

# A COMPLEXIDADE E A CRITICIDADE DOS PROCESSOS COLABORATIVOS DE LONGO PRAZO: AUTOESTUDO DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DE UMA COMUNIDADE DE SABERES

*THE COMPLEXITY AND CRITICALITY OF LONG-TERM COLLABORATIVE PROCESSES: SELF-STUDY ON ONE PHYSICAL EDUCATION TEACHER-RESEARCHER WITHIN A KNOWLEDGE COMMUNITY* 

*LA COMPLEJIDAD Y CRITICIDAD DE LOS PROCESOS COLABORATIVOS A LARGO PLAZO: AUTOESTUDIO DE UN PROFESOR-INVESTIGADOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DE UNA COMUNIDAD DE SABERES* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127557>

 **Luiz Sanches Neto\*** <luizsanchesneto@ufc.br>

 **João Costa\*\*** <joao.costa@ucc.ie>

 **Alan Ovens\*\*\*** <a.ovens@auckland.ac.nz>

\*Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Fortaleza, CE, Brasil.

\*\* University College Cork, Cork, Ireland.

\*\*\* The University of Auckland, Auckland, New Zealand.

**Resumo:** Tem havido um reconhecimento crescente de que os coletivos sociais, como as comunidades de saberes, apoiam a aprendizagem dos/as professores/as e aprimoram a prática docente. Concomitantemente, há poucas pesquisas sobre como essas comunidades se formam, sustentam-se ao longo do tempo, criam saberes e práticas profissionais e transformam a vida profissional de seus/as participantes. Abordamos essas lacunas neste artigo, recorrendo à metodologia de autoestudo para estruturar uma reflexão crítica das experiências de Luiz ao participar de um grupo autônomo de professores/as-pesquisadores/as que constituíram sua própria comunidade de saberes desde 2005. Por meio da amizade crítica, uma lente de pensamento da complexidade guiou a reflexão compartilhada sobre a experiência de Luiz nessa comunidade de saberes, considerando as conexões relacionais, as forças afetivas, as oportunidades de ação e as capacidades proativas que são continuamente reconfiguradas na natureza coletiva das comunidades de aprendizagem. Em conclusão, discutimos tanto a facilitação quanto o cultivo de processos colaborativos de longo prazo em direção a uma perspectiva complexa, crítica e socialmente justa da formação de professores/as de Educação Física.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as de Educação Física. Comunidade de prática. Colaboração. Amizade crítica.

Recebido em: 01 out. 2022  
Aprovado em: 21 out. 2022  
Publicado em: 15 dez. 2022



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

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas, houve uma mudança em relação à forma como a aprendizagem profissional de professores/as e formadores/as de professores/as é conceituada, estruturada e pesquisada, movendo-se fundamentalmente para uma perspectiva ecológica (BARAB; ROTH, 2006; BETTI; GOMES-DA-SILVA; GOMES-DA-SILVA, 2013; BRONFENBRENNER, 2005; GIBSON, 1979). Inicialmente, havia pouca atenção aos elementos sociais e contextuais do trabalho dos/as educadores/as, com foco em oficinas de curta duração e fora do *campus*, ministradas por especialistas (EASTON, 2008; LYDON; KING, 2009). O pressuposto subjacente era que a aprendizagem profissional docente consistia em "completar" o conhecimento profissional e aplicá-lo na prática (GUSKEY, 2003; OPFER; PEDDER, 2011). Havia pouca valorização dos/as docentes como sujeitos da prática e como produtores/as de conhecimento, ou como sua prática fazia parte de um ecossistema de aprendizagem mais amplo que tanto restringia quanto possibilitava as práticas pedagógicas (DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017). Recentemente, tem havido um maior reconhecimento de que a aprendizagem profissional docente pode ocorrer em uma variedade de comunidades e redes (tanto proximais quanto distais ao ambiente de trabalho), em uma variedade de espaços (reais e virtuais) e cada vez mais facilitados pela conectividade fornecida por tecnologias digitais (TOUR, 2017; TRUST, 2012; WEBSTER-WRIGHT, 2009).

Em sua recente revisão da literatura, Parker *et al.* (2022) concluem que as comunidades de aprendizagem profissional parecem ser eficazes no desenvolvimento profissional em educação física de várias maneiras, incluindo apoiar o currículo e o desenvolvimento do/a educador/a, explorar novas abordagens pedagógicas, reduzir o isolamento e aprimorar sua cultura de trabalho profissional. Isso corrobora outras pesquisas que também mostram que as comunidades de aprendizagem têm uma influência positiva sobre todos/as os/as professores/as no que diz respeito a aumentar a colaboração, reduzir o isolamento, melhorar a satisfação no trabalho, fomentar conhecimentos e habilidades e desenvolver práticas e crenças (DUFOR; EAKER, 2008; HORD, 1997, 2008; VESCIO; ROSS; ADAMS, 2008). Ao mesmo tempo, Parker *et al.* (2022) também destacaram uma série de questões, como a incerteza sobre os critérios para determinar quando um coletivo pode ser considerado uma comunidade de aprendizagem. Houve, porém, pouca pesquisa sobre (1) como as comunidades de aprendizagem se formam, (2) como são sustentadas ao longo do tempo, (3) como criam conhecimento e práticas profissionais e (4) como transformam a vida profissional de seus/as participantes. Em essência, embora haja evidências em apoio às comunidades de aprendizagem profissional, ainda existem algumas lacunas que precisam de mais investigação.

Neste artigo, abordamos essas quatro lacunas por meio de um autoestudo da participação em uma comunidade de saberes formada por meio dos esforços coletivos de um grupo de professores/as-pesquisadores/as de educação física no Brasil. A natureza dessa comunidade e a forma como ela apoiou o desenvolvimento profissional de seus/as membros/as foi pesquisada em estudos anteriores (por exemplo, SANCHES NETO *et al.*, 2006, 2013; SANCHES NETO; OVENS; CRAIG,

2015). No entanto, essas publicações anteriores tendiam a ser mais descritivas do grupo, caracterizando seu trabalho como uma comunidade de prática, em vez de refletir sobre a complexidade de como essa comunidade de saberes surgiu como um meio de apoiar a transformação das práticas e possibilitar capacidades proativas para seus/as membros/as. Neste artigo, voltamos a considerar essas questões por meio de um autoestudo no qual Luiz (o autor principal) reflete criticamente sobre sua participação como membro da comunidade. Por meio de uma amizade crítica formada pelos outros dois autores colaboradores, usamos o pensamento da complexidade para examinar a experiência de Luiz na facilitação e no cultivo da comunidade de saberes para entender melhor como as comunidades de aprendizagem se formam e se sustentam ao longo do tempo, como criam conhecimentos e práticas profissionais, assim como transformam a vida profissional de seus/as participantes.

### 1.1 UMALENTE DO PENSAMENTO DA COMPLEXIDADE SOBRE COLETIVOS SOCIAIS

A sustentação teórica do artigo usa uma perspectiva complexa, que nos permite conceituar os/as sujeitos/as humanos/as como seres que conhecem, sentem e incorporam conjuntos afetivos de pensamento, linguagem e formas materiais (por exemplo, nos contextos escolares) (ATTENCIO; JESS; DEWAR, 2012; OVENS, 2017). Em particular, nos baseamos em quatro conceitos-chave do pensamento da complexidade para balizar a nossa análise. Primeiramente, focalizamos o conceito de "conexões relacionais" e a forma como os coletivos sociais são constituídos por meio da conectividade de seus/as membros/as. Esse foco permite uma sensibilidade para a natureza dinâmica e emergente dos coletivos sociais (como as comunidades de saberes) e a maneira como eles estão em constante mudança à medida que se movem no tempo e no espaço (OVENS; BUTLER, 2016). Em segundo lugar, focamos na forma como a conectividade social é impulsionada pelas "forças afetivas", que fundamentam a tomada de decisão humana. Isso muda a atenção para a forma como os/as sujeitos/as procuram ativamente fazer parte de um grupo social, muitas vezes porque compartilham uma afinidade ou interesse por uma crença, prática ou cultura comum (GEE, 2005). Em terceiro lugar, consideramos como a participação em um coletivo social abre caminhos para novas ações dos/as membros/as, baseando-se no conceito de *affordances*, compreendidas como "oportunidades de ação" (GIBSON, 1979; PYYSIÄINEN, 2021). Isso nos permite direcionar a atenção para o modo como os ambientes socioculturais fomentam possibilidades de ação que não são propriedades do grupo, mas sim condutas relacionais e emergentes que resultam das atividades do grupo. Finalmente, nos baseamos no conceito de "capacidades proativas" para focar em como as interações e o envolvimento intersubjetivo entre os/as participantes geram a capacidade de ação. A proatividade, nesse sentido, é uma qualidade relacional onde a capacidade de agir é constituída pelo sistema do qual o/a sujeito/a faz parte (BENNETT, 2004). Nossa análise é então focada nas forças afetivas, conexões relacionais, possibilidades de ação e capacidades proativas que são continuamente feitas e reconfiguradas dentro da natureza coletiva das comunidades de saberes.

