

Formar professores para os desafios profissionais futuros: O potencial das comunidades de prática e do prático investigador

Preparing teachers for the future professional challenges:
The potential of communities of practice and the practitioner-researcher

Former les enseignants aux défis professionnels futurs:
Le potentiel des communautés de pratique et du chercheur pratique

Paula Batista*

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF12D), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Resumo

Esta reflexão parte dos desafios que se colocam à formação de professores para explorar o potencial formativo das comunidades de prática e do prático-investigador na arquitetura da formação de professores. O mote são estudos de revisão de literatura, identificados nas bases de dados *B-on* e *Scopus* na última década, sobre as comunidades de prática e o prático-investigador na formação de professores, coadjuvados com evidências resultantes de projetos de investigação desenvolvidos no âmbito do 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física para os Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Foram identificadas vantagens em configurar a formação de professores e o desenvolvimento profissional num *continuum*, em espaços partilhados, como comunidades de prática/aprendizagem, em que os/as professores/as das escolas e da faculdade cooperam na formação de futuros professores e, simultaneamente, se desenvolvem profissionalmente. As comunidades necessitam de ser descentralizadas e democráticas para serem sustentáveis. A formação de professores baseada na investigação pode servir como força motriz para vincular os/as futuros/as professores/as a práticas informadas pela pesquisa. Já a sua permanência, como práticos-investigadores, reclama por uma cultura de escola que apoie e valorize a investigação educacional.

Palavras-chave: comunidade de aprendizagem, desenvolvimento profissional, investigação da prática

Abstract

This reflection starts with the challenges that teacher education faces to explore the formative potential of communities of practice and the practitioner-researcher in teacher education. The starting point is literature review studies identified in the B-on and Scopus databases over the last decade on communities of practice and practitioner researchers in teacher education, supported by evidence from research projects carried out as part of the 2nd Cycle in Physical Education Teaching for Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The reflection identifies the advantages of configuring teacher education and professional development as a *continuum*, in shared spaces, as communities of practice/learning, in which school and faculty teachers cooperate in future teacher education and, at the same time, develop professionally. Communities need to be decentralised and democratic to be sustainable. Research-based teacher education can serve as a driving force to link future teachers to research-informed

* **Correspondence:** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.
E-mail: jpponte@ie.ulisboa.pt

practices. The permanence of the practitioner-researcher throughout their professional career calls for a school culture that supports and values educational research.

Keywords: learning community, professional development, research into practice

Résumé

Cette réflexion part des défis auxquels est confrontée la formation des enseignants afin d'explorer le potentiel formateur des communautés de pratique et du chercheur pratique dans la formation des enseignants. La réflexion s'appuie sur une analyse documentaire des études identifiées dans les bases de données *B-on* et *Scopus* de la dernière décennie sur les communautés de pratique et le chercheur pratique dans la formation des enseignants, soutenus par les résultats de projets de recherche menés dans le cadre du 2ème cycle d'enseignement de l'éducation physique pour l'enseignement primaire et secondaire à la Faculté des sports de l'Université de Porto. Des avantages ont été identifiés de configurer la formation des enseignants et le développement professionnel comme un *continuum*, dans des espaces partagés, comme des communautés de pratique/d'apprentissage, dans lesquelles les enseignants des écoles et des facultés coopèrent à la formation des futurs enseignants et, simultanément, se développent professionnellement. Les communautés doivent être décentralisées et démocratiques pour être durables. La formation des enseignants fondée sur la recherche peut servir de moteur pour relier les futurs enseignants aux pratiques fondées sur la recherche. Leur permanence en tant que praticiens-chercheurs exige une culture scolaire qui soutienne et valorise la recherche en éducation.

Mots-clés: communauté d'apprentissage, développement professionnel, recherche du pratique

Introdução

Desde 2009 que a *European Higher Education Area* realça a necessidade emergente de os programas de formação superior e a orientação dos/as estudantes aprimorarem a sua qualidade, no sentido de desenvolverem competências fundamentais para um mercado de trabalho incerto e em constante transformação. A formação de professores não escapa a esta necessidade. Esta tem sido um espaço de permanente turbulência, influenciado por mudanças nas exigências e requisitos governamentais e por preocupações relativas à qualidade do ensino e da formação de professores e, mais recentemente, pela falta de professores/as, em resultado da crescente desvalorização e falta de atratividade desta profissão (Nguyen & Springer, 2023). O panorama atual é preocupante, tornando a tarefa de atrair e preparar professores/as um desafio não apenas local, mas também nacional e internacional.

Paralelamente, a massificação e a crescente heterogeneidade da população estudantil, associadas ao desenvolvimento de investigação cada vez mais extensa sobre a aprendizagem dos/as adultos/as e dos/as jovens adultos/as (Fielding, 2001) reclamam, das instituições de formação, uma problematização das finalidades e objetivos de formação que oferecem.

Sobre este desafio global, MacPhail e Lawson (2020) sistematizaram um conjunto de questões a que importa responder, a fim de melhorar a aprendizagem dos/as professores/as e dos/as estudantes em formação inicial. Nomeadamente, como pode a formação de professores: (i) criar oportunidades de aprendizagem para os/as professores/as (Feiman-Nemser, 2001)?; (ii) melhorar o trabalho colaborativo na escola e na construção do currículo (Petrie, 2017)?; (iii) ajudar os/as professores/as em formação inicial a lidar com a diversidade dos/as alunos/as (Ainscow, 2005)?; (iv) ajudar a gerenciar os desafios da

interdisciplinaridade, da socialização e da literacia digital?

Vários/as autores/as têm-se dedicado a apontar caminhos (Batista & Graça, 2021; Nóvoa, 2017, 2019, Zeichner, 2010), designadamente para a necessidade de: (i) conceber a formação de professores a partir de “dentro” da profissão, das suas práticas e identidades; (ii) valorizar o conhecimento profissional docente, isto é, o conhecimento dos/as professores/as sobre a sua própria profissão; (iii) adotar novas formas organizacionais na formação de professores, criando uma instituição que junte a formação, a pesquisa e a prática docente; e (iv) promover o espaço público de educação, isto é, um espaço de debates e de deliberação que reforce a presença da profissão docente na sociedade. O’Donoghue et al. (2017) acrescentam a necessidade de incorporar o/a professor/a-investigador/a na agenda formativa, algo defendido em países como a Irlanda, cujo conselho nacional de ensino defende que os programas de formação inicial devem basear-se na investigação, por forma a capacitar os/as futuros/as professores/as a gerirem e utilizarem a investigação nas suas práticas. Flores et al. (2014) argumentam que, no contexto português, é necessário haver uma maior ligação entre a formação de professores e a investigação. Marcondes e Flores (2014) reforçam esta ideia enfatizando a importância de os/as futuros/as professores/as desenvolverem habilidades investigativas e uma postura crítica em relação ao ensino e aos seus contextos. Os/As futuros/as professores/as devem ser capazes não só de consumir investigação – entendendo e interpretando estudos realizados –, mas também de conduzir investigação (Kansanen, 2014). Seguindo esta linha de pensamento, Flores et al. (2016) destacam que a emergência de uma cultura investigativa é tanto inovadora quanto controversa no contexto educacional, trazendo tensões em relação à conceção da formação e às discrepâncias entre a retórica e a prática do currículo. Por conseguinte, é necessário que a formação de professores explore a pedagogia e investigue “modos de operacionalizar a abordagem investigativa no contexto de formação, de confrontar perspetivas e crenças e de desenvolver práticas mais coerentes e consistentes” (p. 121).

