

## DO ISOLAMENTO À COLABORAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*FROM ISOLATION TO COLLABORATION: DEVELOPMENT OF A  
COMMUNITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN PANDEMIC  
TIMES* 

*DEL AISLAMIENTO A LA COLABORACIÓN: DESARROLLO DE UNA  
COMUNIDAD DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS  
DE PANDEMIA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127470>

 **Heidi Jancer Ferreira\*** <heidi.ferreira@ifsuldeminas.edu.br>

 **Kevin Patton\*\*** <kpatton@csuchico.edu>

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

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais,  
Poços de Caldas, MG, Brasil.

\*\*California State University, Chico, Estados Unidos.

\*\*\*University of Limerick, Limerick, Irlanda.

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi explorar o desenvolvimento de um grupo de professores de Educação Física (EF), que enfrentaram dificuldades com o ensino remoto, em uma comunidade de prática (CdP) durante a pandemia da COVID-19. O estudo teve como enfoque os fatores que apoiaram o processo de cultivo da CdP em formato *on-line*. Empregando a metodologia de pesquisa-ação, o estudo envolveu 15 professores de EF (uma professora atuou como professora-facilitadora) e uma amiga crítica. Os dados foram gerados por meio de encontros da CdP, entrevistas, conversas com amiga crítica e diário reflexivo. A análise temática resultou em quatro temas abrangentes: a) a pandemia como catalisadora da colaboração; b) auto-organização dos professores para viabilizar a comunidade; c) desenvolvimento de pesquisa colaborativa; e d) diálogo para um novo ciclo de colaboração. Notavelmente, a auto-organização dos professores foi fundamental para guiar a CdP ao longo de estágios de desenvolvimento. São discutidos outros aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da CdP em um cenário de pandemia.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Comunidades de prática. Tecnologia digital.

Recebido em: 27 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

A rápida transição para o ensino remoto devido à pandemia da COVID-19 apresentou inúmeros desafios às comunidades universitárias e escolares, incluindo a falta de conhecimento dos educadores sobre o ensino em meio digital (LEITE *et al.*, 2022; OVENS; PHILPOT; BENNETT, 2022), recursos limitados e infraestrutura para educação *on-line* (PARRIS *et al.*, 2022; VENÂNCIO *et al.*, 2022), e a necessidade de pedagogias para ensino remoto (CARRILLO; FLORES, 2020; KUCERA *et al.*, 2022). Em particular, professores de Educação Física (EF) encontraram barreiras para integrar a tecnologia a uma disciplina que vem sendo constituída histórica e socialmente a partir de sua natureza prática e experiencial (ARAÚJO; OVENS, 2022; KIRK, 2010; O'BRIEN *et al.*, 2020). Por exemplo, pesquisas internacionais revelaram que os professores de EF enfrentaram a falta de contato direto com os alunos e restrições para o ensino de atividades práticas (KUCERA *et al.*, 2022; VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2021). Além disso, também foram identificadas a necessidade de ser mais flexível e repensar as práticas de ensino, bem como dificuldades em estabelecer vínculos com os alunos (HOWLEY, 2021). Similarmente, no contexto brasileiro, os professores de EF foram desafiados a estabelecer vínculos com os alunos por meio de plataformas digitais (FERREIRA *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2021) e a adaptar as aulas de EF para um formato *on-line* (FERREIRA *et al.*, 2021; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Devido a essas mudanças inesperadas, os professores de EF expressaram uma necessidade de desenvolvimento profissional, principalmente relacionado ao uso de tecnologia em aula (HOWLEY, 2021; MERCIER *et al.*, 2021; VILCHEZ *et al.*, 2021). Em geral, os professores tiveram que “aprender tentando” (PATTON; PARKER; PRATT, 2013) enquanto vivenciando o ensino *on-line*. Uma das formas que os professores de EF lidaram com essa situação desafiadora foi por meio da colaboração dentro e entre instituições (FERREIRA *et al.*, 2021; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020; NETOLICKY, 2020; O'BRIEN *et al.*, 2020; VILCHEZ *et al.*, 2021).

Em um momento crítico, as respostas colaborativas surgiram por necessidade e solidariedade para encontrar soluções para atender às necessidades educacionais (NETOLICKY, 2020). Especialmente em cenários incertos como a pandemia, as práticas colaborativas têm sido endossadas como uma estratégia promissora para apoiar a aprendizagem e o bem-estar profissional dos professores (DARLING-HAMMOND; HYLER, 2020; NETOLICKY, 2020), uma vez que compartilhar, refletir e interagir com os pares pode ajudar os professores a navegar pelas tensões e dilemas profissionais, bem como encontrar apoio emocional (SOLVASON; KINGTON, 2020).

No âmbito do desenvolvimento profissional docente colaborativo, as comunidades de prática (CdP) (WENGER, 1998) têm sido cada vez mais exploradas como um contexto valioso para a aprendizagem profissional de professores de EF (PARKER *et al.*, 2021; PATTON; PARKER, 2017). As contribuições das CdPs para o desenvolvimento profissional docente em EF têm sido relatadas de várias maneiras, incluindo: fortalecimento da identidade e comprometimento com a profissão (O'SULLIVAN, 2008), aumento da autonomia e empoderamento (GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021; PARKER; PATTON; TANNEHILL, 2012), isolamento

reduzido (PATTON; PARKER, 2017), melhoria da prática e resultados de aprendizagem dos alunos (PARKER *et al.*, 2021) e apoio ao desenvolvimento de currículo (PARKER *et al.*, 2010).

No entanto, as evidências empíricas sobre como as CdPs evoluem e são sustentadas ao longo do tempo ainda são limitadas (PARKER *et al.*, 2021). Com enfoque no conceito de CdP (WENGER, 1998) enquanto uma estratégia colaborativa para o desenvolvimento profissional docente em EF, o objetivo deste estudo foi explorar o desenvolvimento de um grupo de professores de EF, que enfrentaram dificuldades com o ensino remoto, em uma CdP durante a pandemia da COVID-19. O estudo enfatizou particularmente: quais fatores apoiaram o desenvolvimento bem-sucedido do grupo em tempos de pandemia?

