

# É UMA JORNADA SEM FIM: APRENDENDO A SE TORNAR UM FACILITADOR NAS PRÁTICAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*IT IS A NEVER-ENDING JOURNEY: LEARNING TO BECOME A FACILITATOR IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION COLLABORATIVE PRACTICES* 

*ES UN TRAYECTO SIN FIN: APRENDER A CONVERTIRSE EN FACILITADOR DE PRÁCTICAS COLABORATIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127287>

 **Carla Vidoni\*** <carla.vidoni@louisville.edu>

 **Deniz Hunuk\*\*** <deniz.hunuk@hacettepe.edu.tr>

 **Luiza Lana Gonçalves\*\*\*** <luiza.goncalves@monash.edu>

\* University of Louisville, Kentucky, United States.

\*\* Hacettepe University, Ankara, Turkey

\*\*\* Monash University, Melbourne, Australia

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi analisar a contribuição da reflexão colaborativa para os processos individuais e coletivos de aprender a se tornar um facilitador na formação de professores de Educação Física. O autoestudo colaborativo das práticas de formação de professores foi utilizado como metodologia. Os participantes foram três professoras universitárias do Brasil, Turquia e EUA. As reuniões do grupo, memórias dos indivíduos, notas de campo e diários reflexivos foram fontes de dados. Os dados foram analisados de forma colaborativa por meio de constante análise comparativa de conteúdo. Os resultados foram organizados em dois temas: (a) Desafios e oportunidades para se tornar facilitador; (b) Autoestudo: o surgimento de novos insights; os quais representaram seus caminhos para formação de facilitadores em programas de formação de professores. Esse processo de autoestudo desafiou a compreensão do processo de se tornar um facilitador e demonstrou que esse processo é uma jornada sem fim em que as carreiras dos professores são continuamente moldadas e redefinidas.

**Palavras-chave:** Facilitação. Aprendizagem situada. Identidade. Amigo crítico.

Recebido em: 19 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 capacidade de facilitar práticas colaborativas no cenário educacional foi identificada como uma estratégia eficaz para promover o aprendizado (HUNUK, 2017; PATTON; PARKER; NEUTZLING, 2012). Dentro de uma atmosfera de compartilhamento de decisões e construção de confiança, as práticas de facilitação empoderam os participantes de uma comunidade de aprendizagem a se engajarem ativamente com outros, construindo novos significados baseados em suas próprias experiências e conhecimentos prévios (GOODYEAR; DUDLEY, 2015; PATTON; PARKER; NEUTZLING, 2012; POEKERT, 2011). Além disso, práticas de facilitação eficazes ocorrem com uma combinação de uma série de sessões em grupo e individuais, nas quais os facilitadores fornecem habilmente e tacitamente contribuições especializadas enquanto compartilham a liderança em uma comunidade de aprendizagem (ARMOUR; YELLING, 2007; PATTON; PARKER, 2014).

Isto implica que, nos programas de formação de professores, os facilitadores precisam adquirir habilidades prévias para poder facilitar as oportunidades de aprendizagem com professores em formação e professores formados. Poekert (2011) sugere que, para se tornar um facilitador, os formadores de professores precisam deixar de lado os modelos tradicionais prescritivos (por exemplo, estilos de ensino de supervisão) para ir além de quais habilidades e conteúdos são necessários para ajudar os alunos a crescerem por si mesmos. Portanto, o processo de se tornar um facilitador é uma trajetória complexa e não linear que precisa ser analisada (GOODYEAR; DUDLEY, 2015; HUNUK, 2017; MAKOPOULOU, 2018).

Embora exista um corpo de pesquisa sobre a formação de professores de Educação Física nas práticas de facilitação das ações dos facilitadores (HUNUK, 2017; GONCALVES *et al.* 2020) e identidade (BENI, 2021), a literatura ainda é escassa em termos do processo de se tornar um facilitador e aprender as habilidades necessárias para este papel (PARKER *et al.*, 2022). Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar a contribuição da reflexão colaborativa para os processos individuais e coletivos de aprender a se tornar um facilitador na formação de professores de educação física. Especificamente, questionamos (1) Quais foram os desafios e oportunidades de crescimento encontrados durante as experiências de aprendizagem de facilitação dos participantes na formação de professores de Educação Física? e (2) Como este autoestudo colaborativo mudou o entendimento dos participantes sobre facilitação na formação de professores de Educação Física? Este trabalho começa articulando a facilitação como uma experiência de aprendizagem situada, seguida de como conduzimos um autoestudo e, finalmente, nossos achados e discussão. Concluímos com implicações para a formação de professores de Educação Física e pesquisas futuras.

### 1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Lave e Wenger (1991), o aprendizado é um processo situado e sócio histórico de produção, transformação e mudança de pessoas. Em vez de apenas estar situada na prática, a aprendizagem torna-se parte integrante da prática social

no mundo vivido. Através desta lente, a teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) expressa o aprendizado como participação em comunidades. Os autores usaram a expressão *participação periférica legítima* para indicar sua compreensão da aprendizagem situada que ocorre em uma *comunidade de prática*.

Os termos da participação periférica legítima que definem a aprendizagem nesta teoria não são concebidos isoladamente, mas se constituem uns aos outros. A participação legítima é uma forma de pertencer à comunidade. Por sua vez, o conceito de legitimidade está relacionado com a noção de perifericidade. Esta última é uma forma de ser, localizada em um mundo social. Assim, a participação periférica não se refere a locais fora da fronteira da comunidade, mas a estar em um movimento constante de engajamento. É um movimento de inclusão em direção à participação plena.