## 1.2 CONTEXTO

O contexto deste estudo é um grupo que foi formado inicialmente em 2005 por quatro professores/as de educação física brasileiros/as que começaram a se contatar por telefone, troca de *e-mail* e conversas informais. Um fator essencial para a formação do grupo foi o desejo de pesquisar suas próprias práticas e sua colaboração permitiu que eles/as falassem, refletissem e realizassem investigações coletivas. Em suas próprias palavras, eles/as se descreviam como "um grupo autônomo de professores/as-pesquisadores/as de educação física sem filiação institucional" (SANCHES NETO, 2014b, p. 64), ou seja, seu coletivo era autônomo e autogovernado, e não vinculado a nenhuma universidade ou escola. Era um grupo em que suas crenças, aspirações e saberes docentes podiam ser compartilhados, discutidos, validados e desafiados entre os/as membros/as (CONCEIÇÃO; ARAÚJO, 2020; OVENS; STROM; GARBETT, 2016). Craig (1995) e Craig *et al.* (2020) descrevem os grupos que funcionam desta forma como comunidades de saberes porque proporcionam um espaço ou *locus* interativo onde os/as professores/as negociam significados para suas próprias experiências e validam a produção de seu próprio conhecimento profissional. Neste artigo, chamaremos o grupo de comunidade autônoma de saberes (ou "grupo" para abreviar) porque fornece uma descrição útil da coletividade que o grupo aspirava criar e que o termo "comunidade de aprendizagem" não captura totalmente.

Para ajudar a facilitar suas conexões e discussões e permitir que novos/as membros/as se juntassem, eles/as criaram um *website* para o grupo em 2006. Houve grande interesse de outros/as e, em 2011, havia 268 membros/as conectados/as por meio de seu *website*, incluindo professores/as de todas as cinco regiões do Brasil, incluindo docentes de outras áreas e diferentes níveis de ensino fundamental e superior. Um grupo tão grande abriu novos caminhos para a pesquisa e Luiz estudou as complexidades dessa rede popular de várias maneiras, incluindo as narrativas (auto)biográficas dos/as cofundadores/as e os percursos profissionais (experiências laborais), acadêmicos (escolaridade e ensino superior) e socioculturais (amigos/as e assuntos familiares) que foram importantes para a sua conexão como professores/as-pesquisadores/as (SANCHES NETO; OVENS; CRAIG, 2015; SANCHES NETO *et al.*, 2017).

Trabalhar colaborativamente para pesquisar seu próprio ensino foi um foco importante para o grupo desde o seu início. Suas primeiras reflexões coletivas resultaram em uma indagação sobre pressupostos de suas próprias teorias da ações e teorias em uso (SANCHES NETO *et al.*, 2006), subsidiadas por meio de vinhetas que aprenderam com Tsangaridou e O'Sullivan (2003). Outro exemplo de escrita colaborativa foram os dois livros que os/as professores/as-pesquisadores/as escreveram juntos/as em 2017 (OKIMURA-KERR *et al.*, 2017; VENÂNCIO *et al.*, 2017). Esses exemplos de publicações surgiram como um subproduto da necessidade do grupo de dedicar o tempo necessário para que as ideias se aglutinassem em torno de discussões, pautas de investigação a serem definidas e depois coletivamente concordarem sobre os resultados. Por exemplo, um artigo que acabou sendo publicado na revista Movimento (SANCHES NETO *et al.*, 2013) levou cinco anos

para ser escrito porque foi continuamente ajustado, discutido e revisado, pois muitos/as membros/as do grupo, tanto centrais quanto periféricos/as, estavam envolvidos/as em sua elaboração.

Após 17 anos, a comunidade de saberes continua, embora de forma menor. Três dos/as cofundadores/as tinham mestrado desde o início do grupo em 2005 e agora são cinco mestres/as, uma doutora e quatro membros/as com pós-doutorado entre eles/as. Todos/as os/as cofundadores/as trabalham atualmente como formadores/as de professores/as, dois/as deles/as trabalhando em empregos de meio período tanto como professores/as de educação física escolar quanto como formadores/as de professores/as. Dez participantes-chave, incluindo Luiz, continuam a se encontrar e mantêm reflexões colaborativas contínuas sobre seu ensino como parte ativa da comunidade (CONCEIÇÃO *et al.*, 2022; OKIMURA-KERR *et al.*, 2017; VENÂNCIO *et al.*, 2017). É esta comunidade, e os dados e as experiências coletivas produzidas ao longo dos últimos 17 anos, que fornecem a experiência para este autoestudo.

## 2 MÉTODO

A metodologia de autoestudo fornece um meio para apoiar a análise reflexiva sistemática da experiência de desenvolvimento profissional por meio da liderança compartilhada de uma comunidade de saberes. O núcleo do autoestudo é a ideia de que voltar o olhar crítico sobre si mesmo/a implica uma disposição de desejo, particularmente no sentido de que "reflete um desejo de ser mais, de melhorar, de entender melhor" (OVENS; FLETCHER, 2014, p. 7). Em outras palavras, o propósito comum subjacente aos autoestudos é tornar-se mais plenamente informado/a sobre nosso(s) processo(s) de intervir na prática e de explorar e construir esses "aprendizados" de forma pública (LOUGHRAN, 2007). As características do autoestudo são que ele é "auto-iniciado e focado; é voltado para a melhoria; é interativo; inclui vários métodos, principalmente qualitativos; e define a validade como um processo de validação baseado na confiabilidade" (LABOSKEY, 2004, p. 817).

### 2.1 ENTENDENDO A SI MESMO/A E OS DADOS ATRAVÉS DO AUTOESTUDO

Nosso conjunto de dados consistiu em dados previamente coletados e pesquisas na comunidade de saberes (SANCHES NETO, 2014b; SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2016), incluindo biografias previamente escritas pelos/as professores/as-pesquisadores/as (SANCHES NETO, 2014a), o que estimulou Luiz a também construir uma biografia semelhante de sua própria jornada na formação de professores/as. A análise do conjunto de dados foi complementada com correspondência por *e-mail*, comentários do *Google Docs*<sup>TM</sup> e conversas gravadas no *Google Meet*<sup>TM</sup>. Nós – os autores – começamos a nos reunir *online* e realizamos encontros mais formais onde nossas discussões buscavam desencadear memórias, desafiar interpretações e ver experiências de novas perspectivas. Esse processo, de geração e compartilhamento de histórias-memórias, fornece uma maneira poderosa de facilitar a reflexão crítica sobre a estruturação sociocultural da experiência (HAMM, 2013; 2021; OVENS; TINNING, 2009). Nos encontramos sete vezes por cerca de

1h30min cada encontro. Essa abordagem possibilitou um processo contínuo, iterativo e generativo com o objetivo de explicitar o conhecimento tácito - construído por meio das experiências de Luiz - e disponibilizá-lo para nossa reflexão e interpretação.

## 2.2 COLABORAÇÃO E CRITICIDADE NA ANÁLISE DE DADOS

Um autoestudo é explicitamente um processo colaborativo no qual as experiências de alguém são compartilhadas e analisadas por meio de discussões dialógicas com amigos/as críticos/as cujo papel é ouvir, ter empatia com eventos particulares, buscar esclarecimentos quando necessário, provocar e desafiar interpretações e fornecer diferentes pontos de vista (OVENS; FLETCHER, 2014). Não é tarefa fácil nem simples pesquisar o *eu* de um/a professor/a-pesquisador/a por meio da metodologia do autoestudo (SAMARAS; ROBERTS, 2011). Nesse caso, exigia discussão sobre livrar-se do "trauma da evidência" pela primeira vez para Luiz. Sendo ele mesmo professor-pesquisador e formador de professores/as, Luiz teve que reconhecer essa escrita tanto como um espaço autocrítico quanto seguro. Diferentemente de outros tipos de conversas acadêmicas anteriores, era completamente desnecessário reafirmar sua disposição de professor-pesquisador por meio de números e figuras como forma de evidência. Em vez disso, houve um sólido processo de confiabilidade construído por meio de diálogo com os dois amigos críticos.

A noção de evidência foi incorporada em digressões, memória e *insights* enquanto pesquisávamos cuidadosamente os temas do conjunto de dados. Entrelaçado com criticidade, o pensamento da complexidade na formação de professores/as-pesquisadores/as de educação física sugere uma reformulação significativa da ontologia social para abraçar a intersubjetividade. O método permitiu que um rico conjunto de dados fosse gerado a cada encontro, gerando outro conjunto de memórias e *insights*. Nosso desafio analítico foi examinar todos os materiais empíricos (incluindo aqueles gerados como parte de nossas reuniões) para colocar em primeiro plano os principais temas incorporados e construir uma narrativa de pesquisa. Trabalhamos com os dados de forma recursiva, buscando descrevê-los em relação às seguintes dimensões extraídas do pensamento da complexidade: a) possibilidades de ação, b) conexões relacionais, c) forças afetivas e d) capacidades proativas. Dessa forma, usamos a teoria como uma forma de dar sentido ao material empírico ao invés do material empírico sendo usado para verificar a teoria (ALVESSON; SKÖLDBERG, 2009).