## 1.1 COMUNIDADES DE PRÁTICA: DEFINIÇÃO E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO

O referencial da CdP tem potencial teórico e metodológico para fomentar o desenvolvimento profissional docente em EF na articulação de suas reais necessidades dentro do cenário desafiador educacional brasileiro (BRASIL *et al.*, 2015; GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021; RISTOW *et al.*, 2020). O conceito de CdP tem suas origens na teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), defendendo que a aprendizagem é um processo social situado no contexto em que as pessoas estão imersas. Nesse sentido, as pessoas aprendem com a participação em comunidades formadas por membros que interagem regularmente entre si e se engajam mutuamente nas atividades que realizam em conjunto (WENGER, 1998). Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2018) definem CdPs "como grupos de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente" (p.9, tradução nossa). Assim, as CdPs podem ser entendidas como estruturas sociais por meio das quais os membros aprendem com a experiência uns dos outros (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2018).

Sobre o surgimento das CdPs, Wenger (1998) destacou que as CdPs são informais e podem ser caracterizadas como "sistemas auto-organizados", pois produzem sua própria prática de acordo com o que tem valor para os membros. Outra característica importante das CdPs é que elas se desenvolvem ao longo de um ciclo de vida e evoluem ao longo do tempo. Embora cada CdP seja única e evolua de maneira e ritmo diferentes, pode-se identificar um padrão de desenvolvimento (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2018). As CdPs passam por estágios de desenvolvimento de acordo com diferentes atividades e níveis de interação entre os participantes (WENGER, 1998). Recentemente, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2018) propuseram uma versão revisada dos estágios de desenvolvimento de uma CdP, incluindo:

1. Potencial: as pessoas descobrem umas às outras e encontram um valor potencial na colaboração.
2. Coalescente: os membros constroem conexões, têm algumas ideias e experiências iniciais, e identificam a viabilidade de desenvolver a CdP.

3. Maturação: os membros aumentam seu compromisso de aprender juntos regularmente e a identidade da CdP é construída.
4. Evolução: desenvolvimento contínuo para uma prática sustentada, incluindo um processo de renovação de valores, relacionamentos e negociação de práticas.
5. Transformação: a CdP pode assumir uma nova forma para continuar existindo ou deixar um legado através das práticas que produziu.

Para que uma comunidade passe pelos estágios de desenvolvimento, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2018) enfatizam que um elemento importante da CdP é apoiar os participantes a perceberem valor em sua participação e a lidarem com os desafios que enfrentam no dia a dia. Além disso, outros aspectos fundamentais podem influenciar o desenvolvimento da CdP, como o fornecimento de suporte (por exemplo, uso de tecnologia, especialistas externos) e o papel de facilitação ou liderança legitimado pelos membros (WENGER, 1998; RISTOW *et al.*, 2020). De modo geral, o processo de desenvolvimento de uma CdP pode ser afetado por diversos fatores que facilitam ou dificultam o seu cultivo, sendo necessário considerar o contexto de implantação (HOWLET; ARTHUR; FERREIRA, 2016).

## 2 MÉTODOS

O estudo baseia-se em um projeto de pesquisa-ação em andamento no Brasil que foi iniciado em maio de 2020. A metodologia de pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 2004) é uma abordagem participativa que envolve ciclos de ação e reflexão, o que pode resultar em uma maior compreensão e transformação de práticas dos participantes. Dado o seu caráter participativo, democrático e transformador, a pesquisa-ação é também um meio de apoio às necessidades de professores em desenvolvimento profissional (CARR; KEMMIS, 2004), como no caso deste estudo.

### 2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado no contexto de dois Institutos Federais (IFs), vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os IFs têm uma identidade educacional particular, sendo especializados em educação profissional e tecnológica em diferentes níveis, desde o ensino médio profissionalizante até o ensino superior. Os IFs podem ser considerados instituições privilegiadas no cenário brasileiro de escolas públicas, principalmente em termos de estrutura e financiamento recebido, nível de escolaridade dos professores (por exemplo, 86% dos professores de EF com mestrado ou doutorado; ALMEIDA *et al.*, 2020), contratos de trabalho em tempo integral, cargos efetivos e devido ao maior número de oportunidades oferecidas aos professores para desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e colaboração (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Após o início da pandemia da COVID-19 em março de 2020, os dois IFs que fizeram parte deste estudo fizeram a transição para o ensino remoto em um período muito curto de três a quinze dias. Como em muitos outros contextos, a comunidade escolar (incluindo professores de EF) não teve tempo suficiente para se preparar,

mas precisava responder ao cenário incerto. Como forma de resposta, em maio de 2020, um grupo de professores de EF se uniu para colaborar e lidar com as tensões causadas pela crise da pandemia. O principal objetivo deste grupo era encontrar soluções para os desafios que enfrentavam em sua prática profissional diária. A comunidade emergente foi iniciada por uma das professoras (primeira autora) e foi construída internamente pelos próprios professores de EF. Um foco secundário do grupo passou a ser a realização de pesquisas sobre suas próprias práticas.

### 2.1.1 Professores

Quinze professores<sup>1</sup> de EF, oito mulheres e sete homens, que estavam enfrentando desafios com o ensino remoto, concordaram em participar do grupo. A idade dos professores variou de 33 a 60 anos e eles tinham entre três e 26 anos de experiência docente. Todos ocupavam um cargo efetivo e em tempo integral em um IF, atuando no ensino médio dentro da mesma rede de ensino. Eles tinham relações profissionais anteriores e se conheciam há vários anos. Três professores possuíam doutorado, outros três possuíam doutorado em andamento, oito possuíam mestrado e um possuía graduação em EF.

### 2.1.2 Professora-facilitadora

Uma das professoras (primeira autora - Heidi) convidou colegas de sua rede de ensino para formar o grupo com a finalidade de compartilhar experiências com o ensino remoto. Quando Heidi lançou a ideia do grupo, ela foi naturalmente identificada como uma potencial facilitadora. Ela assumiu a responsabilidade de organizar as atividades e conversas do grupo. Ela tinha doutorado e experiência anterior em pesquisa; no entanto, ela não tinha experiência com processos de facilitação de grupos. Então, ela procurou a ajuda de uma amiga e pesquisadora de confiança que se juntou ao projeto como uma amiga crítica para fornecer suporte ao seu aprendizado sobre facilitação.