Assim, a participação periférica legítima envolve tanto a pessoa com conhecimento especializado quanto a (re)produção da comunidade. Constantemente, a pessoa negocia e renegocia o significado do mundo. “Implica ser capaz de se envolver em novas atividades, de executar novas tarefas e funções, de dominar novos entendimentos” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53, tradução nossa). Vistos desta forma, os formadores de professores de Educação Física, entendidos como facilitadores, são indivíduos que, enquanto participam de comunidades — como em seu próprio departamento ou grupos externos, podem se engajar em um movimento constante de aprendizagem. Em outras palavras, é pelo processo social de plena participação em uma comunidade de formação de professores de Educação Física que os formadores de professores podem aprender como se tornar um facilitador da aprendizagem de outros (PATTON; PARKER, 2017; MACPHAIL *et al.* 2014).

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo foi elaborado de acordo com os princípios e práticas da metodologia de autoestudo colaborativo de práticas de formação de professores (em inglês S-STEP) (LABOSKEY, 2004): (a) autoiniciação e autofoco, (b) busca de melhorias, (c) interatividade no propósito da metodologia e pedagogia, (d) geração a partir de múltiplas fontes de dados qualitativos, e (e) posicionamento da validade como um processo baseado na confiabilidade. Este autoestudo colaborativo nos permitiu, como professoras formadoras, refletir retrospectivamente sobre nossos processos de aprendizagem para nos tornarmos facilitadoras.

### 2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Neste estudo, registramos 14 reuniões por completo. Cada reunião durou aproximadamente uma hora. Nas primeiras seis semanas, nos concentramos em nossos papéis e identidades como formadores de professores de Educação Física, nas diferenças e semelhanças em nossas experiências como facilitadoras ou supervisoras, e no compartilhamento e leitura de fontes da literatura de formação de professores de Educação Física. Na sétima semana, também fizemos uma apresentação de 30 minutos mostrando cada uma de nossas linhas de tempo

em relação às nossas experiências de facilitação na formação de professores de Educação Física. Esta sessão terminou com perguntas e respostas de cinco minutos. Nas semanas 7-8, discutimos o referencial teórico do trabalho, um histórico de 200 palavras sobre nosso papel na formação de professores de Educação Física em nosso contexto e compartilhamos como as conversas moldaram nosso papel na facilitação. As últimas cinco semanas (semanas 9-14) foram sobre a análise colaborativa de dados. Devido a esta interação de longo prazo e ao envolvimento mútuo em torno do tema da facilitação, começamos a nos ver à medida que passamos de comunidade de aprendizagem para comunidade de prática em sua fase inicial (LAVE; WENGER, 1991).

Como comunidade, nos tornamos participantes deste S-STEP colaborativo. Carla é uma mulher de 55 anos que começou sua carreira como professora de Educação Física de ensino fundamental e médio no Brasil. Após dez anos de ensino, fez mestrado e doutorado com ênfase em formação de professores de Educação Física nos Estados Unidos. Como parte de seu programa de doutorado, ela começou a aprender como supervisionar os professores em formação. Do ponto de vista teórico, um curso de supervisão ajudou Carla a compreender diferentes abordagens para supervisionar os professores em formação, tais como diferentes modelos de supervisão, pesquisa sobre a eficácia dos professores, e técnicas de observação. De um ponto de vista prático, os estágios iniciais de Carla na supervisão de professores em formação foram desafiadores. As habilidades de supervisão de Carla progrediram ao longo de seus anos como supervisora e instrutora de cursos de metodologia. Mais recentemente, Carla enveredou por um novo caminho. Ela tem refletido sobre seu papel como facilitadora e seu impacto sobre os professores em formação.

Deniz é uma mulher de 41 anos de idade que começou sua carreira como assistente de pesquisa na Turquia. Durante seu programa de doutorado, ela se concentrou em criar e sustentar comunidades de prática para professores de Educação Física e examinar seu impacto no aprendizado dos estudantes. Desde que concluiu seu doutorado, em 2013, ela esteve envolvida em muitos projetos e práticas com professores no que diz respeito a sustentar e facilitar diferentes comunidades de aprendizagem. Após completar seu programa de doutorado, Deniz começou a trabalhar como formadora de professores em um programa de formação de professores de Educação Física na Turquia. Atualmente, sua pesquisa examina suas experiências de ensino como professora formadora, e ela envolve professores em formação em pesquisa-ação como uma metodologia durante sua prática de ensino. Através de sua iniciativa de pesquisa-ação, Deniz espera capacitar os professores em formação a examinar criticamente suas experiências pessoais e demonstrar seu potencial para serem profissionais reflexivos influentes enquanto melhora suas próprias habilidades de ensino.

Luiza é uma brasileira de 37 anos que iniciou sua carreira como professora de Educação Física no ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas por oito anos no Brasil. Sua experiência como professora de Educação Física a motivou a expandir suas titulações para ensinar professores em formação em programas de formação de professores de Educação Física. Desde 2010,

Luiza tem trabalhado em universidades brasileiras. Durante este período, ela tem se concentrado em professores em formação desenvolvendo práticas de ensino baseadas em evidências através do constante envolvimento com professores em sua comunidade local. Luiza também tem se envolvido em práticas de colaboração com o desenvolvimento profissional docente. Especificamente, desde o final de seu doutorado, em 2019, ela tem facilitado comunidades de aprendizagem baseadas em escolas com professores. Atualmente, Luiza tem trabalhado em projetos de facilitação que envolvem comunidades de aprendizagem tanto de professores em formação como de professores nas escolas.

## 2.2 FONTES DE DADOS

As fontes de dados para este autoestudo colaborativo foram: (a) trabalho de memória dos indivíduos relatado e gravado durante as reuniões de grupo, (b) notas de campo focadas em contribuições coletivas sobre os principais tópicos abordados durante as reuniões, (c) diários reflexivos pós-reuniões focados na percepção individual das discussões da reunião e (d) apresentações gravadas mostrando a linha do tempo de cada membro em relação às experiências de facilitação na formação de professores de Educação Física.

Reuniões e Trabalho de Memória dos Indivíduos: neste estudo, houve 14 reuniões totalmente gravadas entre os participantes.