## 3 RESULTADOS

Enquanto forma provisoriamente racional de inquérito (FLETCHER; OVENS, 2015), reconhecemos que as nossas interpretações no autoestudo, como em qualquer análise de materiais de investigação, são situadas e parciais. O nosso objetivo não está ligado a uma epistemologia representacional da utilização de dados para obter uma compreensão mais precisa da realidade, mas sim encontrar formas mais complexas e criativas de interagir com a nossa realidade, a qual podemos então

utilizar para interagir de formas ainda mais complexas e criativas (OSBERG; BIESTA; CILLIERS, 2008; ST. PIERRE; JACKSON; MAZZEI, 2016). Neste sentido, as nossas interpretações proporcionam uma forma produtiva de direcionar a atenção para a relação co-constitutiva das relações humanas e dos ambientes socio-culturais-materiais em que a comunidade de saberes se concretiza. No que se segue, discutimos os temas mais amplos sustentados pelo pensamento da complexidade através de i) conexões relacionais, ii) oportunidades de ação, iii) e forças afetivas (respeitando que estas estão interligadas), antes de considerar como estas dimensões se reúnem para gerar iv) capacidades proativas para membros/as do grupo. Dentro de cada tema principal, os respectivos subtemas serão destacados.

### 3.1 CONEXÕES RELACIONAIS

Os agrupamentos sociais emergem através das suas conexões e funções. Neste sentido, compreender como o grupo emergiu e se sustentou como uma entidade autônoma significa ser sensível à relacionalidade, nomeadamente no sentido em que a afiliação, culturas de grupo e afetos estão profundamente emaranhados e emergem da natureza conectada, conectante e conectável de elementos em qualquer conjunto educativo (GARRETT; OVENS, 2017). Os subtemas gerados no âmbito das conexões relacionais estão representados nas ideias de “Aproveitando a Amizade Crítica para Fomentar uma Comunidade de Saberes baseada em Valores”, “Negociação de Relações e Oportunidades de Liderança Horizontal”, e “Apoio Coletivo ao Desenvolvimento Acadêmico Individual”.

#### 3.1.1 Aproveitando a Amizade Crítica para Fomentar uma Comunidade de Saberes baseada em Valores

Para Luiz, a formação do grupo foi impulsionada pelos/as participantes que se conectam ativamente através de amizades e valores partilhados, e foi facilitada de várias formas, presencialmente e *online*, bem como por um compromisso com projetos colaborativos. Foi um desenvolvimento “auto-organizado” em que a liderança, a cultura e a afiliação estavam incorporadas na negociação contínua da vinculação. Tem havido uma estrutura não hierárquica, com o grupo sendo constituído organicamente através da ligação dos microssistemas de complexidade contextual dos/as professores/as. Parte do valor dos seus encontros foi o apoio que podiam dar mutuamente no desejo de tornarem-se professores/as-pesquisadores/as (ELLIOTT, 2017; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2022). Um dos valores-chave foi poder desafiar a discriminação e a opressão, como discutiremos nas seções de oportunidades de ação e forças afetivas.

O grupo partiu de uma amizade que Luiz desenvolveu com uma das fundadoras (Tiemi). Ambos se matricularam no mesmo curso de licenciatura em educação física em meados da década de 1990 na Universidade de São Paulo. Entre ambos, encontraram um interesse comum na educação física escolar e costumavam discutir num clima de segurança questões sobre a falta de criticidade nos seus estágios curriculares supervisionados. Depois, quando Luiz iniciou o seu mestrado, ligou-se à outra cofundadora (Luciana) através da preocupação partilhada de que a sua formação

acadêmica não tinha foco em questões de justiça social. A quarta cofundadora (Carla) foi apresentada a Luiz por Tiemi como outra pessoa que compartilhava opiniões semelhantes. Conexões como estas permitiram que o grupo crescesse, com novos/as sujeitos/as sendo introduzidos/as devido às suas preocupações com as formas convencionais de ensino da educação física e a aprendizagem universitária, e o desejo de politizar e pesquisar a sua própria prática. O grupo expandiu-se para um núcleo de cerca de 14 membros/as, antes do desenvolvimento do *website*, o que permitiu que uma maior variedade de professores/as se conectasse.

Implícito nisto está o fato de terem sido feitas conexões entre os/as sujeitos/as baseadas em preocupações compartilhadas sobre formas convencionais de ensino da educação física e o desejo de se posicionarem como professores/as-pesquisadores/as. No entanto, como formação de um coletivo social, a natureza destas conexões relacionais variou e mudou à medida que o grupo evoluiu ao longo do tempo. Wenger, Trayner e Laat (2011) sugerem que os grupos têm diferentes níveis de relevância para diferentes sujeitos/as e, quando os limites do grupo são flexíveis, a participação pode variar entre serem membros/as centrais, ativos/as, ocasionais ou periféricos/as. Luiz experimentou esse fenômeno neste estudo. No núcleo do grupo estava um número relativamente pequeno de professores/as cuja paixão e envolvimento energizou e alimentou o grupo. De 2005 a 2012 doze membros estiveram no núcleo, além de Luiz. Além destas pessoas, havia outros/as membros/as que podiam ser identificados/as como participantes mais ativos/as, ocasionais ou periféricos/as (SANCHES NETO, 2014b). Estas pessoas tendiam a participar quando o tema era de especial interesse, ou quando estavam envolvidos/as num projeto. Tendiam a ter menos envolvimento e autoridade, quer porque eram recém-chegados/as, quer porque não tinham tanto empenho pessoal naquilo que o grupo procurava. O núcleo do grupo manteve-se relativamente consistente e, à altura deste artigo, continua a ter dez participantes-chave, incluindo Luiz, que mantêm reflexões colaborativas entre si (CONCEIÇÃO *et al.*, 2022; OKIMURA-KERR *et al.*, 2017; VENÂNCIO *et al.*, 2017).

### 3.1.2 Negociação de Relações e Oportunidades de Liderança Horizontal

As conexões relacionais também foram centrais para a forma como a liderança do grupo emergiu e foi negociada. Luiz recusou o papel de liderança desde o início. Para ele, a liderança deve ser partilhada de modo a ter circulação dentro da comunidade de saberes. Ele via a liderança como uma prática estratificante no sentido em que, se há alguém para ser um/a líder, então deve haver quem seja liderado/a. Para ele, as/os professoras/es eram intelectuais críticas/os e não deviam ser lideradas/os. Na sua opinião, a liderança deve ser encarnada como uma corresponsabilidade de todos/as os/as membros/as do grupo. Na prática, isto significava que, quando os/as membros/as sugeriam um tema de discussão, os/as mesmos/as eram responsáveis por liderar a reunião sobre esse tema. Essa colaboração democrática e inclusiva apoiou uma liderança não hierárquica onde a tomada de decisão foi partilhada entre os/as professores/as-pesquisadores/as. É uma abordagem que está em consonância com a afirmação de McCuaig *et al.* (2020) sobre a necessidade de competências de liderança, colaborativas e adaptativas, para professoras/es de educação física e formadoras/es de professoras/es.

### 3.1.3 Apoio Coletivo ao Desenvolvimento Acadêmico Individual

As conexões relacionais foram também fundamentais para permitir e sustentar os percursos profissionais dos/as membros/as. Por exemplo, Luiz escreveu no seu doutoramento sobre a importância do grupo que lhe permitiu realizar os seus estudos de pós-graduação. Como ele escreve,

O projeto de investigação que deu origem à minha tese de doutorado está ancorado na interação com o grupo de "professores/as-pesquisadores/as", e na possibilidade de sistematizar as suas ações coletivas. Em particular, tornaram-se muito próximos/as de mim: acabei por pesquisar com a minha mulher e amigos/as. Por isso, foi necessário enfrentar o risco de viés devido à "contaminação" dos dados e à "irrelevância" da amostra, de acordo com inúmeras críticas de académicos/as. A decisão foi enfrentar este risco com o apoio de investigadores/as experientes<sup>1</sup>. É necessário reconhecer que a viabilidade desta investigação se deve principalmente aos seus contributos, juntamente com os/as professores/as-pesquisadores/as do grupo que também se assumiram como investigadores/as no projeto (SANCHES NETO, 2014b, pp. 7-8).

Para Luiz, o seu ímpeto para realizar este autoestudo como um professor-pesquisador decorre das suas relações com os/as seus/as colegas professores/as-pesquisadores/as e outros/as académicos importantes para o processo. Tais relações apoiaram o seu trabalho e apoiaram-no contra as críticas. Como ele afirmou,

A criticidade e a complexidade da investigação foram possíveis devido ao diálogo permanente estabelecido com todas/os as/os professoras/es-pesquisadoras/es [...]. Espero tê-las/os respeitado na investigação. Espero, mais do que isso, continuar a ter a amizade deles/as para o resto da minha vida. De certa forma, penso que somos **amigos/as críticos/as** (SANCHES NETO, 2014b, p. 8).