### 2.1.3 Amiga crítica

Luiza era uma pesquisadora brasileira em início de carreira na área de formação colaborativa de professores de EF que forneceu críticas, suporte e uma perspectiva externa para desafiar Heidi em seu desenvolvimento como professora-facilitadora. Luiza interagiu com Heidi por 11 meses (maio de 2020 a março de 2021) enquanto as reuniões da CdP aconteciam, até que concordaram que Heidi havia alcançado uma compreensão suficiente sobre o papel de facilitação.

## 2.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu de maio de 2020 a dezembro de 2021 (20 meses), utilizando métodos *on-line*. Antes da coleta de dados, foi obtida a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<sup>1</sup> Com exceção da primeira autora, os participantes do estudo são identificados no artigo por pseudônimos.

Os dados foram gerados por meio de ciclos de pesquisa-ação de planejamento, ação, observação e reflexão (CARR; KEMMIS, 2004). Em intervalos de quinze dias, a CdP realizava reuniões *on-line* para planejar ações e estratégias para organizar as atividades do grupo. Durante o intervalo, os professores lecionavam em seu contexto local de acordo com seu planejamento, observando o desenvolvimento de suas próprias práticas. No encontro subsequente, os professores refletiam e discutiam suas experiências, bem como planejavam as próximas atividades do grupo, reiniciando o ciclo planejamento-ação-observação-reflexão.

Além das transcrições dos encontros gravados da CdP (ECdP) ao longo da espiral dos ciclos de pesquisa-ação, as fontes de dados também incluíram transcrições de entrevistas com professores, transcrições de conversas com a amiga crítica (CAC) e registros do diário reflexivo da professora-facilitadora.

### 2.2.1 Encontros da CdP

Um total de 28 encontros gravados ocorreram em um espaço virtual (Google Meet), com duração de uma hora cada. A participação nas reuniões variou de três a dez professores, com média de seis participantes. Os tópicos de discussão eram decididos pelos professores a cada reunião e giravam em torno dos desafios enfrentados com o ensino remoto de EF, sentimentos vivenciados durante a situação de pandemia, melhores práticas pedagógicas *on-line*, questões na profissão de EF e delineamento de atividades de pesquisa.

### 2.2.2 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com seis professores que aceitaram participar e tiveram duração aproximada de uma hora cada. As entrevistas foram realizadas virtualmente pela amiga crítica em dezembro de 2020, no final do calendário acadêmico. Foi desenvolvido um roteiro de entrevista que abordou temas relacionados às necessidades dos professores em desenvolvimento profissional, desafios enfrentados no ensino remoto, expectativas e engajamento com a comunidade, barreiras e facilitadores para participação e percepções das práticas do grupo.

### 2.2.3 Conversas com amiga crítica

Entre maio de 2020 a março de 2021, vinte e duas conversas gravadas com a amiga crítica (total de 20 horas) foram conduzidas para auxiliar Heidi em sua jornada de aprendizado para se tornar uma facilitadora. As conversas se basearam principalmente em processos de facilitação, envolvendo discussões críticas sobre os desafios e tensões enfrentadas por ela enquanto atuava como professora-facilitadora.

## 2.3 DIÁRIO REFLEXIVO

A professora-facilitadora produziu um diário reflexivo (44 páginas) ao longo do processo de pesquisa. Essa fonte de dados documentou suas perspectivas e reflexões sobre as ocorrências e interações identificadas durante os encontros da CdP, bem como suas observações sobre o desenvolvimento da CdP.

## 2.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram examinados manualmente tanto indutivamente quanto dedutivamente por meio de análise temática (BRAUN; CLARK, 2006), usando o referencial teórico da CdP. O processo analítico envolveu seis etapas: familiarização com o conjunto de dados, geração de códigos iniciais, busca de temas, revisão de temas, definição e nomeação de temas e produção do relatório (BRAUN; CLARK, 2006).

A codificação inicial foi realizada por meio de uma abordagem indutiva para identificar características e padrões fundamentados nos dados. Na busca de temas, questões analíticas foram empregadas como uma estratégia dedutiva para sensibilizar nossa análise para detalhes mais sutis nos dados relativos ao aspecto particular dos estágios de desenvolvimento da CdP (Quadro 1).

**Quadro 1** – Questões analíticas empregadas na análise de dados.

Estágio	Questões
Potencial	Quem se importa? Quem mais da área? De que forma seus problemas são semelhantes? Compartilhamos o suficiente para nos beneficiarmos da formação de uma comunidade?
Coalescente	O que cada um de nós pode ganhar e contribuir? Podemos produzir algo útil? A formação de uma comunidade abre possibilidades que ninguém viu antes?
Maturação	Qual é exatamente o nosso domínio? Onde ele se encaixa ou não cabe? Quais atividades produzem o maior valor de aprendizagem? O que será entendido como sucessos da comunidade?
Evolução	Como mantemos os ciclos de aprendizagem da comunidade? Onde estão as lacunas em nosso desenvolvimento? Quais novos problemas estão surgindo? Como devemos incluir os novos membros?
Transformação	A comunidade está em uma queda temporária ou sobrevive? Deveria assumir uma nova forma? Qual é o seu legado?

Fonte: Adaptado de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner, 2018, p. 23

A partir de 25 códigos iniciais, os dados e códigos relevantes foram desenvolvidos em nove temas potenciais. Em seguida, temas preliminares foram revisados e desenvolvidos para refinamento e atribuição de nomes. Como resultado da análise qualitativa (Quadro 2), foram construídos quatro temas representativos do processo de desenvolvimento da CdP.

Quadro 2 – Exemplo da análise de dados.

Códigos iniciais	Códigos agrupados em temas potenciais	Temas finais
Enfrentando problemas semelhantes com o ensino remoto; transição para remoto; mesmo contexto de IFs; aprender a ensinar <i>on-line</i> fazendo; falta de suporte; iniciativa de formar um grupo.	Um gatilho para a colaboração	Tema 1: a pandemia como catalisadora da colaboração
Reconhecendo a importância do grupo; negociando formas de trabalhar <i>on-line</i> ; definição de tópicos para conversas; barreiras para a participação; adaptação do cronograma; não realização de tarefas propostas; parceria universidade-escola; facilitação interna.	Por professores, para professores; encontrando significado na colaboração; auto-organização de professores; obstáculos no caminho; comunidade apenas de professores	Tema 2: auto-organização dos professores para viabilizar a comunidade
Examinando boas práticas de ensino; fazer pesquisa como catalisador; conectando pesquisa e prática; registrando um projeto; elaboração de recursos; aprendendo habilidades; escrevendo para publicação; definindo uma identidade.	Compartilhando experiências e fazendo pesquisa colaborativa; tornando-se professores-pesquisadores	Tema 3: desenvolvimento de pesquisa colaborativa
Valorização da participação; vontade de continuar; identificando novos interesses.	Diálogo e ações futuras	Tema 4: diálogo para um novo ciclo de colaboração

Fonte: Autores da pesquisa.