Notas de campo: as notas de campo foram tomadas após as reuniões e a cada vez uma de nós escrevia as notas de campo. Tínhamos seis anotações de campo e cada uma era de uma a duas páginas. Em nossas notas de campo coletivas, primeiro nos concentramos no conteúdo e na ata da reunião e depois tomamos notas sobre o que fazer para a próxima reunião. As notas de campo serviram para orientar nosso trabalho e não foram fontes primárias desta pesquisa.

Diários reflexivos pós-reuniões: também decidimos escrever diários reflexivos pós-reuniões após a terceira reunião. Por esta ter sido nossa primeira experiência de autoestudo, utilizamos um modelo para estruturar nossas reflexões. Escrevemos diários individuais quatro vezes, e em nossos diários reflexivos nos concentramos em dois tópicos: quais foram nossos pensamentos/sentimentos iniciais sobre a reunião e o que aprendemos com a reunião de hoje.

Apresentação: em nossa sétima reunião, gravamos apresentações mostrando a linha do tempo de cada membro em relação às experiências de facilitação em programas de formação de professores de Educação Física.

## 2.3 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados de forma colaborativa utilizando análise de conteúdo indutiva e dedutiva (PATTON, 2015). Todas as reuniões gravadas em áudio, diários reflexivos pós-reuniões, *slides* compartilhados e notas de campo dos participantes foram analisados usando análise comparativa constante colaborativa (PATTON, 2015). Através da interação entre os dados e a interpretação dos pesquisadores, a análise dedutiva dos dados construiu os temas, porém os subtemas foram construídos

pela análise indutiva dos dados. Primeiramente, os temas foram criados a partir de questões de pesquisa que foram extraídas da literatura. Dois temas surgiram de forma indutiva a partir da análise. A análise indutiva foi realizada para os subtemas em várias etapas. Em primeiro lugar, três de nós nos dedicamos à codificação aberta e axial de trechos de todas as fontes de dados (GLASER; STRAUS, 1967). Para uma codificação aberta, três de nós nos envolvemos em um processo de leitura de todas as notas de campo, diários reflexivos pós-reuniões e escuta de nossas reuniões enquanto procurávamos conexões com as questões de pesquisa. Cada uma de nós revisou todos os dados usando a codificação aberta para identificar e discutir temas. Através da codificação axial, nos reunimos regularmente para discutir o processo de codificação e ajustar as categorias. Após a codificação axial, desenvolvemos uma estrutura temática inicial, que envolveu subtemas emergentes. Em seguida, discutimos interativamente os subtemas para chegar a um consenso (Tabela 1).

**Tabela 1** - Exemplo de análise de dados para a primeira pergunta de pesquisa (Quais foram os desafios e oportunidades de crescimento encontrados durante as experiências de aprendizagem de facilitação dos participantes na formação de professores de Educação Física?)

Exemplo de códigos surgidos de fontes de dados	Códigos agrupados em subtemas	Temas
Falta de observação por um mentor, falta de orientação durante o período de indução da carreira docente, falta de confiança para lecionar, falta de compartilhamento de experiências de ensino, falta de supervisão, crescimento em ambientes hierárquicos, falta de práticas colaborativas no passado, falta de reflexão sobre as práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentir-se isolado; falta de observação e orientação durante o período de indução, crescer em ambientes de aprendizagem hierárquica</li> <li>– Dificuldades para refletir sobre a prática; falta de confiança para lecionar, falta de reflexão nas e sobre as práticas</li> </ul>	– Isolamento e dificuldades para refletir sobre a prática

Fonte: Baseado na análise de dados de Glaser & Strauss' (1967).

Neste estudo, a confiabilidade foi melhorada através da triangulação de dados entre as fontes (ou seja, notas de campo, diários reflexivos pós-reuniões, reuniões) e utilizando múltiplos participantes (três formadoras de professores tornaram-se amigas críticas umas das outras e um especialista foi convidado para a clareza da metodologia). Os dados também foram coletados por meio de vários processos interativos, e através da investigação e compartilhamento da análise de dados e achados em colaboração entre os pesquisadores (LABOSKEY, 2004).

### 3 RESULTADOS

A seção de resultados foi organizada sob dois temas: (a) Desafios e oportunidades para se tornar facilitadores; (b) Autoestudo: o surgimento de novos *insights*; o que representou nossos caminhos para nos tornarmos facilitadoras em programas de formação de professores de Educação Física.

### 3.1 DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA SE TORNAR FACILITADORAS

Durante este autoestudo colaborativo, encontramos semelhanças em nossas experiências de aprendizagem de facilitação. Quatro subtemas emergiram de desafios e oportunidades durante o aprendizado de facilitação: (a) Sentimentos de isolamento e dificuldades para refletir sobre a prática, (b) O jogo de poder está sempre presente, (c) O papel da mentoria, e (d) Aprender experimentando: vivenciando o processo de facilitação.

#### 3.1.1 Isolamento e dificuldades para refletir sobre a prática

Mesmo vindo de culturas e origens diferentes, percebemos que todas nós tínhamos dúvidas se estávamos fazendo certo ou errado e faltava confiança para interrogar os professores em formação. Entre essas hesitações durante o período de indução de nossas carreiras, não tínhamos ninguém para nos orientar, observando nossas aulas ou sessões de supervisão, ajudando com nossas reflexões ou questionando-nos sobre nossos desafios. Assim, o isolamento parecia ser um desafio comum a todas as nossas histórias. Deniz refletiu sobre os sentimentos de isolamento:

Estávamos todas isoladas em nossas experiências com professores em formação, eu acho. A Carla mencionou que eu tinha a Débora como mentora, mas eu ainda era doutoranda na época. Eu não estava lecionando [...] Dois anos depois de terminar meu doutorado, tive a oportunidade de supervisionar professores em formação. Eu estava sozinha. Ninguém me disse o que fazer, ninguém observou minhas aulas ou sessões de supervisão (Deniz, Reunião 4).