## 3.2 OPORTUNIDADES DE AÇÃO

As conexões relacionais, como acima evidenciado, sublinham a centralidade dos processos de co-constituição. As relações são constitutivas e capazes de moldar coletivos sociais de forma a criar caminhos para novas ações dos/as membros/as, também conhecidas como oportunidades de ação (GIBSON 1979; PYYSIÄINEN, 2021). Os/As membros/as do grupo participaram por causa do que o grupo lhes ofereceu, refletido nos subtemas de "Partilha de Oportunidades de Ações Culturais sobre Justiça Social e Antirracismo", "Desafiando Políticas e Práticas Educativas", e "Alargando Fronteiras através de Países e Epistemologias".

### 3.2.1 Partilha de Oportunidades de Ações Culturais sobre Justiça Social e Antirracismo

Os/As participantes valorizaram a colegialidade e afinidade a um conjunto compartilhado de crenças sobre a investigação da sua própria prática e a abordagem das questões da justiça social e do antirracismo como uma oportunidade de ação

<sup>1</sup> Eles/as são Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (orientador de doutoramento), Prof. Dr. Mauro Betti (orientador de mestrado), Profa. Dra. Cecília Maria Ferreira Borges (supervisora internacional), Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Prof. Dr. Dario Fiorentini (leitores/as críticos/as), e Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire (observadora crítica).

cultural partilhada (RAMSTEAD; VEISSIÈRE; KIRMAYER, 2016; SILVA *et al.*, 2013). Tal identificação, deu-lhes a oportunidade de pesquisar, publicar e defender questões específicas. Havia valor na forma como o grupo podia validar uma posição política que se opunha a associações profissionais mais estabelecidas e que não abordava questões de equidade, justiça ou inclusão. Explícito nisto está o valor da autonomia (CONTRERAS DOMINGO, 2001), particularmente na forma como o grupo poderia definir as pautas da sua própria agenda e focar-se nas questões que lhe eram importantes. Um exemplo disso para Luiz foi quando ele e outros/as três membros/as do grupo analisaram como os/as educadores/as brancos/as e as instituições liberais desempenharam papéis fundamentais na perpetuação do racismo e da branquidade na constituição das suas identidades de professores/as (CONCEIÇÃO *et al.*, 2022). No capítulo, que acabou por ser publicado, a sua colaboração proporcionou a oportunidade da amizade crítica necessária para confrontar os discursos e práticas que naturalizam a opressão racial no Brasil. A sua colaboração proporcionou um ambiente seguro para discutir como funciona o conceito de branquidade na hierarquia e manutenção dos privilégios raciais das pessoas brancas e das suas implicações para o ensino e formação de professores/as. Ao recordar as suas histórias no processo de escolaridade, Luiz identificou práticas racistas que foram repetidamente normalizadas.

### 3.2.2 Desafiando Políticas e Práticas Educativas

O grupo - e as investigações que apoiaram - proporcionou oportunidades para desafiar e moldar as práticas educativas que o próprio grupo estava empenhado em criar. Isto foi importante porque, como Luiz observou, embora pudesse capitalizar a credibilidade de ser professor num programa de licenciatura em educação física e em dois mestrados (no Ceará e no Rio Grande do Norte) tal prerrogativa não garantia credibilidade nem confiança perante os/as estudantes universitários/as - especialmente nos estágios curriculares supervisionados, como tem investigado colaborativamente (BRUNO *et al.*, 2022; SANCHES NETO *et al.*, 2018; VENÂNCIO *et al.*, 2021). Apesar disso, segundo Conceição e colegas (2022), este movimento de reflexão permite-lhes hoje lutar colaborativamente e intersubjetivamente para a educação antirracista enquanto navegam de uma forma mais complexa como parte de uma comunidade de saberes de professores/as-pesquisadores/as. Relacionado com o tema anterior está a importante oportunidade de ação oferecida pelo grupo para adotar e validar uma posição política particular em relação ao ser professor/a-pesquisador/a e o seu papel como defensores/as de um currículo e uma pedagogia de educação física socialmente justos. O grupo disponibilizou os meios para ter uma "voz" crítica em relação à política educativa e à mudança, tais como:

- Os conteúdos curriculares surgiram como quadro coletivo e desencadeador do grupo - os *Parâmetros Curriculares Nacionais* eram compulsórios até 2005 (CBCE, 1997; DARIDO *et al.*, 2001). Depois, as críticas ao currículo brasileiro desencadearam uma construção coletiva de um quadro de sistematização curricular alternativo e situado em termos de conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação dentro do grupo (SANCHES NETO *et al.*, 2006);

- Havia 15 abordagens teórico-metodológicas para o ensino da educação física referidas na literatura até então (SANCHES NETO, 2003; SANCHES NETO; BETTI, 2008), sobre as quais os/as professores/as foram avaliados/as para obter a sua qualificação profissional - elas estavam em vigor quando do início do grupo e a necessidade de coerência foi identificada pelas/os professoras/es-pesquisadoras/es (SANCHES NETO; VENÂNCIO; OVENS, 2021);
- O grupo apresentou a sua proposta a dois acadêmicos brasileiros (Jocimar Daolio e Mauro Betti) que começaram a organizar uma proposta curricular de educação física à rede estadual de São Paulo - Luiz e Luciana foram convidados/as e trabalharam como coautores/as do currículo neste processo (de meados de 2007 até o fim de 2009) (BETTI *et al.*, 2014, 2015; SANCHES NETO *et al.*, 2014b; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2018).

### 3.2.3 Alargando Fronteiras através de Países e Epistemologias

As pesquisas e as publicações produzidas pelo grupo também proporcionaram a Luiz o acesso à comunidade acadêmica da formação de professores/as de educação física para desenvolver a sua própria carreira profissional e alargar a sua rede de conexões. Por exemplo, a partir da escrita de narrativas (auto)biográficas do seu ensino dentro do grupo, ele pôde participar no 4º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) em 2010 (VENÂNCIO *et al.*, 2010). Ao longo dos anos seguintes, Luiz assistiu e participou em sessões de autoestudo na *International Study Association on Teachers and Teaching* (ISATT) (SANCHES NETO; OVENS, 2017; SANCHES NETO; OVENS; CRAIG, 2015; SANCHES NETO; SOUZA NETO; BETTI, 2013; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2011). Como afiliado internacional, participou também em vários *webinars* do *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (S-STEP) *Special Interest Group* (SIG) da *American Educational Research Association* (AERA) (KITCHEN *et al.*, 2020). Esta experiência contribuiu para que Luiz se tornasse um defensor do autoestudo na formação de professores/as de educação física no Brasil na última década. Por exemplo, lecionou um curso sobre S-STEP para estudantes de pós-graduação, orientou uma dissertação de mestrado e introduziu a metodologia nos estágios curriculares supervisionados do curso de licenciatura em educação física no qual trabalha (SANCHES NETO *et al.*, 2018; VIEIRA; ABREU; SANCHES NETO, 2022).

### 3.3 FORÇAS AFETIVAS

A discussão sobre o grupo e as reflexões sobre qual era a “cola” que manteve todos/as juntos/as durante tanto tempo revelaram frequentemente forças afetivas que tiveram impactos diretos na forma como o grupo funcionava ou que indiretamente permitiram ao grupo trabalhar em colaboração. Estas forças afetivas estiveram representadas através dos subtemas de “Sentimentos Positivos Mútuos”, “Tensões Éticas Decorrentes do Reconhecimento Externo”, e “Corresponsabilidade e Copropriedade da Comunidade de Saberes”.

### 3.3.1 Sentimentos Positivos Mútuos

Como discutido acima, o grupo formou-se em torno de um conjunto partilhado de valores e políticas, que permitiu sentimentos positivos mútuos de segurança, autonomia, abertura, confiança, validação e apoio. Nesse sentido, a autonomia tem um significado político coletivo que depende da colaboração entre os/as professores/as porque quando um/a professor/a simplesmente reclama a autonomia como justificação para trabalhar individualmente, em vez disso, a ação é identificada como perversidade (CUNHA, 1989). Com o tempo, houve também sentimentos de realização, compromisso uns/as com os/as outros/as e mobilização. O ímpeto para formar um grupo em si resultou do desejo de incorporar uma posição política em relação a outras associações profissionais e grupos de investigação institucionalizados que estavam presentes na área da educação física brasileira.