### 3 RESULTADOS

Identificamos que a CdP passou por quatro estágios de desenvolvimento (potencial, coalescente, maturação e evolução). Os resultados são apresentados em quatro temas construídos para representar os principais fatores que apoiaram o cultivo da CdP em cada estágio de desenvolvimento: a) a pandemia como catalisadora da colaboração; b) auto-organização dos professores para viabilizar a comunidade; c) desenvolvimento de pesquisa colaborativa; d) diálogo para um novo ciclo de colaboração.

#### 3.1 “É UMA FORMA DE ESTARMOS UNIDOS NESTE MOMENTO”: A PANDEMIA COMO CATALISADORA DA COLABORAÇÃO

O primeiro tema descreve uma combinação de dois fatores que apoiaram os professores de EF a vislumbrar o potencial de formação de uma comunidade, caracterizando a primeira etapa do desenvolvimento da CdP. Esses fatores incluíram: dificuldades em comum enfrentadas pelos professores devido à crise da pandemia e a transição para o ensino remoto como gatilho para a colaboração; e relacionamentos prévios como participantes de uma mesma rede de ensino.

Os professores reconheceram que estavam enfrentando desafios semelhantes com o ensino remoto de EF. No primeiro encontro, eles identificaram sentimentos comuns de angústia e ansiedade em relação ao cenário de pandemia.

DANIEL: Nunca pensei que um dia teria que trabalhar com EF de forma virtual.

CRISTIANE: É uma angústia muito grande, porque é novidade para todo mundo.

BRUNA: Também acho que todos compartilham desses sentimentos [...] Porque, na verdade, nunca pensamos em precisar de tecnologia para atuar como professores de EF. Precisamos aprender e estamos tendo que fazer isso como uma emergência. Isso realmente nos deixa desconfortáveis. (ECdP-1, Maio/2020)

Além de identificar dificuldades comuns com o ensino remoto, os professores reconheceram a colaboração como uma forma de suporte para as suas necessidades profissionais durante a pandemia.

HEIDI: Eu acho que essa troca de experiências poderia ser muito benéfica para nós neste momento [...] poderia ser um espaço que nos desse suporte para criar um pensamento coletivo.

CRISTIANE: Acho muito importante esse grupo. [...] é uma forma de estarmos unidos nesse momento. (ECdP-1, Maio/2020)

A iniciativa de criar uma comunidade partiu dos professores como uma possível forma de encontrar soluções para lidar com as tensões causadas pela crise da pandemia. Heidi inicialmente convidou colegas para colaborar e explicou sua principal motivação: “Acho que se não fosse a pandemia, eu nem teria a ideia de convidá-los e perguntar: ‘o que vocês estão fazendo?’. É uma situação que realmente criou uma necessidade e facilitou a conexão” (CAC, agosto/2020). Referindo-se a essa ideia de conectar professores, Heidi acrescentou: “As pessoas têm falado muito, mas no final, não há nada de apoio ou orientação. Percebi que encontro ajuda em blogs de professores. Aprendemos muito mais com o que o outro está fazendo” (CAC, maio/2020). Assim, na visão de Heidi, os professores de EF poderiam encontrar ajuda nas experiências de outros professores.

A partir dessa perspectiva, Heidi iniciou o processo de busca de membros potenciais para criar uma comunidade no contexto da rede federal de ensino: “Já tenho contato com esses professores. Convidei pessoas que realmente conhecia para ver se elas estavam interessadas em compartilhar algumas ideias. Entrei em contato e elas concordaram” (CAC, maio/2020). À medida que o grupo inicial começou as conversas, os professores sugeriram convidar outros colegas para ampliar o grupo. Por meio desse processo de identificação de pares, o grupo foi formado por professores de EF que já se conheciam, tinham vínculos anteriores e estavam trabalhando com aulas remotas em nível de ensino médio em IFs.

Refletindo sobre o potencial de desenvolvimento do grupo, Luiza comentou com Heidi: “Vocês já se conhecem e trabalham juntos. Talvez isso seja uma coisa importante que torne o grupo distinto e dê mais confiança para fazer isso *on-line*. O que você tem é tudo para ser uma CdP, mas ainda não sabemos se isso vai acontecer” (CAC, maio/2020). Como enfatizou Luiza, a existência de vínculos prévios entre os

professores foi um facilitador para o processo inicial de descoberta da comunidade e alcance do primeiro estágio de desenvolvimento da CdP (potencial).

### 3.2 “A QUESTÃO É COMO NOS ORGANIZAR”: AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA VIABILIZAR A COMUNIDADE

O segundo tema identificou fatores que apoiaram a auto-organização dos professores para viabilizar a comunidade e movê-la para a segunda etapa de desenvolvimento (coalescente): a) uso de métodos *on-line*; b) facilitação interna; c) construção da agenda da CdP pautada nas reais necessidades dos professores.

Em tempos de distanciamento físico, a CdP se reuniu por meio de métodos *on-line*. O grupo empregou uma combinação de ferramentas tecnológicas (síncronas e assíncronas) como estratégia para lidar com questões de disponibilidade de tempo dos professores e diferentes níveis de engajamento. No primeiro encontro, o grupo discutiu, reconheceu suas condições de participação e chegou a algumas decisões.

HEIDI: Então seguimos dessa forma? Vou criar um arquivo e compartilhar com todos pelo Google Drive. Todos registram nesse período as atividades e principais preocupações, para que possamos estabelecer prioridades. Vou criar um grupo no WhatsApp, que é para ter uma comunicação rápida, decidir a data e o tema do próximo encontro.