Através de nossas discussões, descobrimos que o isolamento profissional pelo qual passamos foi combinado com a falta de experiência e conhecimento para nos envolvermos em práticas reflexivas. Quando Luiza levantou esta questão para o grupo, Carla afirmou:

Luiza, quando você falou de suas experiências iniciais, disse que lhe faltava reflexão sobre suas ações de supervisão. Isso me fez pensar, como você poderia refletir sobre algo que você ainda não tinha muita experiência? E vejo que isso também aconteceu comigo durante minhas fases iniciais de supervisão, eu não me questionei muito. E se você me perguntasse, por que não manteve um diário? Eu diria para quê? Eu não escreveria nada porque ainda não conseguia analisar minhas práticas (Carla, Reunião de Apresentação 7).

Concordamos que no início de nossas carreiras não víamos que rumo tomar em relação às reflexões. Refletimos mais frequentemente sobre nossos sentimentos de conforto ou desconforto, mas não necessariamente sobre estratégias que poderiam melhorar nossas práticas.

#### 3.1.2 O jogo de poder está sempre presente

A questão das relações de poder parecia ser parte das trajetórias desafiadoras como facilitadoras. Por exemplo, Carla começou a supervisionar os professores em formação durante seu programa de doutorado nos EUA. Abaixo está a memória de Carla sobre como sua barreira linguística (inglês como segunda língua) afetou seu

relacionamento com os professores em formação devido a sua baixa autoestima e falta de confiança:

Para mim, supervisionar os professores em formação americanos no início da minha carreira foi difícil [ ] Durante os interrogatórios, eu não os questionava muito [...] Eu achava que eles sabiam mais do que eu, porque eles falavam inglês fluentemente, e eu achava que não conseguia me expressar tão bem quanto eles (Carla, Reunião 14).

Carla, como estudante internacional de doutorado, descobriu que a barreira da língua era uma forte representação de poder e um desafio para ela para melhorar suas habilidades de supervisão. Além disso, Deniz forneceu outra forma pela qual as relações de poder podem surgir em experiências de formação de professores. Ela contou como era difícil trabalhar com alunos que vêm de origens educacionais tradicionais, onde as notas e avaliações são punitivas, e os alunos se sentem intimidados ao participar das aulas. Esta situação implica que o professor formador tem o poder sobre os alunos:

O maior desafio para mim no início da minha carreira foram as relações de poder com meus alunos. Isto porque o ambiente que eu costumava trabalhar como professora formadora não costumava incentivar práticas colaborativas. Portanto, os alunos não gostavam muito de falar nas aulas. Como eu poderia dar-lhes voz? Como eu poderia fazê-los compartilhar suas experiências? Como eu poderia criar um espaço mais aberto, democrático e positivo? Eles diziam [...] 'Eu não quero falar hoje' (Deniz, Reunião de Apresentação 7).

Constatamos que o jogo de poder está explicitamente presente nos sistemas de responsabilidade de algumas universidades. Concordamos que há uma pressão sobre os formadores de professores quando os alunos concluem a avaliação do curso/instrutor no final do semestre, e quando a promoção do corpo docente se baseia nesta avaliação. Carla declarou: "Eu sempre me questiono: Estou sendo muito dura com meus alunos? Tal ação ou decisão afetará minha avaliação do curso"? (Reunião 11). Embora Deniz e Carla tenham aprendido a administrar estas questões com professores em formação, concordamos que este tipo de relações de poder será sempre um desafio constante em nossas práticas. Luiza mencionou que, embora você possa se tornar um facilitador experiente e mais consciente de seu papel, ainda é difícil encontrar um equilíbrio em relação ao poder em nossas práticas. Ela compartilhou suas ideias durante uma reunião:

Não sei como explicar isto, mas eu tinha a ideia de que ser uma facilitadora é abandonar a sensação de poder. É um poder completamente compartilhado no grupo, com os estudantes. Mas às vezes eu sinto que isso não é possível. Não sei [...] ainda hesito sobre esta coisa do poder... Como posso liderar sem ser tão diretiva, mas também liderar de uma forma que eles precisam de orientação [...] (Luiza, Reunião 5).

Saber quando e como orientar os alunos a liderar trouxe muitas dúvidas à nossa discussão. Aprender a estar em diferentes posições de poder dentro de diferentes grupos foi certamente um desafio presente em nossos caminhos. Da mesma forma, a literatura de formação de professores de Educação Física (BENI, 2021; GONÇALVES *et al.*, 2022) aponta que não é possível viver o papel de facilitador nos programas de formação de professores de Educação Física sem enfrentar desafios constantes e

inerentes. Ao contrário, entendemos que vivemos e aprendemos com eles ao longo de nossos caminhos, adaptando-nos (BENI, 2021) enquanto buscamos oportunidades de crescimento e superação destes desafios.

### 3.1.3 O papel da mentoria

Como uma oportunidade para aprender a ser facilitadoras, durante nossas reuniões, lembramos de mentoras que inspiraram nosso ensino, que nos desafiaram com perguntas críticas, e que escutaram nossas perguntas. Essas mentoras foram figuras importantes em nossas experiências de facilitação. Por exemplo, as experiências de Luiza e Deniz como facilitadoras de professores remontam aos seus programas de doutorado. Elas tiveram a oportunidade de observar suas mentoras e começar a se moldar como facilitadoras.

Luiza e eu tivemos experiências semelhantes sobre facilitação. Ela também aprendeu e experimentou suas habilidades de facilitação durante seu doutorado, observando o modelo. Ela compartilhou como seu caminho mudou de olhar de uma perspectiva mais didática para criar ambientes de aprendizagem mais democráticos com professores. Ambos temos experiência com professores, mas trabalhamos em como transformar nossas habilidades de facilitação para ensinar professores (Deniz, Diário Reflexivo).

