different modes of support are challenges that require contextualized responses. There is a need for CCPD facilitators and researchers to consider not only characteristics of effectiveness when choosing a CCPD approach, but also alignment with their own personal beliefs and theories of learning, as well as the beliefs, interests, and needs of teachers in their local contexts.

Keywords: Professional Development. Physical Education. Collaboration. Community.

Résumé: Cet article présente un dialogue entre les chercheurs de trois Projets de Développement Professionnel Continu Collaboratif (DPCC) utilisant des cadres théoriques différents. Les résultats mettent en évidence la complexité du DPCC, que ce soit de petite à grande échelle, et soulignent l'importance d'une planification et d'une implémentation réfléchies. Favoriser la proximité, gérer les emplois du temps et combiner différents modes d'accompagnement sont des défis qui nécessitent des réponses contextualisées. Discuter des contextes uniques et des choix effectués concernant les approches de DPCC préconisées nous a permis de nous engager dans une enquête d'appréciation. Nous cherchions ainsi à reconnaître les forces de chaque projet et à envisager des possibilités pour l'avenir. Il est nécessaire que les facilitateurs et les chercheurs, lorsqu'ils choisissent une approche de DPCC, tiennent compte non seulement de l'efficacité, mais aussi de leurs propres croyances et théories de l'apprentissage, ainsi que des préférences et des besoins des enseignants.

Mots-clés: Développement professionnel. Éducation Physique. Collaboration. Communauté.

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

Roraima Alves da Costa Filho: Análise formal, investigação, visualização, escrita – rascunho original

Stephanie Beni: Análise formal, investigação, visualização, escrita – rascunho original

Anne-Sophie Aubin: Análise formal, investigação, visualização, escrita – rascunho original

Roberto Tadeu Iaochite: Conceitualização, análise formal, investigação, supervisão, escrita – revisão e edição

Tim Fletcher: Conceitualização, metodologia, análise formal, investigação, supervisão, escrita – revisão e edição

Cecilia Borges: Conceitualização, análise formal, investigação, supervisão, escrita – revisão e edição

FINANCIAMENTO

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

COMO REFERENCIAR

COSTA FILHO, Roraima A. da; BENI, Stephanie; AUBIN, Anne-Sophie; IAOCHITE, Roberto Tadeu; FLETCHER, Tim; BORGES, Cecília. Types of collaborative continuous professional development in Physical Education: a dialogue. *Movimento*, v. 28, p. e28064, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127398>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Luiza Lana Gonçalves*, Carla Luguetti**

* Monash University, Melbourne, Victoria, Australia.

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