De entre as soluções que têm sido encontradas pelas instituições de formação, a almejada (re)configuração da relação entre a escola e a universidade, veiculada desde há muito, tem ganhado terreno. O horizonte é tornar a parceria escola-universidade mais dialógica e mais colaborativa, num processo que dê lugar à coconstrução de conhecimento (Ferreira et al., 2022). Tal quadro implica que se desenhe a formação de professores dentro da profissão, reforçando as identidades e as práticas (Nóvoa 2017, 2019), as quais devem ser informadas pela investigação (Batista & Graça, 2021). Neste desígnio colaborativo, os/as formadores/as de professores, isto é, “*all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers*”¹ (Comissão Europeia, 2013, p. 8), necessitam de trabalhar conjuntamente em prol de um movimento de reconfiguração da parceria escola-universidade. Esta reconfiguração pode encontrar respaldo na constituição de comunidades de prática (CoP) marcadas pelo trabalho construtivo-colaborativo entre os vários intervenientes da formação, idealmente alargando a tríade professores formadores das escolas, professores formadores das universidades e estudantes em formação inicial a outros professores da

¹ Tradução nossa: “Todos aqueles que facilitam ativamente a aprendizagem (formal) de estudantes e professores.”

escola (Batista, 2022; Ferreira et al., 2022).

Fletcher et al. (2020) também defendem o trabalho conjunto no seio dos grupos profissionais, no âmbito do desenvolvimento profissional contínuo, destacando que é fundamental identificar necessidades, prioridades e exigências do ensino, da escola e da formação de professores. Esta análise implica que professores e professores formadores reflitam e investiguem conjuntamente para identificarem e entenderem as exigências do ensino e da escola; os desafios do ensino e do ensinar acerca do ensino; os problemas do ensino a partir de diferentes ângulos para, assim, dotarem os/as professores/as (futuros e em exercício) de conhecimentos e competências que lhes permitam responder às exigências do ensino e da escola.

As práticas colaborativas em CoP envoltas na investigação da própria prática emergem, assim, como caminhos que importa percorrer no desenvolvimento profissional de professores, entendendo-o como um *continuum* entre a formação inicial e a contínua.

Partindo desta moldura, esta reflexão visa explorar o potencial formativo das CoP e do prático-investigador na arquitetura da formação de professores.

A reflexão começa com um esclarecimento concetual, seguido pela descrição do percurso metodológico que permitiu identificar as revisões de literatura que sustentaram a reflexão. Posteriormente, na procura de aportar exemplos ilustrativos de práticas colaborativas em CoP na formação de professores, resgatam-se algumas evidências empíricas oriundas de projetos de investigação em que a autora esteve envolvida, finalizando com ilações para o desenvolvimento profissional de professores, com especial enfoque na formação inicial.

Mapeamento concetual

As comunidades de prática

O termo CoP, introduzido por Lave e Wenger em 1991, é um conceito em constante transformação, permeável a novas realidades e contextos (Li et al., 2009), eclodindo na coexistência de diferentes definições (Alves et al., 2017). Seguindo a concetualização de Wenger et al. (2002), as CoP podem ser entendidas como “*groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*”² (p. 4).

As CoP podem, assim, ser compreendidas como grupos de trabalho com objetivos comuns, sustentados no pressuposto da aprendizagem situada, que se desenvolve a partir da participação em práticas sociais cujo contexto e situação desempenham um papel relevante (Makopoulou & Armour, 2011). Lave e Wenger

² Tradução nossa: As CoP podem ser entendidas como “grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um determinado tema, e que aprofundam o seu conhecimento e especialização, nessa área, por intermédio de uma interação de base permanente.”

(1991) e Wenger (1998) reforçam esta perspectiva, enfatizando que a aprendizagem é, essencialmente, um fenómeno social que ocorre no dia a dia e resulta das experiências e da participação do indivíduo em grupos afins, como comunidades ou organizações.

A marca das CoP é a presença de objetivos comuns, note-se, porém, que isso não garante que funcionem como verdadeiras comunidades de aprendizagem (Li et al., 2009). A sua efetividade depende da criação de espaços de partilha, requerendo, dos/as participantes: i) envolvimento mútuo – os/as participantes envolvem-se em ações recorrendo à negociação de significados; ii) empreendimento conjunto – processo coletivo de negociação que reflete a complexidade do envolvimento mútuo, gerando relações de responsabilidade recíproca entre os/as participantes; e iii) repertório partilhado – repertório de palavras, rotinas, símbolos, gestos ou outros elementos produzidos e adotados pela comunidade nas suas práticas (Wenger, 1998). As práticas dentro da comunidade desempenham um papel crucial, porquanto a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertença, pois fazer parte de uma CoP tende a cultivar, nos seus membros, uma sensação de segurança e privilégio (Lu, 2016; Wenger et al., 2002).

Sublinhe-se que o termo comunidade de aprendizagem (CA), embora recorrentemente utilizado para designar uma CoP, tem origem distinta. As CA emergiram em organizações suportadas pela teoria da aprendizagem (Senge, 1990) e as CoP são informadas pela teoria da aprendizagem social (Wenger, 1998). Não obstante estas diferenças, é legítimo considerar que uma CoP é também uma CA quando está em causa a partilha e construção de conhecimento em conjunto.

O prático-investigador

As expressões “prático-investigador” (*practitioner researcher*) e “investigador da própria prática” (*practitioner inquiry*) servem como guarda-chuvas conceituais e linguísticos (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 38) para tradições histórica, epistemológica e ideologicamente distintas de investigação da prática (Rutten, 2021).

Cordingley (2004) faz uma distinção importante entre os/as profissionais (do ensino) que utilizam a investigação e os/as que fazem investigação, referindo que *“Their entry point is improving teaching and enhancing learning and that is where their priority stays. They see themselves as engaging with research but not in it”* (p. 85)³. Fica claro que os/as profissionais (práticos-investigadores) estabelecem, como prioridade da investigação, a melhoria do ensino e da aprendizagem. Configura-se, assim, como uma forma de desenvolvimento profissional distinta da investigação académica (Sachs, 2003).