BRUNA: Parece ótimo. Acho que conseguimos para este primeiro momento. Nos aproximamos e definimos os próximos passos. (ECdP-1, Maio/2020)

Os dados indicaram que outro aspecto importante do desenvolvimento do grupo foi o surgimento da facilitação interna. Heidi assumiu a responsabilidade de organizar as atividades do grupo: “Outro combinado que fizemos foi criar um grupo de WhatsApp para fins de organização e comunicação rápida [...] então eu fiquei responsável por organizar tudo isso (CAC, Maio/2020). Na visão de Jane, Heidi desempenhou um papel que ajudou no desenvolvimento da CdP: “Acho que ela é um fator essencial nessa conquista do grupo. Acho que ela administra bem e tem uma liderança muito positiva. Então, acho que isso facilitou” (Entrevista). Assim, o surgimento de um papel de professora-facilitadora também auxiliou a comunidade em sua auto-organização.

No entanto, algumas das estratégias de organização planejadas pelo grupo não funcionaram como esperado. Como Daniel descreveu: “nós tínhamos uma pasta no Google Drive para compartilhar todos os nossos documentos, propostas [...] isso foi bastante significativo no início, embora não tenha funcionado 100%. Foram poucos os colegas que contribuíram” (Entrevista). Esse tipo de situação exigia flexibilidade dos professores para negociar e repensar suas atividades de acordo com as reais condições, o que também ocorreu com o agendamento dos encontros *on-line*. Descrevendo uma dessas ocorrências, Heidi observou: “Perguntei se alguém tinha sugestões para melhorar a programação dos encontros. Percebi que está ficando mais difícil por causa da sobrecarga de trabalho” (Diário Reflexivo, junho/2020). Apesar dessas questões, Luiza observou que o grupo estava avançando: “Estou impressionada como esse grupo tem resistência [...] porque veio férias, mudança de horário, várias coisas estão acontecendo e o grupo continua e continua” (CAC, setembro/2020).

Desde os primeiros encontros, o grupo construiu uma prática de compartilhamento de histórias de sucessos e lutas na EF, experiências pedagógicas, dicas de ferramentas tecnológicas para aulas remotas e ideias de aulas. À medida que os professores desenvolviam essas práticas e valorizavam sua participação, tornaram-se mais comprometidos com a comunidade. Nas palavras de Julia: “No começo eu disse - mais um grupo? [...] Mas aí, com a organização, é legal entrar, conversar, porque está todo mundo lá. Começou a ser algo que eu não queria perder. É um momento que aproveito para refletir” (Entrevista). A principal prática da comunidade girou em torno de uma agenda pautada nas reais necessidades e experiências dos professores. Daniel descreveu a forma como o grupo planejava os encontros: “Agente cria uma pauta ali mesmo na nossa reunião, mas sempre deixando um tema aberto para a próxima reunião que a gente pode discutir” (Entrevista). Assim, a combinação de uma agenda flexível, suporte de tecnologia e facilitação interna permitiu que os professores se reunissem com frequência, chegando à segunda etapa do desenvolvimento da CdP em que os membros encontraram formas de torná-la uma iniciativa viável.

### 3.3 “GOSTEI BEM DE FAZER ALGO QUE EU APRENDI”: DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA COLABORATIVA

O terceiro tema reconheceu que a identidade da CdP não era definida apenas pelo domínio da EF escolar, mas também pela prática de fazer pesquisa. O envolvimento dos professores com pesquisa foi um fator central que serviu de catalisador para levar a CdP ao terceiro estágio de desenvolvimento (maturação).

Os professores concordaram que um projeto de pesquisa conjunto poderia ser um meio de obter reconhecimento institucional tanto em termos de tempo dedicado às atividades do grupo quanto em relação à produção intelectual do grupo no contexto da instituição<sup>2</sup>. No primeiro encontro, Heidi levantou essa possibilidade: “Poderíamos registrar um projeto de pesquisa. Seria um reconhecimento do nosso trabalho, já que os projetos são contemplados pelo sistema de pontos. De alguma forma, isso nos ajuda a dedicar uma hora por semana”. Referindo-se à ideia, Michele acrescentou: “Acho muito importante a gente construir esse projeto, até para dar força institucional à área de EF, porque sabemos que somos marginalizados na escola” (ECdP-1, maio/2020). Assim, o grupo registrou um projeto de pesquisa colaborativa focado em suas próprias experiências pedagógicas com ensino remoto de EF.

Ao compartilhar experiências de EF remota, os professores também começaram a discutir possibilidades de produzir recursos juntos. Um exemplo foi a elaboração de um questionário para identificar as condições de saúde dos estudantes e experiências com as aulas remotas de EF. Posteriormente, ao refletir sobre a riqueza das respostas dos estudantes, os professores consideraram a possibilidade de explorar os dados com propósito de pesquisa. Como disse Daniel: “Só agora, a partir do momento em que aplicamos, todas essas questões vieram à tona para a gente refletir [...] vamos publicar esses dados?” (ECdP-7, setembro/2020).

2 O contexto dos IFs onde os professores trabalhavam (instituições que valorizam a tríade acadêmica ensino-pesquisa-extensão) possibilitou-lhes criar condições para alocar um tempo para colaboração.

A CdP se engajou em pesquisa qualitativa, baseando-se em suas narrativas de ensino remoto de EF, realizando análises de dados entre pares e discutindo os achados, bem como refletindo sobre suas experiências de desenvolvimento de habilidades de pesquisa.

HEIDI: Como foi a análise dos dados?

CRISTIANE: Confesso que nunca tinha feito. Nunca lidei com nada relacionado à pesquisa qualitativa, então para mim foi uma novidade. No começo eu achei muito complicado [...] Mas eu gostei bem de fazer uma coisa que eu aprendi porque eu nunca tinha aprendido a fazer isso. (ECdP-12, dezembro/2020)

Cristiane demonstrou satisfação em desenvolver habilidades de pesquisa. Além das percepções de aprendizagem dos professores, outro indicador do sucesso da CdP foi a submissão e publicação de seus trabalhos. De fevereiro a agosto de 2021, os professores se engajaram na redação de um relato de experiência e de um artigo original.

DANIEL: Parabéns ao grupo! Acho que o artigo contempla o esforço que fizemos nesses encontros quinzenais. Não imaginava que um dia chegaria a esse ponto. Acho que é uma conquista muito grande para nós, e não tínhamos a dimensão do que poderia acontecer ao final das nossas reuniões. (ECdP-22, julho/2021)

Ecoando a apreciação do trabalho do grupo, Heidi acrescentou: "Acho que o texto ficou muito bom e evoluiu muito com a noção de professor-pesquisador. Acho muito interessante a gente se posicionar dessa forma como professores investigando as nossas próprias práticas" (ECdP-23, agosto/2021). Fazer pesquisa e escrever para publicação foi crucial para a construção de uma identidade de uma comunidade de professores-pesquisadores. A identidade desta CdP foi reforçada com a aceitação do artigo por uma revista acadêmica, contribuindo para as experiências de sucesso dos professores e para que a CdP atingisse a fase de maturação de desenvolvimento.