### 3.3.2 Tensões Éticas Decorrentes de Reconhecimento Externo

Tem havido um reconhecimento externo do grupo através da sua participação em eventos acadêmicos e científicos. Para Luiz, a “cultura dos eventos” é importante tanto para compartilhar coletivamente como para aprender colaborativamente. A primeira vez que o grupo foi pago para apresentar uma oficina de formação num evento foi em 2009. Um grupo de pesquisa institucional tentou impedir que outros coletivos apresentassem oficinas, mas o coordenador do evento manteve o grupo autônomo de professores/as-pesquisadores/as no programa e consultou Luiz sobre as circunstâncias. Luiz era membro de ambos os coletivos (o grupo autônomo e o grupo de pesquisa institucional) e decidiu sair do grupo de pesquisa institucional depois disso, mesmo sendo a coordenadora do grupo a sua orientadora de doutoramento àquela altura. Tal decisão - bem como as suas consequências - parece estar ligada à política e ética pessoais de Luiz, que escolheu uma posição de defesa à comunidade de saberes em vez das relações de poder que poderiam funcionar a favor da sua posição acadêmica como estudante de doutorado. De fato, Luiz mudou de orientador/a de doutoramento ao fim de três anos e meio (2006-2009) e redesenhou o seu projeto de doutorado ao longo de 2010 - sublinhando, ainda mais, as complexidades e processos de colaboração na formação em educação física entre professores/as-pesquisadores/as dentro do grupo - o que demandou um período de mais três anos e meio (2011-2014) para concluir a sua tese.

### 3.3.3 Corresponsabilidade e Copropriedade da Comunidade de Saberes

Entendemos que a liderança teve um impacto significativo ao circular dentro do grupo (MCCUAIG *et al.*, 2020). A corresponsabilidade na sugestão de tópicos e reuniões de liderança, oficinas de formação, projetos de escrita, entre outros, parece ter influenciado os/as professores/as-pesquisadores/as a procurar a qualificação acadêmica por si mesmos/as, matriculando-se em programas de pós-graduação no nível de especialização, mestrado, doutorado e estudos de pós-doutoramento. Luiz recusou decisivamente o papel de liderança central e construiu os seus projetos de doutorado e pós-doutoramento em colaboração com os/as seus/as pares. No entanto,

talvez o grupo lhe permitisse ser o líder da forma que queria ser, ou seja, partilhando a liderança num sentimento de copropriedade.

### 3.4 CAPACIDADES PROATIVAS

Nesta seção, voltamos a nossa atenção para a forma como as oportunidades de ação, as conexões relacionais e as forças afetivas que constituíam o grupo geraram capacidades proativas para os/as seus/as membros/as. Ao enquadrar a complexidade destas capacidades proativas, foram identificados três subtemas como “Metáforas de Proatividade”, “Navegação através de Ontologias Complexas e Epistemologias das Comunidades de Saberes”, e “Facilitação do Desenvolvimento e da Sustentabilidade da Comunidade de Saberes”.

#### 3.4.1 Metáforas de Proatividade

Duas metáforas - “impulso” e “*momentum*” - foram repetidamente utilizadas como formas de gerar capacidades proativas com e através das mobilizações do grupo. No que diz respeito à metáfora do “impulso”, o grupo criou uma espécie de plataforma de lançamento para as futuras trajetórias de carreira e resultados desejados para os/as professores/as-pesquisadores/as envolvidos/as. No que diz respeito à metáfora do “*momentum*”, o grupo permitiu condições para um foco coletivo, progresso e mobilização para objetivos específicos. Luiz fala de um núcleo de 10 professores/as (incluindo ele próprio<sup>2</sup>) que se mantiveram conectados/as, conforme a ideia de um antropólogo francês (CLASTRES, 2011a, 2011b) ao falar de sociedades indígenas brasileiras contra o Estado, ou seja, que querem tomar decisões por si só e não depender de algum agente regulador externo, por exemplo, neste caso retratado pelo sistema CREF/Confef. Essa reflexão também se liga ao pensamento de um intelectual e ativista indígena (KRENAK, 2021), sobre o diálogo necessário para resistir às injustiças promovidas pelo estado brasileiro. Krenak (2021) defende a importância de conhecer o sentido da nossa história - como parentes planetários/as - e a emergência de experiências colaborativas - ainda invisíveis para o estado e outros/as possíveis interessados/as - acontecendo nas comunidades, entrelaçadas em múltiplas redes. Tanto Clastres (2011a, 2011b) como Krenak (2021) explicam as experiências de colaboração contra visões antropocêntricas ou individualistas do mundo.

#### 3.4.2 Navegando através de Ontologias Complexas e Epistemologias das Comunidades de Saberes

Ao longo dos seus 17 anos, o grupo conseguiu desenvolver um espaço seguro para a (auto)crítica. Então, a narrativa de Luiz está relacionada com as assunções de todo aquele período. Desta forma, na altura do doutoramento, pensar em si e nos/as professores/as-pesquisadores/as como uma comunidade de prática tinha sido

<sup>2</sup> Sobre o percurso de Luiz em tornar-se professor-pesquisador, sugerimos assistir ao curso “Educações físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis” (módulo 1) do Geoprof-IFSuldeMinas - disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uZ5oo45k-IE&t=3621s> - e o projeto “Historiando” (episódio 9) da Revista Brasileira de Educação Física Escolar (Rebescolar) - disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7Ot3zs5qe4>. Acesso em: 12 fev. 2022.

útil, mas, ao mesmo tempo, Luiz expressou estar consciente de que o grupo não é uma comunidade de prática sob sua definição conceitual (WENGER, 1998). O conceito era usado apenas para dar sentido ao conjunto de dados. Mais importante ainda, surgiram questões sobre a sua própria proatividade e a sua aprendizagem profissional: “Que autonomia tenho como professor de educação física em relação a, ou confrontando diretores/as, coordenadores/as, partes interessadas etc.? Como podemos nós - enquanto coletivo autônomo - sermos proativos/as sobre as conexões que fazemos? Como envolver professores/as fora das escolas com outras/os colegas em vez de colegas dentro da escola? Quais são as fronteiras e os papéis aprendidos com grupos de pesquisa institucionais que influenciam a dinâmica do grupo?”

Com estas questões em mente, discutimos sobre comunidades internas e comunidades externas à escola, ambas como necessárias, e refletimos acerca do trabalho de Luiz como professor da escola. Criticamente, este processo alinha-se com uma conexão sistêmica e recíproca, em diferentes configurações e níveis de complexidade contextual de facilitação da aprendizagem profissional, através de sistemas entrelaçados em comunidades de saberes (ATTENCIO; JESS; DEWAR, 2012). Simultaneamente, como discutido por Ovens (2017), este relato demonstra como o pensamento da complexidade e as suas noções de base permitem enquadrar teoricamente interações inerentemente complexas, dinâmicas e coletivas entre os/as professores/as e os seus contextos socioculturais e socioprofissionais para o desenvolvimento da aprendizagem profissional.

### 3.4.3 Facilitação do Desenvolvimento e da Sustentabilidade da Comunidade de Saberes

Para Luiz, ao mesmo tempo que ensinava educação física, tem sido importante assumir uma perspectiva freireana sobre voltar-se a si próprio como professor-pesquisador e como formador de professores/as (FREIRE, 1996). Coletivamente, tal perspectiva suscitava uma conduta proativa na construção de uma rede de apoio desde o curso de licenciatura em educação física (OVENS; GARBETT; HUTCHINSON, 2016). Identificamos três fatores facilitadores, incluindo: (1) proatividade, (2) criar relações, e (3) eventos críticos que fizeram Luiz mover-se e criar o grupo à época. Estes fatores denotam o valor do trabalho nas comunidades de saberes que contribuem para o desenvolvimento de professores/as (PARKER *et al.*, 2022, PARKER; PATTON, 2017). Luiz teve de refletir sobre o valor que tem tido para ele trabalhar dentro do grupo em termos de segurança e outras questões importantes, como o sentido de autonomia juntamente com o tempo de vida do grupo e uma necessidade coletiva para o grupo. Depois, surgiram duas questões das nossas reflexões partilhadas: como funcionava o grupo? O que é preciso para sustentar uma comunidade de aprendizagem significativa para professores/as? Encontramos três assuntos em torno de uma possível explicação para a dinâmica do grupo, depois os revisitamos para aprofundar a nossa compreensão, em termos de: i) afinidade (comunhão de valores), ii) semiótica social, e iii) autenticidade.

*Afinidade.* Tem havido uma comunhão de valores partilhados pelos/as professores/as-pesquisadores/as com base na sua *afinidade* decorrente do

planejamento de carreira, e de discussões sobre o planejamento participativo para melhor contextualizar o ensino com os/as seus/as alunos/as. Melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as é um desafio constante no ensino para a justiça social (MODEL; GERDIN, 2022). Para Flor e colegas (2020), e Silva e Noffs (2020), os valores democráticos e progressistas estão integrados no planejamento participativo com as/os professoras/es-pesquisadoras/es e são fundamentais para a adoção de um ensino politicamente engajado. Além disso, a convergência entre as dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente tem sido defendida minuciosamente por Luiz, tanto como valor, como enquanto critérios de coerência no ensino (BORGES; SANCHES NETO, 2014). Para os/as professores/as-pesquisadores/as, enquanto comunidade de saberes, tal convergência significa uma fundação epistemológica enredada na sua argumentação prática e nas suas premissas sobre valores, experiências, contextos situados e condições de ensino (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014).