O conceito de investigador da própria prática é também uma designação que emerge na literatura e define-se como aquele/a que estuda de forma sistemática e intencionalmente as próprias práticas profissionais (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009), representando as intenções dos práticos em resultado

³ Tradução nossa: “O seu ponto de partida é a melhoria do ensino e da aprendizagem, sendo aí que a sua prioridade se mantém. Consideram que estão envolvidos com a investigação, mas não nela.”

das “*difficulties and real-world dilemmas*”⁴ (Dana & Yendol-Hoppey, 2020, p. 27). O estudo envolve um processo de pesquisa reflexiva do profissional no seu ambiente de trabalho com o objetivo de melhorar a prática profissional. O foco está na reflexão sobre a prática, na identificação de desafios e problemas, com o objetivo de encontrar soluções para o seu contexto de trabalho.

Assim, o/a prático/a-investigador/a envolve-se no processo e procura equilibrar a prática profissional com a investigação, contribuindo para aumentar o conhecimento na sua área e melhorar as suas competências profissionais, enfatizando-se, ainda, o potencial da transferibilidade dos resultados e a rejeição das hierarquias investigação-prática. Por seu lado, o/a investigador/a da própria prática utiliza a investigação de uma forma instrumental, isto é, para resolver problemas e dificuldades que enfrenta no contexto profissional (Rutten, 2021).

Independentemente da designação, a investigação da própria prática profissional remete para a aprendizagem baseada na investigação (Cochran-Smith & Lytle 2009; Healy & Jenkins 2009). Ou seja, a aprendizagem implica que os/as profissionais realizem sistematicamente investigação sobre temas relacionados com as suas áreas profissionais, com o objetivo de produzir conhecimentos úteis para mobilizar em contextos concretos (Borko et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Percurso metodológico

Tendo como objetivo sistematizar a investigação da última década (2013 a 2023), sobre as CoP e investigação da prática na formação de professores, optou-se por identificar estudos de revisão de literatura. Para tal, a recolha efetuou-se nas bases de dados *B-on* e *Scopus*, recorrendo a duas equações de pesquisa: 1) (“*teacher education*” OR “*teacher training*” OR “*teacher preparation*”) AND (“*community of practice*” OR “*communities of practice*” OR “*community of learning*” OR “*communities of learning*”) AND *review*; e 2) (“*teacher education*” OR “*teacher training*” OR “*teacher preparation*”) AND (“*practitioner researcher*” OR “*teacher researcher*” OR “*teacher inquiry*”) AND *review*. Na *B-on*, a pesquisa realizou-se no assunto e, na *Scopus*, nos campos *title*, *abstract* e *keywords*. Em ambas as bases de dados, o termo *review* foi considerado no título, seguindo as recomendações de Petticrew e Roberts (2006).

A primeira equação permitiu identificar 21 artigos (13 na *B-on* e oito na *Scopus*), que ficaram reduzidos a 18 depois de remover os duplicados (três). A leitura dos *abstracts* conduziu à eliminação de oito artigos – um deles versava a aprendizagem por questionamento, três reportavam-se a narrativas e identidade do professor, dois focavam-se nas questões do aprender a ensinar (estatística e artes), outro na estrutura dos programas de formação de professores e outro não era um estudo de revisão –, ficando reduzidos a dez artigos. A leitura do texto integral permitiu selecionar as revisões de Parker et al. (2022) e Lee et al. (2020) por serem as mais relevantes para a temática em apreço.

⁴ Tradução nossa: “dificuldades e dilemas do mundo real.”

A segunda equação resultou na identificação de cinco artigos (três na *B-on* e dois na *Scopus*), tendo ficado quatro para escrutínio, após remoção de um artigo. Destes, um duplicado foi removido e outro foi excluído por ser um capítulo de livro. A leitura dos *abstracts* levou à remoção de mais um artigo, uma vez que se focava em questões relativas à resolução de problemas na matemática, ficando três revisões para leitura integral. Integraram-se as de Bacak e Byker (2021), Brooks (2018) e Jones et al. (2022).

Relativamente às evidências, estas resultam da produção científica no âmbito de dois projetos de investigação financiados pela FCT, desenvolvidos na FADEUP, no contexto da formação de professores de Educação Física (PTDC/DES/115922/2009 e 2022.09013.PTDC). Da totalidade de estudos elaborados (23 entre capítulos de livro, publicações em revistas e atas de congressos), selecionaram-se os estudos empíricos que se focaram no ambiente formativo em CoP (Batista, 2014, 2020, 2022; Cardoso et al., 2014; Gomes et al., 2014).

O que nos dizem as revisões de literatura?

O desenvolvimento profissional de professores em comunidades de prática

As revisões de literatura analisadas (Lee et al., 2020; Parker et al., 2022), não obstante perseguirem objetivos distintos, aportam dados relevantes para a temática do desenvolvimento profissional contínuo (DPC) dos/as professores/as em espaços coletivos. O trabalho de Parker et al. (2022) foca as CA em Educação Física (EF) e o de Lee et al. (2020) a sustentabilidade de comunidades de prática virtuais (CoPV). Em ambas as revisões, é consensual que as CA, nomeadamente as CoP, têm um elevado potencial para o DPC, independentemente de o formato ser presencial e local, virtual e nacional ou multinacional.

Na análise dos 95 estudos incorporados na revisão, Parker et al. (2022) identificaram as temáticas dos processos de facilitação, de desenvolvimento, do foco e do(s) produto(s) do grupo/comunidade imbuídas, maioritariamente, em quadros teóricos da aprendizagem situada, usando uma concetualização própria de CoP ou da concetualização de Lave e Wenger (1991). Por sua vez, Lee et al. (2020), recorrendo ao quadro concetual sociológico de Kanter (1972), materializado em três tipos de comprometimento – os instrumentais, os afetivos e os morais – analisaram os 43 artigos selecionados com o objetivo de perceberem como pode ser projetada uma comunidade virtual sustentável. No entendimento de Kanter, comprometimento “*refers to a person’s willingness to carry out the requirements of a pattern of social action because he or she sees it as stemming from his or her own basic nature as a person*”⁵ (p. 224). O comprometimento resulta, assim, de processos cognitivos, emocionais e avaliativos dos membros de uma dada comunidade, que levam à sua manutenção, a relacionamentos coesos e a uma participação

⁵ Nossa tradução: o comprometimento “refere-se à vontade de uma pessoa em cumprir os requisitos de um padrão de ação social, na medida que o percebe como decorrente da sua própria natureza enquanto pessoa.”

socialmente regulada.

As interfaces entre as duas revisões materializam-se nas dinâmicas e processos de desenvolvimento das comunidades, bem como nas aprendizagens dos membros e a sua sustentabilidade. A primeira evidência resultante da revisão de Parker et al. (2022) é a de que a generalidade dos estudos recorre às teorias da aprendizagem situada e que muitos apresentam uma definição própria de CoP, em contraponto com a conceitualização de Lave e Wenger (1991). Do ponto de vista da sustentabilidade das CoP, Lee et al. (2020) enfatizam que decorre da interdependência de três tipos de compromissos – afetivo, instrumental e moral – e que estes desempenham um papel essencial na criação de uma comunidade coesa e socialmente regulada que pode resistir às ameaças à existência da comunidade. Outro elemento que se destacou foi o valor atribuído às CA, que se relaciona não apenas com os desafios que os/as professores/as (em formação e em exercício) enfrentam, mas também com os desafios das escolas, tanto ao nível dos processos de mudança das práticas, como da melhoria dos processos educativos.