### 3.4 "PRECISA SER ALGO QUE NOS DÊ MOTIVAÇÃO E SENTIDO": DIÁLOGO PARA UM NOVO CICLO DE COLABORAÇÃO

O quarto tema revelou fatores que permitiram que a CdP se sustentasse ao longo do tempo, passando pelo quarto estágio de desenvolvimento (evolução). Esses fatores incluíram o desenvolvimento de produtos na forma de publicações e o diálogo ao longo de um processo de renovação de interesses, valores e práticas. Os professores refletiram sobre suas ações e desenvolvimento enquanto uma comunidade e demonstraram vontade de continuar. Um trecho do diálogo deles mostrou essa reflexão coletiva:

HEIDI: Nosso projeto finalizou na semana passada, então acho importante a gente refletir como foi todo esse processo [...] e pensar no futuro do grupo, se queremos continuar...

DANIEL: Vejo que é importante chamar novamente os colegas para esse novo ciclo que pretendemos começar.

MATEUS: Acho que deveríamos continuar [...] talvez no futuro a gente consiga trazer ainda mais gente para conversar e lutar pelos nossos espaços. (ECdP-23, agosto/2021)

Os dados revelaram a intenção dos professores de ampliar o grupo, acolher novos membros e renovar convites aos participantes iniciais que, com o tempo, reduziram seu engajamento. A CdP vislumbrou um novo ciclo de atividades colaborativas e iniciou um processo de renovação em relação às suas práticas compartilhadas.

DANIEL: Eu estava pensando no nosso primeiro encontro, quando nos reunimos para discutir nossas ansiedades e medos do que estava por vir, como enfrentaríamos o ensino remoto [...] Naquele momento havia um sentido para que nós nos reuníssemos [...] Então, fico me perguntando, o que nos motiva a encontrar novamente? [...] Acho que tem que ser no formato de um projeto de pesquisa para fazer sentido [...] mas precisa ser algo que nos dê motivação e sentido para nos reunirmos.

JANE: É muito legal a gente ter esse espaço de troca [...] é a troca, a contribuição, a construção de um pensamento coletivo [...] é exatamente isso que me motiva, sabe? Este encontro. (ECdP-24, setembro/2021)

Após uma tomada de decisão coletiva, os professores elaboraram um novo projeto de pesquisa com foco em suas experiências de transição do ensino remoto para o presencial. Como observou Heidi, “estamos avançando e nos tornando capazes de fazer coisas que não fazíamos antes, pelo menos não juntos” (Diário reflexivo, outubro/2021). Em geral, a CdP continuou evoluindo até o quarto estágio de desenvolvimento, fazendo pesquisa colaborativa relacionada com as experiências de ensino dos professores.

#### 4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi explorar o desenvolvimento de um grupo de professores de EF, que enfrentaram dificuldades com o ensino remoto, em uma CdP durante a pandemia da COVID-19. Os resultados sugerem que a CdP, potencializada por fatores de suporte que serviram como facilitadores para seu cultivo em formato *online* (WENGER, 1998), foi capaz de passar por quatro estágios de desenvolvimento (potencial, coalescente, maturação e evolução; WENGER-TRAYNER ; WENGER-TRAYNER, 2018).

No primeiro estágio (potencial), os fatores de apoio envolveram a crise da pandemia como catalisadora da colaboração dos professores como alternativa para lidar com seus sentimentos de incapacidade e problemas com o ensino remoto (LEITE *et al.*, 2022; PARKER *et al.*, 2010). Essa constatação endossou a ideia de que as CdPs podem emergir de situações turbulentas e desafiadoras que funcionam como um impulso para a ação (GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021; NETOLICKY, 2020; TANNEHILL; MACPHAIL, 2017). Foi o caso dos problemas que a pandemia da COVID-19 colocou aos educadores, orientando-os para a colaboração como possibilidade de encontrar soluções (LEITE *et al.*, 2022; OVENS; PHILPOT; BENNETT, 2022; VENÂNCIO *et al.*, 2022). Caracterizando o estágio potencial de desenvolvimento da CdP (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2018), os professores reconheceram semelhanças em suas dificuldades no contexto dos IFs, viram valor na formação de uma comunidade e vislumbraram possibilidades de práticas colaborativas e de ajuda mútua.

No segundo estágio (coalescente), a auto-organização dos professores foi fundamental para o desenvolvimento da CdP. Semelhante a outros estudos (GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021; PARKER *et al.*, 2010), um aspecto crucial do desenvolvimento da CdP foi que os próprios professores organizavam sua prática, a partir da realidade e desafios cotidianos deles. Com uma perspectiva autodeterminada (MCDONALD *et al.*, 2012), os professores contaram com a facilitação interna para organizar o grupo. Embora estudos anteriores tenham reconhecido a importância de ter um facilitador dentro da estrutura da CdP (PARKER *et al.*, 2010; RISTOW *et al.*, 2020), bem como da autonomia e liderança democrática dos professores para um desenvolvimento profissional significativo (GONÇALVES *et al.*, 2022; GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021), o surgimento de uma professora-facilitadora dentro da CdP foi uma particularidade do desenvolvimento desse grupo. A facilitação interna funcionou como uma força motivacional para cultivar a CdP (MCDONALD *et al.*, 2012) e, mais importante, dispensou intervenção externa e permitiu a criação de um espaço exclusivo para professores.

Outro aspecto que facilitou a segunda etapa de desenvolvimento foi a adoção da tecnologia como sistema de apoio. As tecnologias digitais permitiram que os professores se encontrassem com frequência e intensificassem o processo de desenvolvimento de práticas, confirmando a conveniência das abordagens *on-line* para as CdPs em termos de redução de barreiras de tempo, distância e recursos (RISTOW *et al.*, 2020). No entanto, notamos que a qualidade das interações e o comprometimento dos professores em um ambiente *on-line* foram favorecidos por suas conexões previamente existentes, o que reforça a importância das relações nas práticas colaborativas (PARKER *et al.*, 2010), especificamente quando o design *on-line* é aplicado (SCHWEN; HARA, 2003).