Durante nossa quarta reunião, Deniz destacou que Deborah foi uma mentora que fazia perguntas analíticas sobre seu papel na aula; ela a ouvia sobre o que a desafiava. Suas perguntas foram importantes para melhorar sua capacidade de reflexão. Luiza também compartilhou suas experiências com sua mentora:

Conduzi minha primeira experiência com professores formados da mesma forma a que estava acostumada com meus professores em formação na universidade. Demorei muito tempo para aprender e adotar estratégias mais centradas no aluno, mais democráticas e não controladoras. Esta foi a época em que a Missy apareceu em minha vida. Aprendi, com seu exemplo e apoio, como poderia facilitar a aprendizagem dos professores criando oportunidades e mostrando diferentes possibilidades e caminhos para eles (Luiza, Reunião 4).

O caminho de facilitação de Carla foi diferente do de Deniz e Luiza. Devido à sua falta de confiança, em suas primeiras experiências com professores em formação, ela era muito técnica em termos de instrumentos de supervisão. Seus instrumentos de supervisão foram suas principais ferramentas de orientação, e a facilitação ainda não fazia parte de suas habilidades profissionais:

Concentrei minha observação no gerenciamento da sala de aula porque era o que eu pensava que sabia mais na época, e pude analisar os meus professores em formação. Acompanhei outra supervisora (Marly) porque ela era experiente e gentil o suficiente para me orientar. Com Marly, aprendi a ser mais receptiva com os alunos e a ser mais atenciosa, em vez de apenas ler minhas listas de verificação com comportamentos de ensino. Mas eu ainda me concentrava exclusivamente no gerenciamento. Não senti que tinha muito a dizer em relação ao desenvolvimento e avaliação de conteúdo (Carla, Diário Reflexivo).

Reconhecemos que nossas mentoras apareceram em nossas vidas no momento certo de nossas trajetórias. Elas nos ajudaram a refletir, respeitaram

nossos níveis de desenvolvimento de carreira e nos proporcionaram *insights* para continuar a construir nossas habilidades de facilitação em diferentes estágios de nossas carreiras.

### 3.1.4 Aprender vivenciando o processo de facilitação

Outra oportunidade de crescimento que tivemos em comum foi através do aprendizado pela experiência. Como estratégia pedagógica, Deniz relatou que ela transferiu intencionalmente suas habilidades de facilitação aprendidas e experimentadas com treinamento de professores formados para quando ela foi designada para trabalhar com professores em formação:

Quando comecei a trabalhar com professores em formação, eu me perguntava: Como posso transferir minhas experiências de facilitação com professores formados para professores em formação? Como posso melhorar a aprendizagem deles criando pequenas comunidades de aprendizagem? Eu estava trabalhando com seis ou sete professores em formação em sua prática de ensino. Eu queria tentar algo novo, criando um ambiente de colaboração e dando-lhes mais voz. Eu queria que compartilhassem suas experiências com o grupo (Deniz, Reunião de Apresentação 7).

Enquanto isso, Luiza expressou que experiências de facilitação foram associadas com a ajuda de sua mentora. Luiza salientou que sua mentora inicial (Missy) se tornou sua amiga crítica. Luiza relatou que sua amiga crítica tornou as experiências de facilitação mais significativas e eficazes para ela mesma. "Como eu estava vivendo as experiências como facilitadora com professores, eu aprendi muito com eles. Mas se eu não tivesse a Missy, minhas experiências não seriam as mesmas com eles. Ter um amigo crítico talvez esteja ligado à qualidade de aprender a facilitar" (Reunião 12). Após completar seu doutorado, Luiza e Missy têm trabalhado juntas em vários projetos.

Carla descreveu que estava vivendo a experiência de facilitação enquanto lecionava durante o período de nossas reuniões de autoestudo. Enquanto ela estava aprendendo suas habilidades de facilitação e experimentando com seus professores em formação, ela também enfatizou a importância de ter essas conversas com os colegas.

Muitas coisas mudaram na minha carreira porque eu vivo e aprendo pela experiência. Todo ano posso voltar e mudar meus cursos, mas minhas habilidades de facilitação estão mudando agora porque eu conheci vocês. [Apontando Luiza e Deniz]. E o termo de facilitação, este tópico [...] ou este tipo de conversa nunca me aconteceu antes de conhecer este grupo (Carla, Reunião 12).

Assim, ao vivermos experiências de facilitação, descobrimos maneiras de evoluir como facilitadoras. Neste caminho, era importante aprender fazendo, tentando e compartilhando (PATTON; PARKER; PRATT, 2013). Nossa análise também trouxe a importância de entender as mentoras amigas críticas como essenciais para uma experiência de facilitação de qualidade.

### 3.2 AUTOESTUDO: O SURGIMENTO DE NOVOS *INSIGHTS*

Entendemos que nossas diferenças de formação desencadearam conversas interessantes e fortaleceram nossa conexão de grupo. Esta conexão resultou na confiança em compartilhar nossos pensamentos, dúvidas, *insights* e frustrações. Dois subtemas surgiram como resultado deste autoestudo: (a) reuniões de grupo e impacto sobre as percepções sobre facilitação, e (b) a fase de renascimento e o início de uma amizade crítica.

#### 3.2.1 Reuniões de grupo e o impacto sobre as percepções de facilitação

Durante nossas reuniões de grupo, nos deparamos com situações que desafiaram nossos entendimentos sobre facilitação. Por exemplo, Luiza, em uma de suas reflexões, explicou como nossas conversas a ajudaram a trabalhar em um projeto com professores em formação, que ela estava encontrando em duas situações diferentes, uma como grupo de aprendizagem em sala de aula e outra durante experiências de estágio em um ambiente escolar junto com professores.