Quanto ao processo de facilitação das comunidades, Parker et al. (2022) sublinharam que, dependendo dos contextos, as estratégias de facilitação podem ser diferentes, contudo é necessário examinar cuidadosamente a interconexão entre as relações de poder e de facilitação, que tanto podem apoiar como impedir a aprendizagem profissional. Para que a interação seja positiva deve decorrer num ambiente de aprendizagem seguro, envolto num compromisso partilhado para que os/as professores/as não sejam reduzidos ao estatuto de técnicos, limitando-se a reproduzir os entendimentos de outros. Caso contrário, acabará por resultar na ausência de mudança das práticas (Armour et al., 2017). Assim, é essencial atentar às relações que se estabelecem entre os membros da comunidade, nomeadamente as de poder e o impacto que têm nos seus membros. Lee et al. (2020) reforçam esta noção, referindo que a sustentabilidade das CoPV é diretamente afetada pelas dinâmicas instituídas, que conduzem, ou não, a um comprometimento dos membros com a comunidade.

O comprometimento com a CoP pode assumir diferentes formas. Pode surgir de uma ligação instrumental, como desempenhar um papel social, ou fazer parte de um grupo; de uma conexão emocional ou afetiva, expressa por intermédio de relações sociais e conexões significativas com outros membros do grupo, resultando num vínculo emocional com o grupo; ou de uma conexão moral com um conjunto de crenças, significados ou requisitos morais que o grupo adota, gerando uma convicção nas normas, regras e valores do grupo e uma disposição para apoiá-los e defendê-los (Kanter, 1972). Na revisão de Lee et al. (2020), o comprometimento instrumental foi identificado como o mais presente nos vários estudos. No comprometimento instrumental, as autoras observaram que as recompensas percebidas devem superar os custos percebidos. As principais recompensas percebidas pelos/as professores/as incluem o capital de conhecimento e as redes sociais que oferecem oportunidades de DPC. A falta de tempo é identificada como a maior barreira e custo, sendo que as comunidades *online* são consideradas vantajosas neste sentido.

A ideia do espaço virtual também surgiu em vários estudos da revisão de Parker et al. (2022), nos quais as redes sociais foram vistas como uma plataforma de DP, resultando, em algumas delas, verdadeiras CoP. Em contraponto, surgiram evidências de que as interações nas comunidades virtuais podem impactar

negativamente na eficácia e sustentabilidade das CoP (Lee et al., 2020), porquanto a comunicação tende a ser desconectada, fragmentada ou monopolizada por alguns elementos, dificultando a almejada aprendizagem profissional.

O comprometimento afetivo pode ser induzido por intermédio do apoio emocional colegial. Este entendimento emerge também na revisão de Parker et al. (2022), na qual se reporta que a eficácia das CA tem, como traço comum, a confiança mútua entre os membros da comunidade (Watson, 2014). Esta tipologia de apoio cria o sentimento de pertença e colaboração entre os membros da comunidade (*online* ou presencial). Em relação ao compromisso moral, as evidências mostram que a participação aumentou e a interação evoluiu à medida que os membros estabeleceram metas, negociaram regras e significados durante o processo de desenvolvimento da comunidade.

Relativamente ao desenvolvimento das comunidades, Parker et al. (2022) reportam a existência de poucos estudos longitudinais, resultando num parco conhecimento acerca dos processos de mudança das comunidades ao longo do tempo. Por sua vez, os dados sugerem que o envolvimento ativo dos/as participantes e o desenvolvimento de um sentido de apropriação, pela capacitação, associados ao estabelecimento de relações profissionais, são mecanismos comuns que garantem o desenvolvimento e a sustentabilidade das CA. Já Lee et al. (2020) referem que a generalidade das CoPV, independentemente da sua dimensão (20 a 100.000 elementos), tendem a fracassar, devido à falta de participação dos membros.

Outro aspeto que emergiu é que, independentemente das diferenças culturais, o envolvimento ativo dos/as participantes, nas CA, é facilitado tanto pelo apoio institucional (local, universitário), como pelos relacionamentos pessoais e profissionais, bem como pela existência de objetivos e visões comuns.

As barreiras que impactam negativamente na formação e sustentabilidade das CoP são exploradas nas duas revisões. Ficou evidente que processos de comunicação desfragmentados ou desconectados, interações hierarquizadas e modos de processamento em que os/as professores/as não são envolvidos ou, no caso dos/as professores/as iniciantes, são induzidos/as a adaptarem-se e a adotarem crenças dos/as professores/as experientes em vez de desafiá-las, obstaculizam a aprendizagem profissional, condenando as comunidades ao fracasso (Parker et al., 2022). Quanto às comunidades *online*, mesmo que tenham objetivos e formas de participação claramente definidos, falham quando os elementos de comprometimento (instrumental, afetivo e moral) não ocorrem, induzindo à desmobilização dos membros (Lee et al., 2020).

Do ponto de vista da aprendizagem, Parker et al. (2022) atestam que os/as professores/as sublinham que se sentiram apoiados/as e aprenderam socialmente enquanto experimentavam para (re)construir as suas práticas. Ao nível dos/as professores/as em formação inicial, o destaque foram as questões relacionadas com a identidade profissional do professor. O desenvolvimento das características afetivas dos/as professores/as também foi um tópico consistente, sendo relatado que os/as professores/as envolvidos nas CoP constroem identidades consistentes como profissionais de ensino. É, ainda, visível o empoderamento dos/as professores/as envolvidos/as, porquanto desenvolvem a competência de assumirem a responsabilidade pela sua evolução. Os destaques relativos às CoPV vão para o acesso a um vasto leque de conhecimentos especializados, oferecendo a professores e formadores de professores a oportunidade de se envolverem em

debates políticos ao nível nacional e internacional. Com efeito, as CoPV permitem estabelecer ligações com educadores e especialistas de todo o mundo, partilhar perspetivas e respostas e participar em debates políticos.

Por último, retomando a ideia da sustentabilidade das CoP, saliente-se a importância da indução dos três tipos de comprometimentos, enunciados por Kanter (1972), na edificação de uma CoP sólida e dinâmica. Estes compromissos desempenham um papel essencial na criação de uma comunidade coesa e socialmente regulada que possa resistir às ameaças à sua existência. Os ambientes devem ser projetados para: (1) maximizar os benefícios (acesso a programas curriculares e tecnológicos de qualidade de recursos e rede social) e minimizar custos (tempo gasto na busca dos recursos necessários), promovendo o compromisso instrumental dos membros; (2) proporcionar maneiras de partilhar apoio colegial e ter experiências colaborativas que vinculem e promovam o comprometimento afetivo; (3) comunicar claramente os objetivos de uma comunidade, permitindo, simultaneamente, negociá-los, retratar as normas e crenças da comunidade e manter a sua cultura sadia, promovendo o compromisso moral (Lee et al., 2020, p. 13). Paralelamente, a revisão de Parker et al. (2022) alude à necessidade de o ambiente das CA ser nutrido pela confiança, respeito e apoio mútuos. Estes são os espaços que, no contexto da formação de professores de EF, por exemplo, estão documentados como tendo proporcionado segurança, transformando-se em espaços de comprometimento partilhado que permitiram o desenvolvimento profissional dos intervenientes (Tannehill & MacPhail, 2017).