Sobre a afinidade, a partir da metáfora de “pegar uma carona” (SANCHES NETO, VENÂNCIO; OVENS, 2021, p. 699), discutimos se Luiz e Luciana teriam sido cooptados como elaboradores/as do currículo. Parece não ser o caso, uma vez que ambos foram respeitados intelectualmente ao longo do processo de tomada de decisão. Participaram diretamente nas negociações com as partes governamentais interessadas e exigiram mais reuniões para dialogar com os/as professores/as da rede estadual. Entretanto, mesmo estando disponíveis/as, não foram ouvidos/as por investigadores/as acadêmicos/as ávidos/as para publicar artigos sobre a elaboração do currículo o mais rapidamente possível devido à visibilidade e impacto dessa rede (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2018). São Paulo é a maior rede de ensino básico do hemisfério Sul, com mais de 8.800 professores/as de educação física - de um total de 250.000 professores/as em todas as áreas temáticas - e mais de 3,5 milhões de alunos/as - distribuídos/as em 5.100 escolas públicas.

*Semiótica Social.* Neste sentido, a sistematização do ensino é muitas vezes vista como uma partilha de oportunidades de aprendizagem baseada no pensamento da complexidade - elementos culturais convergentes, aspectos (inter) pessoais e intersubjetivos do corpo, vivências e experiências de vida em movimento, e demandas ambientais - e na criticidade para uma educação física mais justa socialmente (SANCHES NETO *et al.*, 2013, 2021). Compreender a *semiótica social* da sistematização, nessa perspectiva temática, exige reconhecer uma dificuldade de comunicação porque o grupo se recusa a generalizar a sua sistematização como uma proposta curricular “nova” ou “inovadora”. Absolutamente, os/as professores/as-pesquisadores/as não sugerem qualquer tentativa de “reinventar a roda”, como Luiz reforça na sua tese de doutorado (SANCHES NETO, 2014b) e relatório de pós-doutoramento (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2016). O ensino da educação física é situado e complexo. E a semiótica inspira múltiplos significados e desafios para o ensino da educação física, questionando a sua abordagem culturalista (BETTI, 1994, 2007; BETTI; GOMES-DA-SILVA; GOMES-DA-SILVA, 2013). Assim, melhorar a comunicação através de diálogos respeitosos e críticos com os/as professores/as-pesquisadores/as como intelectuais é uma implicação da reflexão de Betti (2017, p.

56) sobre “O que os/as acadêmicos/as poderiam aprender com os/as professores/as-pesquisadores/as”.

*Autenticidade.* Fomentar a comunicação com acadêmicos/as e ser honesto/a com as/os professoras/es requer *autenticidade*. Entendemos que a autenticidade é possivelmente comprometida pelas responsabilidades acadêmicas e institucionais dos/as diferentes membros/as, sendo necessário abordar tais questões para uma discussão sobre o significado de “autêntica” neste contexto. Assim, é interessante considerar isto em relação aos diferentes grupos (como espaços específicos de formação em educação física) que Luiz ocupou. Por exemplo, encontramos os seguintes quatro aspectos como possíveis assunções relacionadas com os fatores facilitadores: (1) é autêntico quando um/a professor/a desenvolve o seu próprio ensino - como Luiz justifica o seu ensino em relação a uma noção de pensamento da complexidade defendida pelo coletivo do grupo; (2) a autenticidade pode ser definida pela medida de risco e abertura em termos de pertencimento ao grupo - de acordo com a política pessoal (as pautas que compõem uma agenda) de Luiz ao navegar entre a comunidade de saberes e o grupo da proposta curricular da rede estadual (BETTI *et al.*, 2014, 2015) porque os quadros curriculares de referência de ambos os grupos não eram necessariamente os mesmos (SANCHES NETO *et al.*, 2011, 2014); (3) é interessante constatar que o grupo autônomo fomentou mais oportunidades de desenvolvimento profissional e de carreira do que o grupo da proposta curricular de São Paulo - como as oportunidades refletidas em dilemas pedagógicos discutidos pelos/as professores/as-pesquisadores/as do grupo (SANCHES NETO *et al.*, 2011); e (4) os espaços de reunião eram públicos (ou seja, não eram estruturados institucionalmente) - o que reflete também a perspectiva política de “ir contra” os espaços formalizados e/ou privados como um “grupo autônomo de professoras/es-pesquisadoras/es sem qualquer afiliação institucional”. Em última análise, a autenticidade não foi representada por uma perspectiva deficitária e passiva destes/as professores/as verem o seu conhecimento cooptado por uma entidade externa (GUSKEY, 2003; OPFER; PEDDER, 2011). A narrativa deste autoestudo mostra como é importante para os/as professores/as desenvolver o seu próprio sentido de autenticidade nas dimensões epistemológicas e ontológicas através de comunidades e redes (proximais e distais ao contexto de trabalho), numa variedade de espaços (tanto reais como virtuais) e cada vez mais facilitados pela conectividade proporcionada pelas tecnologias digitais (TOUR, 2017; TRUST, 2012; WEBSTER-WRIGHT, 2009).

#### 4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Em conclusão, embora uma lente de pensamento da complexidade tenha orientado a reflexão partilhada sobre a experiência de Luiz na comunidade de saberes, os resultados do estudo abordam as lacunas na literatura, em relação à forma como uma comunidade de professores/as-pesquisadores/as pode ser formada, como pode ser sustentada ao longo do tempo, como os/as professores/as criam saberes e práticas profissionais, e como transformam a sua vida profissional. Este autoestudo apresentou diferentes heurísticas do mesmo problema, fornecendo

apontamentos epistemológicos e ontológicos sobre as dinâmicas e processos da comunidade de saberes. Consideramos que enquadrar a comunidade de saberes através das diferentes heurísticas sob uma lente de complexidade é útil para analisar a sua dinâmica e compreender as suas fundações epistemológicas. No entanto, compreender o seu sentido ontológico como comunidade de saberes parece primordial para as transições dos/as professores/as-pesquisadores/as como intelectuais críticos/as.

Particularmente, para Luiz como formador de professores/as, a diluição da responsabilidade e da responsabilização institucional enquanto membro do grupo foi identificada como um possível facilitador relacionado com a segurança. Manter o grupo como um espaço seguro durante 17 anos tem sido uma tarefa complexa para as/os professoras/es-pesquisadoras/es porque as suas relações com os saberes mudam ao longo do tempo (VENÂNCIO *et al.*, 2022). Como a complexidade permeou os pressupostos de Luiz, é importante reforçar que o pensamento da complexidade não é uma teoria, mas sim uma ideia que antecede uma forma situada de perspectiva investigativa. O pensamento da complexidade exige “considerar as implicações de assumir um mundo complexo” e é “potencialmente gerador de - e presta atenção a - sensibilidades diversas sem ficar preso/a a convenções universais ou absolutas” (OVENS; HOPPER; BUTLER, 2013, p. 3).

De certa forma, concordando com Attencio, Jess e Dewar (2012), a aprendizagem emerge através das relações que se desenvolvem em níveis enredados e elementos constituintes entre os/as professores/as-pesquisadores/as que são eles/as próprios/as considerados/as como sujeitos/as em mudança, dinâmicos/as e diversos/as. Para os avanços de Luiz na defesa da justiça social no ensino da educação física, os percursos dependem do diálogo crítico e da colaboração sobre questões complexas. A aprendizagem profissional dentro da comunidade de saberes tem sido um esforço colaborativo que reflete as interações complexas dos/as professores/as-pesquisadores/as. Ao fomentarmos a colaboração a longo prazo na formação de professores/as em educação física e a amizade crítica através do autoestudo, fazemos parte de uma mudança ontológica.

## REFERÊNCIAS

ALVESSON, Mats; SKÖLDBERG, Kaj. **Reflexive methodology**: new vistas for qualitative research. 2. ed. London: Sage, 2009.

ATTENCIO, Matthew; JESS, Mike; DEWAR, Kay Dewar. 'It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach': implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 2, p. 127-144, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565469>

BARAB, Sasha A.; ROTH, Wolff-Michael. Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. **Educational Researcher**, v. 35, n. 5, p. 3-13, 2006. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>

BENNETT, Jane. The force of things: steps toward an ecology of matter. **Political Theory**, v. 32, n. 3, p. 347-72, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4148158>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física UEM**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BETTI, Mauro. Ensino e pesquisa em educação física escolar: o que os acadêmicos têm a aprender com os professores-pesquisadores. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (org.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências formativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. v. 29, p. 49-64.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281407725>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótico para as práticas corporais. **Kinesis**, v. 31, n. 1, p. 91-106, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546410051>

BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 20, n. 4, p. 427-441, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.882891>

BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; DAOLIO, Jocimar. Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de educação física do estado de São Paulo. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46732>

BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. 2, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18914>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, Urie (org.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 3-15.