Ao longo de nossas reuniões, mudei minha perspectiva sobre a facilitação de práticas colaborativas com professores em formação. Este grupo me fez entender que ser um facilitador é mais como uma perspectiva; uma maneira de abordar o grupo. Envolve mudar de posição o tempo todo. Um momento tomando a liderança de forma mais ativa, outros momentos compartilhando a liderança com o grupo. Há um equilíbrio no processo de facilitação que vai desde a supervisão das práticas dos professores em formação até a facilitação de grupos de aprendizagem (Luiza, Reunião 4).

Luiza afirmou que, através de nossas conversas, estávamos aprendendo em profundidade as diferentes nuances de nos tornarmos facilitadoras. Por exemplo, após nossas reuniões, ela se sentiu mais confiante em ser uma facilitadora. A profundidade de nossas conversas e a atenção (escuta) dada às histórias umas das outras a fizeram sentir-se mais relaxada e menos crítica sobre o que estava fazendo, e mais confiante para mudar de posição durante as práticas de colaboração com seus alunos.

Além disso, Carla contou como este autoestudo colaborativo a havia mudado como instrutora e supervisora. Ela relatou ter tido sentimentos de frustração ocorrendo ano após ano por perceber que os alunos ignoravam a importância do desenvolvimento do conteúdo de Educação Física e do aprendizado dos alunos durante as práticas de ensino, apenas discutindo ou relatando seu progresso no gerenciamento da sala de aula.

O desafio que tenho enfrentado desde que começamos este autoestudo é eliminar gradualmente minhas habilidades tradicionais de supervisora, o que às vezes me faz sentir como um policial, e embarcar no caminho para facilitar minhas sessões de supervisão. Sinto que tornar-me uma facilitadora é um passo à frente para ajudar meus alunos [professores em formação] a terem sucesso no mundo do ensino. Acho que precisava de minha experiência como supervisora tradicional para perceber e aprender que eu posso evoluir. Para mim, tornar-me uma facilitadora é entender que nosso papel é fluido, contínuo, mutável e imprevisível. Neste momento, é bom saber que não há um ponto final em me tornar uma facilitadora (Carla, Diário Reflexivo).

Deniz analisou como ela estava moldando suas habilidades como facilitadora. Durante as primeiras etapas de nosso projeto, ela desenhou sua trajetória profissional com exemplos de facilitação de seu programa de doutorado enquanto observava e aprendia com sua mentora e suas práticas de desenvolvimento profissional com professores. Sua formação teórica e prática a equipou para aplicar diferentes estratégias de facilitação e reflexão enquanto trabalhava com professores em formação e formados, e para disseminar suas descobertas através de suas atividades de pesquisa. Mesmo com este sólido histórico de facilitação colaborativa, Deniz expressou novas nuances que enriqueceram suas percepções.

Este autoestudo colaborativo foi importante para mim porque me deu uma chance de identificar meu caminho como facilitadora. Pensar e refletir sobre os desafios no meu caminho para aprender a ser facilitadora e estratégias para superar esses desafios foi muito educativo e agradável. Nossas reuniões me ajudaram a me ver e compartilhar e comparar minhas experiências com meus colegas internacionais. Vi que mesmo com nossas diferentes origens, de alguma forma, tivemos experiências e sentimentos semelhantes tanto no ensino de professores em formação quanto no ensino de professores formados. [ ]. Entretanto, acredito que Carla teve o ganho mais importante com este autoestudo colaborativo. Ela estava vivendo e aplicando em sua prática o que falamos em nossas reuniões (Deniz, Diário Reflexivo).

Neste autoestudo, reconhecemos nossa resistência a abordagens centradas no professor, discutimos como equilibrar nosso papel como supervisoras e despertamos nossas percepções para evoluir nossas práticas de facilitação.

### 3.2.2 A fase de renascimento e o início da amizade crítica

Carla relatou que os *insights* que obteve de Deniz e Luiza a fizeram sentir que este autoestudo acabou se tornando seu renascimento profissional. Renascimento em termos de descobrir e reinventar seu papel de supervisora para adotar uma abordagem de facilitação. Ela explicou que mudou como ela via as coisas, citando que "se você mudar a maneira como você vê as coisas, as coisas mudarão" (Carla, Diário Reflexivo). Um exemplo disso foi que ela mudou sua abordagem em relação às sessões de avaliação individual dos alunos durante as sessões de supervisão. Ela encontrou maneiras de infundir conteúdo e aprendizagem estudantil em uma conversa mais pessoal com os alunos. Carla sentiu que estava obtendo melhores respostas individuais de seus alunos enquanto eles estavam em um ambiente escolar. Ela atribuiu estas mudanças ao trabalho que eles estavam fazendo neste autoestudo:

Vocês se tornaram minhas amigas críticas [ ]. Estas conversas me mudaram [ ]. Eu me senti diferente de vocês duas porque eu estava vivendo a experiência de lecionar e supervisionar. Enquanto falávamos de estratégias de facilitação, eu também as aplicava [...]. Não acho que mudei completamente, mas em certas coisas sinto que mudei [...] nem sei se meus alunos mudaram, mas a maneira como eu olhava para eles [os entendia] mudou (Carla, Reunião 8).

Em outra ocasião, Luiza desafiou Carla a pensar sobre o que fez de seu ensino e supervisão práticas colaborativas. Neste caso, o papel de Luiza como amiga crítica

fez com que Carla aumentasse sua consciência sobre como ela poderia expandir suas práticas colaborativas. Carla relatou detalhes de seu trabalho colaborativo com os alunos no planejamento de aulas e unidades, e na tomada de decisões com professores cooperantes. Entretanto, esta discussão a fez questionar... "O que mais posso fazer para tornar meu ensino e supervisão mais colaborativos com meus alunos e professores cooperantes?"(Carla, Diário Reflexivo).