Como apontamento final, importa realçar que, não obstante as experiências reportadas pelos membros das comunidades em apreço tenderem a ser positivas, o desenvolvimento de qualquer CA é desafiante, complexo e não linear. Os desafios passam pela hierarquia das relações, pela resistência à mudança e falta de tempo para a mudança, além da dificuldade em ampliar as comunidades a outros intervenientes (e.g., do local para o nacional; Parker et al., 2020).

O prático-investigador e o desenvolvimento profissional do professor

As revisões de literatura analisadas (Bacak & Byker, 2021; Brooks, 2018; Jones et al., 2022) marcam terrenos distintos da temática do prático-investigador, tanto no contexto como na abrangência. Jones e colaboradores/as (2022) situam a revisão numa perspetiva macro e exploram as infraestruturas da investigação translacional⁶ e o seu impacto nas práticas dos/as professores/as. Brooks (2018) situam a revisão numa área disciplinar específica, a geografia, e providenciam dados acerca de como o campo do ensino da geografia tem sido entendido e problematizado pelos/as profissionais da área. Por último, Bacak e Byker (2021) reportam-se ao contexto da formação de professores e focam a revisão nas fases da aprendizagem, baseada na investigação, com o objetivo de ancorarem conhecimentos que permitam

⁶ Relativo a translação; diz-se de ou relativo à aplicação prática de investigação científica (sobretudo na área da medicina). In Infopédia, Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/translacional>

preparar melhor os/as futuros/as professores/as para um ensino baseado na investigação.

Na sua revisão, Jones et al. (2022) trazem a pesquisa translacional, com ampla tradição em medicina, para a área educacional. A investigação translacional refere-se ao traslado da investigação para a prática. Os/As autores/as partem do entendimento de que a pesquisa translacional é um processo democrático, no qual os/as professores/as desenvolvem criticamente e/ou usam a pesquisa para apoiar as suas práticas em sala de aula. Ao investigar como são as infraestruturas da investigação translacional inovadoras e impactantes para os/as professores/as, os e as autores/as analisaram cinco temáticas interrelacionadas: (i) natureza da colaboração do/a professor/a-investigador/a; (ii) o/a professor/a-investigador/a (professores/as enquanto investigadores/as, observando, em particular, o efeito da investigação na aprendizagem dos/as alunos/as); (iii) cultura de investigação nas escolas; (iv) agência do/a professor/a no processo de pesquisa; e (v) partilha, acessibilidade e utilização da investigação.

No que concerne à natureza da colaboração entre professor e investigador, a revisão salienta a necessidade de uma relação colaborativa entre ambos, não colocando os/as professores/as como participantes passivos, respondendo a questionários ou sendo entrevistados, mas sim em papéis mais ativos, até como líderes do processo de investigação. Efetivamente, é necessário que se contrua uma cultura de confiança e paridade entre professores e investigadores e que ambos se comprometam, genuinamente, com o aprender com, suportando-se mutuamente. Embora reportando a revisão à área da geografia, Brooks. (2018) também enfatizam o diálogo entre os/as professores/as de geografia e a academia para que haja lugar à edificação de conhecimento. Para os/as autores/as, considerar um como produtor e o outro como consumidor ignora a importante relação dialógica entre teoria e prática – característica de um campo orientado para a prática, como é o caso da geografia. Neste diálogo, que se quer bidirecional, os/as investigadores/as necessitam de atender às preocupações dos/as profissionais, dar-lhes voz, privilegiando as suas perspetivas. Neste entendimento, ambas as revisões sublinham que a colaboração equitativa entre os/as profissionais da escola e da academia tem uma repercussão superior no DPC, comparativamente a uma colaboração hierárquica. Por sua vez, Jones et al. (2022) indicam que os papéis híbridos dos professores e pesquisadores também emergem como elementos que podem mudar o binário investigador-professor em educação. Tanto os/as professores/as como os/as investigadores/as beneficiam em moverem-se para fora da sua própria comunidade e entrarem na outra. Como referem Herrenkohl et al. (2011, p. 75), “*moving across the chasm of inside-outside in ways that have the potential to positively impact both communities*”⁷.

Outro dado que se destacou é que a adesão do professor a professor-investigador é mais provável de acontecer se os/as professores/as considerarem a pesquisa valiosa ou válida, principalmente na melhoria da qualidade da aprendizagem na sala de aula, refletindo-se positivamente nos resultados dos/as alunos/as. O mapeamento de Brooks (2018), de 1968 a 2012, também evidencia este elemento, ao frisar que o desejo de melhorar a prática está sempre presente nos/as profissionais de geografia, e que existe uma concentração

⁷ Tradução nossa: “atravessar o fosso entre o interior e o exterior de maneiras que tenham o potencial de afetar positivamente ambas as comunidades.”

de estudos em tópicos relacionadas com o currículo, a pedagogia e a avaliação; tópicos que revelaram ser intemporais. Fica também patente, em ambas as revisões, que os/as professores/as querem tomar decisões autónomas acerca do que querem experimentar e investigar (agenciamento), tanto na sala de aula como ao nível de trabalhos académicos.

Jones et al. (2022) incorporam outro elemento na equação, referindo que o potencial pedagógico da investigação aumenta exponencialmente quando os/as professores/as partilham e discutem a proposta e desenho da pesquisa com os/as alunos/as, criando a possibilidade de estes/as estarem mais conscientes e reflexivos acerca dos seus próprios processos de aprendizagem. A revisão também deixou claro que os/as professores/as precisam de se apropriar da investigação, o que implica um envolvimento ativo e central no processo de concetualização, implementação e avaliação. É, natural, por isso, que estes processos se revelem transformativos não apenas para os/as professores/as e investigadores/as, mas também para os/as alunos/as. É neste contexto que Bacak e Byker (2021) acrescentam um dado relevante concernente à necessidade de preparar os futuros professores para o ensino baseado na investigação (EBI). O autor e a autora recorreram à lente teórica de Banchi e Bell (2008) que, em função da quantidade de informações e orientações fornecidas ao/à aluno/a, estrutura o processo de EBI em quatro níveis⁸, surgindo a aberta como a mais relevante, porquanto agrega as vozes de professor e alunos. Apontam ainda um conjunto de estratégias com vista a preparar os/as estudantes, futuros professores, para um EBI: (i) experienciar, como aluno/a, a instrução baseada em investigação; (ii) modificar recursos curriculares preexistentes para satisfazer os elementos essenciais do ensino e da aprendizagem baseados na investigação; (iii) experienciar a investigação guiada envolta em oportunidades de aprendizagem colaborativa, posicionando-os tanto como aluno/a, como professor/a em diferentes fases da experiência; (iv) aprendizagem baseada em projetos, nomeadamente em projetos de investigação-ação, com o objetivo de posicionar o/a estudante no papel de professor por intermédio da investigação de problemas autênticos da prática em sala de aula; (v) aprendizagem por investigação baseada na comunidade, implicando o envolvimento dos/as estudantes em comunidades, havendo lugar à aprendizagem experiencial (Bacak & Byker, 2021). Assim, importa que, na preparação dos/as futuros/as professores/as, se reconheça a fluidez da investigação na prática e se recorra a uma dinâmica flexível por forma a prepará-los/as para esse desafio.