BRUNO, Brena Dias; GONÇALVES, Yasmin; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; LIMA, Cyntia Emmanuelle Souza; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e as interseccionalidades: diálogos (auto)formativos por uma educação física da (re)existência. **Cenas Educacionais**, v. 5, n. e11943, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11943>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CBCE - COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí-RS: Sedigraf, 1997.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. São Paulo: Cosac & Naif, 2011b.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Cosac & Naif, 2011a.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Tornar-se professor(a) de educação física: elementos que transcendem a provisão institucional de saberes. **Refise**, v. 3, n. 1, p. 57-68, set. 2020. Disponível em: <https://refise.ifce.edu.br/refise/article/view/96>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti; CORSINO; Luciano Nascimento; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. The COVID-19 pandemic and the place of whiteness in Brazilian lives: narratives of four school physical education teacher-researchers on their teaching and teacher education. In: MENA, Juanjo; KANE, Ruth; CRAIG, Cheryl J. (org.). **Teacher education in times of crisis: international responses to covid-19 pandemic**. London: Brill, 2022 (no prelo).

CONTRERAS DOMINGO, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2001.

CRAIG, Cheryl J. Knowledge communities: a way of making sense of how beginning teachers come to know. **Curriculum Inquiry**, v. 25, n. 2, p. 151-175, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.1995.11076175>

CRAIG, Cheryl J.; CURTIS, Gayle A.; KELLEY, Michaelann; MARTINDELL, P. Tim; PÉREZ, M. Michael. **Knowledge communities in teacher education: sustaining collaborative work**. London: Springer, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54670-0>

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Aparecida; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz; PONTES, Gustavo Henrique; CUNHA, Felipe Pinheiro da. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139482>

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. DOI: <https://doi.org/10.54300/122.311>

DUFOUR, Richard; EAKER, Robert. **Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students' achievement**. Bloomington: Solution Tree Press, 2008.

EASTON, Lois Brown. From professional development to professional learning. **Phi Delta Kappan**, v. 89, n. 10, p. 755-761, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170808901014>

ELLIOTT, John. Editorial review: lesson study as curriculum analysis (Kyouzai Kenkyuu) in action and the role of "the teacher as a researcher". **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 6, n. 1, p. 2-9, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2016-0045>. Acesso em: 8 abr. 2022 .

FLETCHER, Tim; OVENS, Alan. Self-study in physical education: bridging personal and public understandings in professional practice. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 6, n. 3, p. 215-219, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092721>

FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SILVA, Iury Crislano de Castro; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de Educação Física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 2, p. 123-137, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (org.). **Being self-study researchers in a digital world: future oriented research and pedagogy in teacher education**. London: Springer, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39478-7>

GEE, James Paul. Meaning making, communities of practice, and analytical toolkits. **Journal of Sociolinguistics**, v. 9, n. 4, p. 590-594, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00308.x>

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GUSKEY, Thomas R. What makes professional development effective? **Phi Delta Kappan**, v. 84, n. 10, p. 748-750, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>

HAMM, Robert. Memory-Work as a method of critical reflection, 2013. Disponível em: <http://www.roberthamm.net/wp/wp-content/uploads/2017/11/memory-work.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

HAMM, Robert. **The potential of collective memory-work as a method of learning: applications and adaptations**. Sligo, Ireland: Beltra Books, 2021. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/74974/ssoar-2021-hamm-The\\_potential\\_of\\_Collective\\_Memory-Work.pdf?sequence=1&isAllowed=y&inkname=ssoar-2021-hamm-The\\_potential\\_of\\_Collective\\_Memory-Work.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/74974/ssoar-2021-hamm-The_potential_of_Collective_Memory-Work.pdf?sequence=1&isAllowed=y&inkname=ssoar-2021-hamm-The_potential_of_Collective_Memory-Work.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

HORD, Shirley M. Evolution of the professional learning community: revolutionary concept is based on intentional collegial learning. **Journal of Staff Development**, v. 29, n. 3, p. 10-13, 2008. Disponível em: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2008/06/evolution-of-the-professional-learning-community.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

HORD, Shirley M. **Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement**. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. Disponível em: <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

KITCHEN, Julian; BERRY, Amanda; BULLOCK, Shawn Michael; CROWE, Alicia R.; TAYLOR, Monica; GUÐJÓNSDÓTTIR, Hafþís; THOMAS, Lynn (ed.). **2<sup>nd</sup> International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Singapore: Springer, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1>

KRENAK, Ailton. Sobre a reciprocidade e a capacidade de juntar mundo. In: KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 63-78.

LABOSKEY, Vicki Kluber. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: LOUGHRAN, J. John; HAMILTON, Mary Lynn; LABOSKEY, Vicki Kluber; RUSSELL, Tom (org.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Kluwer, 2004. p. 817-869. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21)

LOUGHRAN, J. John. Researching teacher education practices: responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 12-20, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>

LYDON, Susannah; KING, Chris. Can a single, short continuing professional development workshop cause change in the classroom? **Professional Development in Education**, v. 35, n. 1, p. 63-82, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/13674580802264746>

McCUAIG, Louise; CARROLL, Timothy; GEIDNE, Susanna; OKADE, Yoshinori. The interdisciplinary challenge: preparing teacher educators and teachers to span knowledge, organizational and international boundaries. *In: MACPHAIL, Ann; LAWSON, Hal A. (org.). School physical education and teacher education collaborative redesign for the twenty-first century*. London: Routledge, 2020. p. 62-75.

MODELL, Nina Westrin; GERDIN, Göran. 'Why don't you really learn anything in PEH?': students' experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, v. 28, n. 3, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X221084514>

OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz (org). *Educação física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos*. Curitiba: CRV, 2017. v. 26.

OPFER, V. Darleen; PEDDER, David. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>

OSBERG, Deborah; BIESTA, Gert; CILLIERS, Paul. From representation to emergence: complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, v. 40, n. 1, p. 213-227, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00407.x>

OVENS, Alan. Putting complexity to work to think differently about transformative pedagogies in teacher education. *Issues on Teacher Education*, v. 26, n. 3, p. 38-51, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157529.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022 .

OVENS, Alan; BUTLER, Joy. Complexity, curriculum, and the design of learning systems. *In: ENNIS, Catherine D. (org.). Routledge handbook of physical education pedagogies*. London: Routledge, 2016. p. 97-111.

OVENS, Alan; FLETCHER, Tim (org.). *Self-study in physical education: exploring the interplay between scholarship and practice*. London: Springer, 2014.

OVENS, Alan; GARBETT, Dawn; HUTCHINSON, Derek. Becoming teacher: exploring the transition from student to teacher. *In: LOUGHRAN, J. John; HAMILTON, Mary Lynn (org.). International handbook of teacher education*. Dordrecht: Springer, 2016. v. 2, p. 353-378. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_10)

OVENS, Alan; HOPPER, Tim; BUTLER, Joy (org.). *Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research*. London: Routledge, 2013.

OVENS, Alan; STROM, Kathie; GARBETT, Dawn. A rhizomatic reading of becoming-teacher educator. *In: GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (org.). Enacting self-study research as methodology for professional inquiry*. Herstmonceux: S-STEP, 2016. p. 181-188.

OVENS, Alan; TINNING, Richard. Reflection as situated practice: a memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 8, p. 1125-1131, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.013>

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin. What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. *In: ENNIS, Catherine D. (org.). Handbook of physical education pedagogies*. New York: Routledge, 2017. p. 447-460.

PARKER, Melissa; PATTON, Kevin; GONÇALVES, Luiza Lana; 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/10.1177/1356336X2211055584>

PYYSIÄINEN, Jarkko. Sociocultural affordances and enactment of agency: a transactional view. **Theory & Psychology**, v. 31, n. 4, p. 491-512, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354321989431>

RAMSTEAD, Maxwell J. D.; VEISSIÈRE, Samuel P. L.; KIRMAYER, Laurence J. Cultural affordances: scaffolding local worlds through shared intentionality and regimes of attention. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. 1090, p. 1-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01090>

SAMARAS, Anastasia P.; ROBERTS, Libbie. Flying solo: teachers take charge of their learning through self-study research. **Journal of Staff Development**, v. 32, n. 5, p. 42-45, 2011. Disponível em: <https://learningforward.org/journal/learning-designs-2/flying-solo>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz. **Educação física escolar**: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2003. Disponível em: <https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1a70a4698e94b40daa4349a3158e81e3d.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz. Narrativas (auto)biográficas em educação física: tecendo os significados das práticas com professores-pesquisadores. In: SOEIRO, Maria Isaura Plácido; SILVA, Maria Ione da Silva (org). **Educação física escolar**: pesquisas e reflexões. Mossoró-RN: Edições UERN, 2014a. p. 82-130. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205educacao\\_fisica.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205educacao_fisica.pdf). Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014b. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126320>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Andrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; FREITAS, Tatiana Pereira de. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 309-330, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41079>

SANCHES NETO, Luiz; OVENS, Alan. Confronting the problem of embodiment in education. In: MENA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; GARCÍA PEÑALVO, Francisco José; MARTÍN DEL POZO, Marta (org.), **Search and research**: teacher education for contemporary contexts. Salamanca: Aquilafuente, 2017. p. 329-336.