Como ilustrado acima, nosso grupo já havia estabelecido que a presença de um amigo crítico era crucial no processo para se tornar um facilitador em práticas colaborativas. Deniz e Luiza contaram que suas mentoras, ao atuar como amigas críticas, as orientaram a identificar estratégias para facilitar diferentes grupos de aprendizagem, o que lhes deu apoio quando precisavam, as desafiou a estimular seu crescimento e habilidades de reflexão, e as levou a desenvolver uma base teórica. Deniz relatou suas reflexões sobre como, durante este autoestudo, trabalhamos estes aspectos e nos tornamos nossas amigas críticas.

Eu acredito que com este autoestudo colaborativo nos tornamos amigas críticas umas das outras. No início eu estava pensando que precisamos de um amigo crítico como alguém de fora que nos lidera e nos orienta neste projeto, mas Carla nos encorajou a sermos as amigas críticas umas das outras. Acredito que nos tornamos amigas críticas umas das outras ao conversar, compartilhar e fazer perguntas críticas sobre nossas experiências. Estas experiências também nos ajudaram a refletir sobre nosso entendimento/práticas (Deniz, Diário Reflexivo).

De outra forma, Luiza descreveu que ser uma amiga crítica lhe ensina coisas sobre si mesma. Por exemplo, você reflete sobre perguntas que está fazendo, sobre desafios que está colocando, e sobre interpretações do contexto que os outros estão vivendo. No final deste projeto, entendemos que o que aprendemos neste autoestudo não aconteceria sem nosso envolvimento como uma comunidade de aprendizagem. Foi a natureza social e situada deste estudo que promoveu novos *insights* em nossas vidas profissionais. Ao participar deste autoestudo, com este grupo, fomentamos uma comunidade engajada em refletir sobre nosso papel como facilitadoras. Ouvimos e compartilhamos histórias pessoais; nos tornamos nosso estudo de caso. Como Deniz escreveu, nos identificamos através de nossas semelhanças com relação às dificuldades e desafios que vivemos (LAVE; WENGER, 1991). Portanto, reconhecemos nossa jornada na formação de nossa singularidade como professoras formadoras-facilitadoras.

#### 4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo explorou processos individuais e coletivos de aprendizagem de como se tornar facilitadores. Através de um autoestudo colaborativo, entendemos que tornar-se um facilitador é uma jornada sem fim que traz não apenas diferentes desafios, mas também oportunidades para o crescimento e desenvolvimento dos facilitadores. Tornar-se um facilitador é um processo de aprendizagem situado que requer viver a experiência de facilitar com o apoio e orientação de mestres ou pares, neste caso, de mentoras/amigas críticas. Vivendo a experiência de facilitar enquanto participamos de nossa própria comunidade de aprendizagem, e refletindo durante

este processo de autoestudo, entendemos que moldamos continuamente nossa carreira como educadoras/facilitadoras de professores.

De acordo com Lave e Wenger (1991), os indivíduos devem ser participantes plenos em uma prática contínua, na qual o papel de um mestre ou de um veterano — neste caso, os mentores e amigos críticos, não deve ser contrário ao do recém-chegado — entendido como o facilitador que está aprendendo seu papel. Ao contrário, deve conferir legitimidade, criando oportunidades para aprender e apoiando o aprendiz em sua jornada. Neste estudo, enquanto Deniz e Luiza contavam com o apoio de seus mestres quando incluídas como participantes plenas em práticas colaborativas, Carla estava aprendendo seu papel como facilitadora pelo apoio de Deniz e Luiza como veteranas nestas práticas.

Além disso, sabe-se que a posição periférica pode capacitar os participantes porque quando a participação é "[...] viabilizada, (ela) sugere uma abertura, uma forma de obter acesso às fontes de entendimento através de um envolvimento crescente" (LAVE; WENGER, 1991, p. 37, tradução nossa). Carla está envolvida em uma participação periférica legítima na comunidade de prática formada por ela, Deniz e Luiza (Lave; Wenger, 1991). Esta participação plena capacitou Carla, criando uma oportunidade para que ela aprendesse a como se tornar uma facilitadora do aprendizado dos outros. Ela estava ganhando novos conhecimentos e habilidades relacionados ao papel de facilitadora enquanto Deniz e Luiza estavam aperfeiçoando seus conhecimentos e refletindo sobre as razões para abordar sua prática como facilitadoras. Cada membro desta comunidade encontrou sua própria razão para se engajar como participante pleno e transformar sua prática, aprendendo continuamente a como se tornar um professor educador/facilitador.

Este estudo também destaca a importância de amigos críticos no processo de se tornarem facilitadores. Em uma pesquisa anterior, Fletcher, Ní Chróinín e O'Sullivan (2016) demonstraram o valor de uma abordagem em camadas da amizade crítica no desenvolvimento da compreensão da prática da formação de professores. Em seus dois anos de estudo, enquanto Déirdre e Tim se tornaram amigos críticos um do outro, seu amigo metacrítico forneceu um *feedback* contencioso e os ajudou a empurrar um ao outro para além de suas zonas de conforto pessoal e pedagógico. Em nosso autoestudo, experimentamos outra forma de sermos amigas críticas umas das outras. Em particular, enquanto estávamos nos tornando amigas críticas umas das outras, Deniz e Luiza também estavam experimentando o desafio de ser uma amiga metacrítica de Carla. Elas apoiaram e criticaram suas práticas para se tornar uma facilitadora em uma prática colaborativa.

Curiosamente, Deniz e Luiza tinham mestres como seus amigos críticos com os quais aprenderam a facilitar comunidades de aprendizagem. Embora esta relação hierárquica possa ser uma forma comum de aprendizagem, este estudo demonstrou, através da experiência de Carla, que o envolvimento na aprendizagem, ouvindo a experiência dos colegas enquanto se aplica a aprendizagem no próprio contexto, pode ser uma forma eficaz de aprender a se tornar um facilitador (LAVE; WENGER, 1991). Além disso, Wenger (1998) nos esclareceu dizendo que podemos definir quem somos olhando para onde estivemos e para onde estamos indo. Estamos

constantemente “renegociando o rumo de nossas vidas” (WENGER, 1998, p.154). Neste sentido, este processo de autoestudo também nos permitiu revisar nosso passado, refletindo sobre nossas próprias experiências para nos construirmos continuamente como professoras formadoras-facilitadoras.