Ao processo de agenciamento do/a professor/a, que deve estar na autonomia no processo investigativo, associa-se a cultura de escola, que deve ser de suporte. É necessária a valorização da escola e do contexto educacional mais amplo para que os/as professores/as se envolvam na investigação. Com efeito, a valorização da investigação tem uma grande repercussão no envolvimento dos/as professores/as-investigadores/as, pelo que são precisos líderes escolares que promovam uma visão do uso da evidência, mostrando como a pesquisa pode ser incorporada no ensino e na aprendizagem, estabelecendo ambientes de aprendizagem efetivos. Para que esta visão seja adotada pelos/as professores/as, é preciso que encontre respaldo nas políticas educacionais e nas culturas de desenvolvimento profissional e de creditação da

⁸ Os quatro níveis são a confirmação, a investigação estruturada, a guiada ou aberta.

formação de professores.

O processo de partilha, acesso e utilização da investigação da pesquisa é outro tema destacado na revisão de Jones et al. (2022), pois quando os/as professores/as (individualmente) se envolvem na pesquisa, o coletivo escola beneficia do acesso a materiais de pesquisa, recursos, ferramentas e oportunidades de aprendizagem profissional. A partilha constitui, assim, um elemento central da investigação, podendo mesmo afirmar-se que a atividade não pode ser considerada investigação se não for partilhada.

O que nos dizem algumas evidências dos projetos de investigação desenvolvidos?

Os dois projetos em que se inscrevem os estudos analisados, apesar de distintos, almejam ambos a melhoria da formação de professores, sustentada numa relação dialógica e democrática, na qual os/as professores/as da escola e da faculdade são parceiros na formação e na investigação. Neste contexto, apresentam-se evidências que destacam o valor formativo das CoP e a importância do papel do/a professor/a prático-investigador na formação de professores. Além das evidências, reporta-se o processo de formação das CoP, que é crucial para melhorar os processos de formação de professores.

O primeiro projeto (PTDC/DES/115922/2009) focou a compreensão de como o/a estudante-estagiário (de EF) (re)constrói a sua identidade profissional (IP), considerando todos os intervenientes no processo (estagiários, orientadores da escola e da faculdade) envolvidos numa CoP. Já o segundo projeto (2022.09013.PTDC) enquadra-se no *scaffolding* de uma CoP, composta por professores formadores (universidade e escola), com o intuito de explorar como é que estudantes-estagiários de EF aprendem e ganham entendimento do modo como as práticas inclusivas podem ser orquestradas para atender ao potencial, expectativas e necessidades dos/as diferentes alunos/as.

Os estudos elaborados no âmbito destes dois projetos, um já encerrado e outro ainda em curso, ilustram o valor das CoP e da investigação da prática para os processos de desenvolvimento profissional (inicial e contínua).

O processo iniciado em 2010 tem sido paulatino e gradual na configuração das CoP no âmbito da formação de professores, podendo ser sistematizado em quatro espaços progressivamente mais alargados: (i) núcleo de estágio (NE), (ii) núcleos de estágio, (iii) orientadores da escola, (iii) orientadores da escola e da faculdade e (iv) orientadores (da escola e da faculdade) e estudantes-estagiários (EE).

Do primeiro projeto, para esta reflexão, importa resgatar um dos objetivos, o de compreender o funcionamento do NE, entendendo-o como uma CoP. Abraçando este objetivo, o estudo de Cardoso et al. (2014), no qual a investigadora assume um triplo papel – orientadora cooperante (OC), facilitadora da CoP e investigadora – decorreu ao longo de um ano letivo, num NE sediado numa escola cooperante. Os dados evidenciaram que o compromisso de todos os/as EE do núcleo de estágio (interpretado como uma CoP), em prol de um objetivo comum, foi um dos mais significativos na aprendizagem para ser professor. Foi notório que a existência de opiniões divergentes beneficiou a participação e a aprendizagem por intermédio

de processos de negociação. Os/As EE testemunharam que as dinâmicas estabelecidas na CoP os/as desafiou a irem além do seu espaço de conforto, ajudando-os/as a conquistar autonomia. O sentido de pertença ao grupo (CoP) foi outro dado que assomou. As autoras e o autor também destacaram que o estágio transformou os/as estagiários nos seus modos de ser e de agir, tanto no individual como no coletivo.

O estudo de Gomes et al. (2014), também com o foco num NE, teve como objetivo compreender como é que os/as EE, nas suas práticas diárias, constroem a IP dentro do grupo de estágio (como uma Cop). Os resultados indicam que o NE se constituiu como um grupo de afinidade, no qual os/as EE partilhavam objetivos e interesses, permitindo-lhes aceder a novas experiências e conhecimentos. Os/As EE referiram que o comportamento partilhado não teve origem no poder institucional (da escola ou da faculdade), nem em algo inerente a ser EE e estar integrado num grupo, mas foi um comportamento voluntário e partilhado pelos elementos do núcleo. Estes consideraram que criaram uma comunidade onde podiam falar sobre as suas preocupações com o ensino, falar sobre a sua vida docente e como ela era para si, partilhando as falhas e as dificuldades que enfrentavam na preparação e realização do ensino. A edificação deste ambiente de partilha e compromisso mútuo possibilitou, aos/as EE, serem proativos/as e responsáveis uns pelos outros em benefício de todos, permitindo-lhes desenvolver-se profissionalmente.