Durante a fase três (maturação), um facilitador para o desenvolvimento da CdP foi o envolvimento dos professores com a pesquisa, reforçando que as aspirações dos professores em desenvolvimento profissional podem ir além da melhoria do ensino (GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021). No estágio de maturação, a CdP constituiu sua identidade de professores-pesquisadores ao mesmo tempo em que se engajava em uma iniciativa de fazer pesquisa conectada com a prática. Como típico de um estágio de maturação, a CdP encontrou uma atividade que produziu o maior valor de aprendizagem para seus membros (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2018). Corroborando pesquisas anteriores (PARKER *et al.*, 2010; TANNEHILL; MACPHAIL, 2017), identificamos que desenvolver habilidades de pesquisa, escrever para publicação e ver produtos resultantes do esforço colaborativo mostraram ser experiências de aprendizagem gratificantes para os professores.

No quarto estágio (evolução), a CdP foi revitalizada com a realização de produtos finais (por exemplo, publicações), a chegada de novos membros e o delineamento de um novo projeto de pesquisa colaborativa. Normalmente, no estágio de evolução, a CdP tem uma experiência de redescoberta com novos problemas surgindo, novos membros chegando e renovando relacionamentos e interesses (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2018). Nesse ponto, a CdP foi capaz

de avaliar e identificar áreas para desenvolvimento (por exemplo, estratégias para estimular o engajamento de membros iniciais que se afastaram).

Destacadamente, um aspecto fundamental do desenvolvimento da CdP foi o contexto do estudo. Com estrutura privilegiada dentro do cenário brasileiro de escolas públicas, os IFs ofereceram condições que permitiram aos professores participarem em projetos e pesquisas colaborativas, o que reforça a importância de melhorar as condições de trabalho de professores em outros contextos para dar o suporte adequado a todos para o envolvimento em desenvolvimento profissional docente colaborativo.

Em geral, este estudo elucida aspectos que podem ser considerados no processo de cultivo de uma CdP, particularmente em ambiente *on-line*, uma vez que tem surgido preocupações com a crescente adoção de métodos *on-line* para aprendizagem profissional (por exemplo, abordagens prescritivas, aplicação distorcida do conceito de CdPs e entusiasmo exagerado pela tecnologia) (SCHWEN; HARA, 2003). O processo de desenvolvimento da CdP mostrou que agrupar membros que possuíam conexões anteriores e compartilhavam realidades semelhantes, adotar uma combinação de ferramentas tecnológicas, desenvolver a facilitação interna, preservar um espaço exclusivo para professores contextualizado com suas reais necessidades e fazer pesquisa como uma iniciativa conjunta foram elementos cruciais para o crescimento significativo e sustentável da CdP, mesmo à distância.

As relações prévias estabelecidas entre os professores da rede educacional de IFs ajudaram o grupo a encontrar potenciais membros e descobrir um interesse comum em seu contexto. Essas conexões anteriores e relações de confiança facilitaram para que os professores se sentissem confortáveis e seguros para se engajar mutuamente em um esforço comum (RISTOW *et al.*, 2020), bem como para se organizarem por meio de métodos *on-line* em situação de pandemia. Ao estar entre pares, os professores construíram uma agenda a partir das experiências e necessidades reais, o que pareceu agregar sentido à participação deles. Nesse sentido, este estudo mostrou a possibilidade de criar oportunidades de desenvolvimento profissional colaborativo para professores contextualizadas com a realidade deles (GONÇALVES; PARKER; CARBINATTO, 2021).

A compreensão sobre o papel essencial da colaboração e auto-organização de professores para o desenvolvimento e sustentação de uma CdP significativa em tempos de crise torna evidente a importância de apoiar as iniciativas de professores em desenvolvimento profissional. Dependendo do contexto, o apoio aos professores poderia vir da disponibilização de recursos, reconhecimento profissional, legitimação institucional, criação de espaços e tempo de colaboração, entre outros. A experiência da pandemia mostrou a capacidade dos professores em responder aos seus desafios profissionais, e a colaboração foi central para essa resposta (CAMPBELL, 2020). No entanto, isso não significa que os professores possam ser deixados à deriva para agir por si mesmos em questões educacionais. É importante ressaltar que acreditamos que os profissionais e gestores da educação devem reconhecer as experiências, necessidades e interesses dos professores e, assim, fornecer suporte adequado a eles para permitir a construção e manutenção de práticas colaborativas de

desenvolvimento profissional inseridas no contexto deles. Por fim, ecoando Campbell (2020), os esforços colaborativos em todo o setor educacional surgiram por urgência e necessidade durante a pandemia, e o que é crítico agora é a questão de como a colaboração pode se tornar parte integrante das práticas docentes e do aprendizado contínuo em uma era pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano *et al.* Perfil dos docentes de Educação Física dos Institutos Federais. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 154-173, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/profepet.v4i2.538>
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OVEN, Alan. Distanciamento social e o ensino de Educação Física: estratégias, tecnologias e novos aprendizados. **Movimento**, v. 28, p. e28017, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122671>
- BRASIL, Vinícius Zeilmann *et al.* A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50773>
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in Psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CAMPBELL, Paul. Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 5, n. 3/4, p. 337-341, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0033>
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. New York: Routledge, 2004.
- CARRILLO, Carmen; FLORES, Maria Assunção. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 466-487, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria. Preparing educators for the time of COVID... and beyond. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 457-465, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- FERREIRA, Heidi Jancer *et al.* E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em Institutos Federais. **Movimento**, v. 27, e27070, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117478>
- GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane Almeida. "Temos que nos reinventar": os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>
- GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; CARBINATTO, Michele Viviene. Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de educação física em uma escola brasileira. **Movimento**, v. 27, e27073, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.113015>
- GONÇALVES, Luiza Lana *et al.* The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 3, p. 272-285, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>

HOWLETT, Catherine; ARTHUR, James Michael; FERREIRA, Jo Anne. Good CoPs and bad CoPs: Facilitating reform in first-year assessment via a community of practice. **Higher Education Research & Development**, v. 35, n. 4, p. 741-754, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137881>

HOWLEY, Donal. Experiences of teaching and learning in K-12 physical education during COVID-19: an international comparative case study. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 6, p. 608-625, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1922658>

KIRK, David. **Physical Education Futures**. London: Routledge, 2010.