Este estudo contribuirá para a literatura de formação de professores de várias maneiras: (a) estende os benefícios do S-STEP como um processo de reflexão, descrevendo as trajetórias de três formadoras de professores para se tornarem facilitadoras, (b) acrescenta outro exemplo de protocolo para conduzir a pesquisa S-STEP, (c) aumenta a importância de amigos críticos ao aprender a se tornar facilitadores, e (d) fornece exemplos de como os facilitadores podem aprender seu papel. Pesquisas futuras são necessárias para expandir a literatura (a) sobre como se tornar um facilitador, (b) os efeitos dos facilitadores nas percepções de professores e professores em formação sobre as práticas colaborativas, e (c) os efeitos dos amigos críticos no crescimento profissional dos facilitadores.

## REFERÊNCIAS

- ARMOUR, Kathleen M; YELLING, Martin. Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 177–202, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- BENI, Stephanie. ‘It’s messy and it’s frustrating at times, but it’s worth it.’ facilitating the professional development of teachers implementing an innovation. **Studying Teacher Education**, v. 17, n. 3, p. 273-291, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1961127>
- FLETCHER, Tim; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre; O’SULLIVAN, Mary. A layered approach to critical friendship as a means to support pedagogical innovation in pre-service teacher education. **Studying Teacher Education**, v. 12, n. 3, p. 302-319, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228049>
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago, IL: Aldine, 1967.
- GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; LUGUETTI, Carla; CARBINATTO, Michele. The facilitator’s role in supporting physical education teachers’ empowerment in a professional learning community. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 3, p. 272-285, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>
- GOODYEAR, Victoria; DUDLEY, Dean. “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. **Quest**, v. 67, n.3, p. 274-289, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- HUNUK, Deniz. A physical education teacher’s journey: from district coordinator to facilitator. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 3, p. 301–315, 2017. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2016.1192594>
- LABOSKEY, Vicki Kubler. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: LOUGHRAN, J.J. et al. (ed). **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. Dordrecht: Springer, 2004. p.817–869.

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

MACPHAIL, Ann; PATTON, Kevin.; PARKER, Melissa; TANNEHILL, Deborah. Leading by example: teacher educators' professional learning through communities of practice. **Quest**, v. 66, n.1, p.39-56, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.826139>

MAKOPOULOU, Kyriaki. An investigation into the complex process of facilitating effective professional learning: CPD tutors' practices under the microscope. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 3, p. 250-266, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1406463>

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin; GONÇALVES, Luiza; LUGUETTI, Carla; LEE, Okseon. Learning communities and physical education professional development: A scoping review. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 2, p. 500–518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211055>

PATTON, Kevin; PARKER, Melissa. Moving from 'Things to do on Monday' to student learning: Physical Education professional development facilitators' views of success. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n.1, p. 60–75, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726980>

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

PATTON, Kevin; PARKER, Melissa; NEUTZLING, Misti, M. Tennis shoes required: the role of the facilitator in professional development. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 83, n.4, p. 522–532, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599141>

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

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

POEKERT, Philip. The pedagogy of facilitation: teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. **Professional Development in Education**, v. 37, n.1, p. 19–38, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415251003737309>

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

**Abstract:** The purpose of this study was to analyze the contribution of collaborative reflection to individual and collective processes of learning how to become a facilitator in Physical Education teacher education (PETE). Collaborative self-study of teacher education practices (S-STEP) was used as methodology. Participants were three teacher educators from Brazil, Turkey, and the USA. Group meetings, individuals' memory work, field notes, and reflective journals were the data sources. Data were collaboratively analyzed by using constant comparative content analysis. Results were organized in two themes: (a) Challenges and opportunities to become facilitators; (b) Self-study: the rise of new insights; which represented their pathways to become facilitators in PETE programs. This self-study process challenged the understanding of the process of becoming a facilitator and demonstrated that this process is a never-ending journey in which teacher educators' careers are continuously shaped and redefined.

**Keywords:** Facilitation. Situated learning. Identity. Critical friend.

**Resumen:** El propósito de este estudio fue analizar la contribución de la reflexión colaborativa a los procesos individuales y colectivos de aprendizaje para convertirse en un facilitador en la formación de profesores de Educación Física. Se utilizó como metodología el autoestudio colaborativo de prácticas de formación docente. Los participantes fueron tres profesores universitarios de Brasil, Turquía y Estados Unidos. Las reuniones de grupo, memoria de los sujetos, las notas de campo y los diarios reflexivos fueron fuentes de datos. Los datos se analizaron de forma colaborativa a través de constantes análisis comparativos de contenido. Los resultados se organizaron en dos temas: (a) Desafíos y oportunidades para convertirse en facilitador; (b) Autoaprendizaje: el surgimiento de nuevos conocimientos; los cuales representaban sus caminos para la formación de facilitadores en programas de formación docente. Este proceso de autoaprendizaje desafió la comprensión del proceso de convertirse en facilitador y demostró que este proceso es un viaje interminable en el que las carreras de los docentes se moldean y redefinen continuamente.

**Palabras clave:** Facilitación. Aprendizaje situado. Identidad. Amigo crítico.

### **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**

Este foi um estudo colaborativo, ou seja, todos os autores participaram da coleta de dados, análise e redação do artigo.

### **FINANCIAMENTO**

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

### **COMO REFERENCIAR**

VIDONI, Carla; HUNUK, Deniz; GONÇALVES, Luiza Lana. É uma jornada sem fim: aprendendo a se tornar um facilitador nas práticas colaborativas na formação de professores de Educação Física. **Movimento**, v. 28, p. e28065, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127287>

### **RESPONSABILIDADE EDITORIAL**

Carla Luguetti\*, Cecília Borges\*\*

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

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