Num espaço mais alargado, o da agregação de vários NE, Batista (2020) estudou uma CoP constituída por nove estagiários/as, pertencentes a três NE, no papel de facilitadora-investigadora. O processo decorreu ao longo de todo o ano letivo em encontros quinzenais na faculdade. O foco das sessões era a partilha de experiências vivenciadas em contexto de estágio (e.g., dificuldades, conquistas, dilemas...) e a reflexão acerca do modo como iam aprendendo a ser professores. As ferramentas utilizadas para a sua dinamização foram a *photo elicitation*⁹, os portefólios reflexivos e, complementarmente, uma adaptação do *team-based learning* (resolução de tarefas/problemas em equipa/grupo). Dos dados, sobreveio o elevado valor formativo que a experiência teve para todos/as, pelas oportunidades de participação equilibradas e graduais e práticas colaborativas no seio da CoP. O contexto formativo revelou-se um espaço promotor da aprendizagem para ser professor, a par de aportar conhecimentos com vista a configurar as práticas de supervisão, numa lógica de resolução colaborativa de problemas. Não obstante o objetivo inicial fosse incorporar os/as OC na CoP, estes acabaram participar pontualmente. O desafio de constituir e desenvolver a CoP, transformando o agrupamento de EE numa unidade orgânica que funcionasse em torno de um propósito comum foi gradual, mas, no término do ano de estágio e dos encontros da CoP, foi visível que o legado ficou. Os/As EE continuaram a reunir-se em pequenos grupos de trabalho durante o processo de elaboração do relatório final de estágio e marcaram presença nas defesas públicas uns dos outros.

Relativamente à experiência de CoP com os/as OC, Batista (2022) reportou uma experiência construtiva-colaborativa entre uma orientadora da faculdade (a autora, que assumiu o papel de facilitadora) e seis OC,

⁹ A *photo elicitation* é uma técnica incorporada nos métodos visuais que, segundo Harper (2002) e Phoenix (2010), usa a imagem, nomeadamente fotos e vídeos, como meio de aceder e tratar informação relevante, tal como: i) sentimentos, memórias e emoções; ii) elementos relevantes sobre um fenómeno, permitindo estruturar rapidamente a discussão em torno deste; e iii) significados complexos, indo além das palavras e tornando a informação mais acessível para os outros.

com o objetivo de os envolver em práticas colaborativas que conduzissem à melhoria dos processos de orientação dos/as EE no desenvolvimento do currículo em EF. O projeto iniciou-se no ano letivo 2020/21, com um horizonte de dois anos letivos. Inicialmente, em comunidade, identificou-se a área curricular a melhorar (a aptidão física – ApF), para depois se observarem aulas dos/as EE, partilharem-se práticas e recorrer à literatura para estudar outros modos de abordar a ApF. Na segunda etapa, os/as EE, suportados pelos/as OC, foram incorporando alterações na lecionação da ApF. A experiência resultou na criação de uma CoP cuja dinâmica colaborativa permitiu aos/às orientadores/as contactar com outras realidades, quebrar rotinas, compreender perspetivas diferentes das suas e aceder a novas metodologias, bem como desenvolver laços de amizade. A participação na comunidade permitiu melhorar o processo de orientação e abordagem da área da aptidão física pelos/as EE, o que, por sua vez, resultou em ganhos de aprendizagem dos/as alunos/as. A dinâmica de trabalho construtivo-colaborativa entre os/as orientadores/as permitiu criar uma CoP que, atualmente, apesar de já não se reunir periodicamente, fá-lo espontaneamente para refletir sobre o desenvolvimento do currículo em EF, bem como sobre questões profissionais gerais. O grupo de *WhatsApp*, criado para meio de comunicação da CoP – “Ciência com consciência” –, continua a funcionar em pleno, partilhando-se textos, reflexões, dificuldades, conquistas ou simplesmente sociabilizando.

A última etapa que corresponde à CoP – constituída por orientadores/as da escola e da faculdade (seis da escola e cinco da faculdade), como suporte aos/às EE (28 elementos) na procura de os/as formar para serem práticos-investigadores – está numa fase inicial de tratamento dos dados. A análise exploratória revela que os/as EE têm muita dificuldade em identificar os problemas da prática, tendo-se reconhecido, como obstáculo à melhoria, as lacunas no conhecimento do conteúdo associadas à fraca capacidade de observar. As alterações nas práticas estão presentes em alguns/mas EE, embora de forma pouco consistente. Quanto ao processo de *scaffolding* da CoP aos/às EE, percebeu-se que a experiência prévia dos/as OC (os mesmos da CoP anterior) foi essencial no processo de apoio aos EE para se assumirem como práticos-investigadores.

Apontamento final

A sistematização apresentada das revisões de literatura deixou claro que o envolvimento de professores em espaços partilhados, como as CoP, funciona como uma âncora preciosa ao DP, entendendo-o como um *continuum* desde a formação inicial até às etapas mais avançadas da carreira. Para isso, é necessário chamar e incluir, no espaço coletivo, outros/as professores/as da escola que não apenas formadores de professores. Ficou ainda evidente que este é um passo que importa outorgar, mas que ainda está longe de ser alcançado. Neste âmbito, as CoPV são apontadas como uma estratégia relevante na disseminação e facilidade de acesso a espaços de partilha, embora mais circunscrito a elementos macro da profissão.

A dinâmica das CoP/CA, independentemente de ser com estudantes em formação ou com professores, precisa de ser descentralizada, democrática, por forma a ajudar os membros a fortalecerem o seu campo de intervenção e a reabastecerem o seu desejo de aprender, num ambiente envolto numa cultura de confiança,

respeito e apoio.

A educação baseada na investigação é uma necessidade emergente que tem de ser considerada para que as comunidades escolares sejam capazes de enfrentar os complexos desafios atuais. Assim, os programas de formação inicial e os/as formadores/as de professores/as (da escola e da faculdade) necessitam de promover uma formação baseada na investigação que sirva como força motriz para vincular o desenvolvimento de futuros professores/as a práticas informadas pela pesquisa. Já a sustentabilidade do/a prático/a-investigador/a ao longo da carreira reclama por uma cultura de escola que valorize a investigação educacional e promova o uso da evidência, não apenas nas salas de aula, mas também nas escolas.

Os indicadores decorrentes dos projetos de investigação revelam que, para potenciar o valor formativo das CoP, é necessário que os membros sintam a comunidade como sua, pelo que o envolvimento deve vir desde a sua constituição à sua dinamização. A dinâmica das CoP deve ser descentralizada e democrática, criando um ambiente de confiança, de respeito e de apoio, onde os membros possam fortalecer o seu campo de intervenção e renovar o seu interesse pela aprendizagem. Para os/as futuros/as professores/as, é crucial que os/as OC tenham experiência prévia em orientar os/as estudantes para se tornarem práticos-investigadores, tornando as CoP espaços que promovem a aprendizagem sobre o que é ser professor.

Agradecimentos: A autora agradece aos orientadores cooperantes a partilha no decurso deste percurso conjunto.