KUCERA, Carlos *et al.* Google Sites como ferramenta de ensino de Educação Física a distância em tempos de covid-19: pedagogia, estratégias, reflexões e barreiras de um professor. **Movimento**, v. 28, p. e28019, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122688>

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

LEITE, Leilane Shamara Guedes Pereira *et al.* O ensino remoto de Educação Física em narrativa: entre rupturas e aprendizados na experiência com a tecnologia. **Movimento**, v. 28, p. e28022, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122440>

MCDONALD, Jacquelin *et al.* Identifying and building the leadership capacity of community of practice facilitators. **Learning Communities Journal**, v. 4, p. 63-84, 2012. Disponível em: <https://altf.org/wp-content/uploads/2019/03/McDonald-et-al-CoP-Facilitator-Capacity-L-Community-Journal-v4-2012.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MERCIER, Kevin *et al.* Physical education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the COVID-19 pandemic. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 337-342, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>

NETOLICKY, Deborah. School leadership during a pandemic: navigating tensions. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 5, n. 3/4, p. 391-395, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCCC-05-2020-0017>

O'BRIEN, Wesley *et al.* Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 503-522, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1823963>

O'SULLIVAN, Mary. Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. **Ejournal de la Recherche sur L'intervention en Éducation Physique et Sport**, n. 15, p. 21-31, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/ejrieips.5786>

OVENS, Alan Patrick; PHILPOT, Rod; BENNETT, Blake. Aprendizagem virtual: um autoestudo sobre evoluções em práticas pedagógicas. **Movimento**, v. 28, p. e28021, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122595>

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 *et al.* Learning communities and physical education professional development: a scoping review. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 2, p. 500-518, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>

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>

PARRIS, Zac *et al.* Atividade física para saúde, covid-19 e mídias sociais: o quê, onde e por quê? **Movimento**, v. 28, p. e28024, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122533>

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

PATTON, Kevin; PARKER, Melissa; PRATT, Erica. Meaningful learning in professional development: teaching without telling. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 32, n. 4, p. 441-459, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.441>

RISTOW, Leonardo *et al.* Comunidade de prática na formação e desenvolvimento profissional na educação física: uma metassíntese. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 117-123, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p117>

SCHWEN, Thomas M.; HARA, Noriko. Community of practice: A metaphor for online design?. *The Information Society*, v. 19, n. 3, p. 257-270, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972240309462>

SILVA, Antonio Jansen Fernandes *et al.* Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores (as) no combate à Covid-19 (Sars-Cov-2). **CenAs Educacionais**, v. 4, n. 10618, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10618>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOLVASON, Carla; KINGTON, Alison. Collaborations: providing emotional support to senior leaders. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2019-0010>

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>

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 8, p. 831-845, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>

VENÂNCIO, Luciana *et al.* Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na Educação Física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, v. 28, p. e28020, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>

VILCHEZ, Jocelyn A. *et al.* Teachers and school health leaders' perspectives on distance learning physical education during the COVID-9 Pandemic. **Journal of School Health**, v. 91, n. 7, p. 541-549, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.13030>

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

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Communities of practice: three frameworks for managing an initiative, cultivating a community, and assessing the value (Version 5)**. 2018.

**Abstract:** The purpose of this study was to explore the development of a group of Brazilian Physical Education (PE) teachers, who struggled with remote teaching, into a community of practice (CoP) during the COVID-19 pandemic. The study focused on factors that supported the CoP cultivation process in an online format. Employing action research methodology, the study involved 15 Brazilian PE teachers, with one of them acting as a teacher-facilitator, and one critical friend. Data were generated through CoP's meetings, interviews, critical friend conversations, and reflexive journaling. Thematic analysis resulted in four overarching themes: a) the pandemic as a catalyst for collaboration; b) teachers' self-organization to enact the community; c) development of collaborative research; and d) dialogue towards a new cycle of collaboration. Noteworthy was that teachers' self-organization was critical for guiding the CoP throughout stages of development. Further aspects that contributed to CoP's development in a pandemic scenario are discussed.

**Keywords:** Teacher continuing education. Teacher professional development. Communities of practice. Digital technology.

**Resumen:** El objetivo de este estudio ha sido explorar el desarrollo de un grupo de profesores de Educación Física (EF) que enfrentaron dificultades con la enseñanza remota, en una comunidad de práctica (CdP) durante la pandemia de COVID-19. El estudio se centró en los factores que apoyaron el proceso de cultivo de la CdP en un formato online. Utilizando la metodología de investigación-acción, el estudio involucró a 15 profesores brasileños de EF, una profesora que actuó como profesora-facilitadora y una amiga crítica. Los datos se generaron a través de encuentros de la CdP, entrevistas, conversaciones con la amiga crítica y diario reflexivo. El análisis temático resultó en cuatro temas generales: a) la pandemia como catalizadora de la colaboración; b) autoorganización de los profesores para hacer posible la comunidad; c) desarrollo de investigación colaborativa; y d) diálogo para un nuevo ciclo de colaboración. De manera notable, la autoorganización de los profesores fue fundamental para guiar a la CdP a lo largo de las etapas de desarrollo. Se discuten otros aspectos que contribuyeron al desarrollo de la CdP en un escenario de pandemia.

**Palabras clave:** Formación continua de profesores. Desarrollo profesional de docente. Comunidades de práctica. Tecnología digital.

### 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

**Heidi Jancer Ferreira:** Conceitualização, administração do projeto, coleta e análise de dados, investigação e escrita do artigo.

**Kevin Patton:** Conceitualização, análise formal e escrita – revisão e edição.

**Melissa Parker:** Conceitualização, coleta e análise de dados, investigação e escrita – revisão e edição.

### 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 e foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Número na Plataforma Brasil CAAE: 33573320.2.0000.0021

### COMO REFERENCIAR

FERREIRA, Heidi Jancer; PATTON, Kevin; PARKER, Melissa. Do isolamento à colaboração: desenvolvimento de uma comunidade de professores de Educação Física em tempos de pandemia. **Movimento**, v. 28, p. e28067, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127470>

### RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Luiza Lana Gonçalves\*, Carla Luguetti\*\*, Cecília Borges\*\*\*

\* Monash University. Melbourne, Victoria, Australia.

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

\*\*\* Université de Montréal. Montreal, Canadá.