SANCHES NETO, Luiz; OVENS, Alan; CRAIG, Cheryl J. Teacher networks as professional knowledge communities: contributions from a Brazilian autonomous community of teacher-researchers. In: GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (org.). **Teaching for tomorrow today**. Auckland: Edify, 2015. p. 105-114. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280520915\\_Teacher\\_networks\\_as\\_professional\\_knowledge\\_communities\\_Contributions\\_from\\_a\\_Brazilian\\_autonomous\\_community\\_of\\_teacher\\_researchers](https://www.researchgate.net/publication/280520915_Teacher_networks_as_professional_knowledge_communities_Contributions_from_a_Brazilian_autonomous_community_of_teacher_researchers). Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; OVENS, Alan; CRAIG, Cheryl J.; SOUZA NETO, Samuel de. Physical education teacher- researchers professional knowledge community: autonomous networks and teaching complexity. *In*: SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana, FREIRE, Elisabete dos Santos (Orgs.). **Educação Física escolar: diferentes olhares para os processos formativos**. Curitiba: CRV, 2017. v. 25, p. 33-47.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de "professores-pesquisadores". **Instrumento**, v. 16, n. 2, p. 205-220, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18912>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de. **Relatório de pesquisa científica de pós-doutoramento**. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2016.

SANCHES NETO, Luiz *et al.* A proposta pedagógica curricular de educação física da rede estadual paulista: reflexões com professores-pesquisadores e sujeitos envolvidos nos processos de elaboração e de formação. **Anais... CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2011, Águas de Lindóia-SP. Por uma política educacional de formação de professores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 3219-3231. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139960>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel de; BETTI, Mauro. How to recognize the excellence of teachers who research their own systematization of knowledge? *In*: AELTERMAN, Antonia (org.). **Proceedings... BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING (ISATT)**, 16<sup>th</sup>. – Excellence of teachers? Practice, policy, research. Ghent: Ghent University, 2013. p. 45-49.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar. Propostas curriculares de educação física: podemos esperar por mudanças? O caso da rede estadual de ensino de São Paulo. *In*: SOEIRO, Maria Isaura Plácido; SILVA, Maria Lone da Silva (org). **Educação física escolar: pesquisas e reflexões**. Mossoró-RN: Edições UERN, 2014. p. 24-42. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205educacao\\_fisica.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205educacao_fisica.pdf). Acesso em: 8 abr. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; OKIMURA, Tiemi; ULASOWICZ, Carla. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: uma proposta de professores-pesquisadores. *In*: FONTOURA, Paula (org.). **Pesquisa em educação física**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2006. v. 4, p. 270-274.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; OVENS, Alan. Special issue – editorial introduction – physical education teacher education and its complexities: mapping contexts for research and sharing experiences from Brazil. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, p. 697-703, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1905624>

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; OVENS, Alan; GARBETT, Dawn; THOMAS, Lynn. A explicitação de assunções a partir do estágio supervisionado em educação física escolar na perspectiva do autoestudo. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 2, p. 122-152, 2018.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; OVENS, Alan. A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, p. 704-717, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>

- SILVA, Pedro; GARGANTA, Júlio; ARAÚJO, Duarte; DAVIDS, Keith; AGUIAR, Paulo. Shared knowledge or shared affordances? Insights from an ecological dynamics approach to team coordination in sports. **Sports Medicine**, v. 43, p. 765-772, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0070-9>
- SILVA, Peterson Amaro da; NOFFS, Cleide de Aquino. **Planejamento participativo nas aulas de educação física escolar**: significados existentes nesta proposta. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31012/978-65-5861-072-4>
- ST. PIERRE, Elizabeth A.; JACKSON, Alecia Y.; MAZZEI, Lisa A. New empiricisms and new materialisms: conditions for new inquiry. **Cultural Studies – Critical Methodologies**, v. 16, n. 2, p. 99-110, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>
- TOUR, Ekaterina. Teachers' self-initiated professional learning through personal learning networks. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 26, n. 2, p. 179-192, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1196236>
- TRUST, Torrey. Professional learning networks designed for teacher learning. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 28, n. 4, p. 133-138, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>
- TSANGARIDOU, Niki; O'SULLIVAN, Mary. Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. **Journal of Teaching Physical Education**, v. 22, n. 2, pp. 132-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.132>
- VENÂNCIO, Luciana; BRUNO, Brenna Dias; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professores de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenias Educacionais**, v. 4, n. e10778, p. 1-40, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- VENÂNCIO, Luciana; MATIAS, Rosângela Aparecida; CORSINO, Luciano Nascimento; ULASOWICZ, Carla; SANCHES NETO, Luiz. Formação inicial e permanente em educação física: uma experiência com professores-pesquisadores a partir da pesquisa-ação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA (CIPA) - Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 4., 2010, São Paulo. **Anais** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. CD-ROM.
- VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Empowered students and teachers-researchers: sharing knowledge with each other. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING (ISATT), Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. 15<sup>th</sup>, 2011, Braga. **Proceedings** Braga: University of Minho, 2011. p. 757-766. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/15875>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. O currículo de educação física do Ensino médio da rede pública estadual de São Paulo: reflexões e (auto)crítica de um contexto situado (2007-2018). In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALSONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira (org.). **Educação física escolar no ensino médio**: a prática pedagógica em evidência 2.ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 17, p. 39-62.
- VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Tornar-se professor(a)-pesquisador(a) de educação física. In: LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro; PEREIRA, Mateus Camargo (org.). **Educações físicas**: temas emergentes para mundos (im)possíveis. Curitiba: CRV, 2022. v. 1, p. 39-52.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relationships to knowledge and (self)educative experiences in physical education: teacher educators' perspectives on confronting social justice issues in adverse teaching-learning situations. **Movimento**, v. 28, p. e28020, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tiemi (org.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. v. 29.

VESCIO, Vicki; ROSS, Dorene; ADAMS, Alyson. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 80-91, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

VIEIRA, Ewerton Leonardo da Silva; ABREU, Samara Moura Barreto de; SANCHES NETO, Luiz. Diary of a critical friendship: anthropoetic implications of self-study in the teacher education of one physical education teacher-researcher. **Studying Teacher Education**, v. 18, n. 3, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2079621>

WEBSTER-WRIGHT, Ann. Reframing professional development through understanding authentic professional learning. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 2, p. 702-739, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

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

WENGER, Etienne; TRAYNER, Beverly; LAAT, Maarten de. **Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework – Rapport 18**. Netherlands: Ruud de Moor Centrum – Open University of the Netherlands, 2011.

**Abstract:** There has been increasing recognition that social collectives, such as knowledge communities and professional learning networks, support teachers and enhance their practice. At the same time, there is little research on how such communities form, are sustained over time, create professional knowledge and practices, and transform the professional lives of their participants. We address these gaps in this paper by drawing on self-study methodology to structure a critical reflection of Luiz's experiences of participating in an autonomous group of teacher-researchers that constituted their own knowledge community since 2005. Through critical friendship, a complexity thinking lens guided the shared reflection on Luiz's experience in the knowledge community by considering the relational connections, affective forces, opportunities for action and agential capacities that are continually made and reconfigured within the collective nature of learning communities. In conclusion, we discuss both the facilitation and cultivation of long-term collaborative processes towards a complex, critical, and socially just perspective of PETE.

**Keywords:** Physical Education teacher education (PETE). Community of practice (CoP). Collaboration. Critical friendship.

**Resumen:** Cada vez se reconoce más que los colectivos sociales, como las comunidades de saberes y redes de aprendizaje profesional, apoyan los/as docentes y mejoran sus prácticas. Al mismo tiempo, hay poca investigación sobre cómo se forman, se sostienen en el tiempo, crean saberes y prácticas profesionales y transforman la vida profesional de sus/as participantes. Abordamos estas brechas en este artículo, recurriendo a la metodología de self-study para estructurar una reflexión crítica de las experiencias de Luiz al participar en un grupo autónomo de profesores/as-investigadores/as que constituyeron su propia comunidad de saberes desde 2005. A través de la amistad crítica, un lente de pensamiento de la complejidad hay guiado la reflexión compartida sobre la experiencia de Luiz en la comunidad de saberes al considerar las conexiones relacionales, las fuerzas afectivas, las oportunidades de acción y las capacidades proactivas que se reconfiguran continuamente dentro de la naturaleza colectiva de las comunidades de aprendizaje. En conclusión, discutimos tanto la facilitación como el cultivo de procesos colaborativos de largo plazo hacia una perspectiva compleja, crítica y socialmente justa de la formación de profesores/as de educación física.

**Palabras clave:** Formación del profesorado de educación física. Comunidad de práctica. Colaboración. Amistad crítica.

### LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

### CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

### CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

**Luiz Sanches Neto:** concepção, dados, análise, escrita, revisão e edição.

**João Costa:** concepção, análise, validação, escrita, revisão e edição.

**Alan Ovens:** concepção, análise, validação, escrita, revisão e edição.

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

### COMO REFERENCIAR

SANCHES NETO, Luiz; COSTA, João; OVENS, Alan. A complexidade e a criticidade dos processos colaborativos de longo prazo: autoestudo de um professor-pesquisador de Educação Física dentro de uma comunidade de saberes. *Movimento*, v. 28, p. e28066, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127557>

### 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.