Financiamento: Este trabalho é suportado por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto ‘Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices’, com a referência 2022.09013.PTDC. <http://doi.org/10.54499/2022.09013.PTDC>

Referências bibliográficas

- Ainscow, Mel (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Altrichter, Herbert (2005). The role of the ‘professional community’ in action research. *Educational Action Research*, 13(1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/09650790500200274>
- Alves, Margarida, Queirós, Paula, & Batista, Paula (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159–185. <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>
- Armour, Kathleen, Quennerstedt, Mikael, Chambers, Fiona, Makopoulou, Kyriaki (2017). What is ‘effective’ CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1083000>
- Bacak, Julie, & Byker, Eric (2021). Moving from levels of inquiry to the flexible phases of inquiry theory: A

- literature review of inquiry-based teacher education. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), 255–271. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/64710/877719>
- Banchi, Heather, & Bell, Randy (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ815766>
- Batista, Paula (2014). O papel do estágio profissional da (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In Paula Batista, Amândio Graça, & Paula Queirós (Eds.), *O estágio na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9–41). FADEUP.
- Batista, Paula (2020). O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: Reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de educação física. In Ana Ribeiro, Ana Luís, Carlos Barreira, & Elsa Ribeiro-Silva (Eds.), *A supervisão pedagógica no século XXI: Desafios da profissionalidade docente* (pp. 45–63). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8_2
- Batista, Paula (2022). Dinâmicas colaborativas entre a universidade e a escola no contexto da formação de professores: Uma experiência no desenvolvimento do currículo em Educação Física. In *CNaPPES 2022: 8º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 366–369). Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Batista, Paula, & Amândio, Graça (2021). Construir a profissão no contexto da formação de professores de educação física: Processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Proposições*, 32(1), 1–27. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>
- Borko, Hilda, Liston, Dan, & Whitcomb, Jennifer (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359–364. <https://doi.org/10.1177/0022487107309977>
- Brooks, Clare (2018). Insights on the field of geography education from a review of master’s level practitioner research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1285134>
- Cardoso, Inês, Batista, Paula, & Graça, Amândio (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In Paula Batista, Amândio Graça, & Paula Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181–207). FADEUP.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan (2009). *Teacher research as stance*. In Susan E. Noffke & Bridget Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 39–49). SAGE.
- Comissão Europeia. (2013, 18 junho). *Grupo de Alto Nível da UE: Formar os professores para o ensino*. Comissão Europeia. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_13_554
- Cordingley, Phillippa (2004). Teachers using evidence: Using what we know about teaching and learning

- to reconceptualise evidence-based practice. In Gary Thomas & Richard Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 77–90). Open University Press.
- Dana, Nancy, & Yendol-Hoppey, Diane (2020). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry* (4th ed.). SAGE.
- Feiman-Nemser, Sharon (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Ferreira, Janaína, Souza-Neto, Samuel, & Batista, Paula (2022). Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: Um estudo no contexto de um programa de formação de professores. *Movimento*, 28, e28068. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127534>
- Fielding, Michael (2001). *Taking education seriously: Four years hard labour*. Routledge.
- Fletcher, Tim, Chróinín, Déirdre, O'Sullivan, Mary, & Beni, Stephanie (2020). Pre-service teachers articulating their learning about meaningful physical education. *European Physical Education Review*, 26(4), 885–902. <https://doi.org/10.1177/1356336X1989969>
- Flores, Maria, Vieira, Flávia, & Ferreira, Fernando (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós Bolonha. In Célia Borges & Orlando Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61–96). EDUFU.
- Flores, Maria, Vieira, Flávia, Silva, José, & Almeida, Judite (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. In Maria Flores & T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp. 109–124). Nova Science Publisher.
- Gomes, Patrícia, Alves, Margarida, Queirós, Paula, & Batista, Paula (2014). Learning through practice: A study with Physical Education pre-service teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(Suppl-2, M6), 121–132. <http://dx.doi.org/10.2174/1875399X01407010121>
- Harper, Douglas (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Healy, Mick, & Jenkins, Alan (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy.
- Herrenkohl, Leslei, Kawasak, Kawasaki, & Dewater, Lezlie (2011). Inside and outside: Teacher-researcher collaboration. *The New Educator*, 6(1), 74–92. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2010.10399589>
- Jones, Sarah-Louise, Hall, Tony, Procter, Richard, Connolly, Cornelia, & Fazlagic, Jan (2022). Conceptualising translational research in schools: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 114, 101998. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101998>
- Kansanen, Pertti (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In Olwen McNamara, Jean Murray, & Marion Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education: International practice and policy* (pp. 279- 292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16

- Kanter, Rosabeth (1972). *Commitment and community: Communes and utopias in sociological perspective*. Harvard University Press.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, Dabae, Jung, Jiyeon, Shin, Suhkyung, Otterbreit-Leftwich, Anne, & Glazewski, Krista (2020). A sociological view on designing a sustainable online community for K–12 teachers: A systematic review. *Sustainability*, 12(22), 9742. <https://doi.org/10.3390/su12229742>
- Li, Linda, Grimshaw, Jeremy, Nielsen, Camila, Judd, Maria, Coyte, Peter, & Graham, Ian (2009). Evolution of Wenger’s concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>
- Lu, Yi-Ling (2016). Experiences in the workplace community and the influence of community experiences on ENP courses for nursing professionals. *Nurse Education Today*, 40, 39–44. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.025>
- MacPhail, Ann, & Lawson, Hal (2020). Grand challenges as catalysts for the collaborative redesign of physical education, teacher education, and research and development. In Ann MacPhail & Hal Lawson (Eds.), *School, physical education and teacher education: Collaborative redesign for twenty-first century* (pp. 1–10). Routledge.
- Makopoulou, Kyriaki, & Armour, Kathleen (2011). Physical education teachers’ career-long professional learning: Getting personal. *Sport, Education and Society*, 16(5), 571–591. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601138>
- Marcondes, Maria, & Flores, Maria (2014). O auto-estudo e as abordagens narratvobiográficas na formação de professores. *Educação PUCRS*, 37(2), 297–306. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.13331>
- Nguyen, Tuan, & Springer, Matthew (2023). A conceptual framework of teacher turnover: A systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational Review*, 75(5), 993–1028. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1940103>
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- O’Donoghue, Tom, Harford, Judith, & O’Doherty, Teresa (2017). *Teacher preparation in Ireland: History, policy and future directions*. Emerald.
- Parker, Melissa, Patton, Kevin, Gonçalves, Luiza, Luguetti, Carla, & Lee, Okseon (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*, 28(2), 500–518. <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Petrie, Kirsten (2017). Curriculum reform where it counts. In Catherine Ennis, Kathleen Armour, Ang Chen, Alex C. Garn, Eliane Mauerberg-deCastro, Dawn Penney, Stephen J. Silverman, Melinda A.

- Solmon, & Richard Tinning (Eds.), Routledge handbook of physical education pedagogies (pp. 705-718). Routledge.
- Petticrew, Mark, & Roberts, Helen (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470754887>
- Phoenix, Cassandra (2010). Seeing the world of physical culture: the potential of visual methods for qualitative research in sport and exercise. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 2(2), 93–108. <https://doi.org/10.1080/19398441.2010.488017>
- Rutten, Logan (2021). Toward a theory of for practitioner inquiry as professional development in preservice teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194>
- Sachs, Judyth (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Senge, Peter (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Doubleday.
- Tannehill, Deborah, & MacPhail, Ann (2017) Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: Working across disadvantaged schools. *Professional Development in Education*, 43(3), 334–352. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1183508>
- Watson, Cate (2014) Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard, & Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Zeichner, Kenneth (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>