

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES COM VOLEIBOL: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*LEARNING COMMUNITY OF PHYSICAL EDUCATION
PROFESSIONALS WORKING WITH VOLLEYBALL: EVALUATION OF
A PROPOSAL FOR CONTINUING EDUCATION* 

*COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE PROFESIONALES DE
EDUCACIÓN FÍSICA QUE TRABAJAN CON VOLEIBOL:
EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.149481>

 **Thomás Augusto Parente*** <thomas.parente@unesp.br>

 **Fernanda Moreto Impolcetto*** <fernanda.moreto@unesp.br>

* Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro, SP, Brasil.

Resumo: Este estudo teve como objetivo avaliar a participação de profissionais de Educação Física em uma Comunidade de Aprendizagem (CA) e seus reflexos na formação continuada, no sentido de provocar mudanças nas práticas pedagógicas dos(as) participantes. Voltado ao ensino do voleibol, este estudo, de natureza qualitativa, se organizou a partir de uma CA de 11 encontros *on-line*, com três profissionais de Educação Física, que responderam um questionário por meio do *WhatsApp Messenger*, que foi analisado por um processo de categorização de respostas nomeado de categorias de codificação. Desse processo emergiram duas categorias, nomeadas de 1) processo de formação, que se subdividiu em três, sendo: encontros e formação profissional, colaboração entre profissionais e reflexão e formação; 2) atuação profissional, dividida em outras duas: compreensão da realidade de prática e ensino do voleibol. Ressalta-se a relevância da CA na formação continuada de profissionais de EF, em virtude das interações possíveis voltadas à construção do conhecimento sobre a própria prática e sobre o voleibol.

Palavras-chave: Educação continuada. Voleibol. Aprendizagem colaborativa.

Recebido em: 14 ago. 2025
Aprovado em: 13 abr. 2026
Publicado em: 5 ago. 2026



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

1 INTRODUÇÃO¹

A formação profissional em Educação Física (EF) no Brasil, marcada pelos cursos de graduação nas instituições de Ensino Superior, habilita o(a) profissional a atuar em diversas áreas, dada a abrangência dos conteúdos dos cursos (Milistetd *et al.*, 2017), e, para que ocorra um aprofundamento, entende-se que sejam necessárias outras estratégias formativas, cenário que esse estudo se adentra, na busca por entender como um processo de formação continuada de profissionais de Educação Física, de forma colaborativa, pode se refletir na formação e, consequentemente, na atuação dos(as) mesmos(as), voltado ao ensino do voleibol.

Entende-se que há uma lacuna em relação ao ensino da modalidade, nos diversos cenários nos quais ele acontece, desde o processo formativo inicial dos(as) profissionais, ou seja, a forma como a modalidade é abordada nos cursos de graduação (Parente; Impolcetto, 2023), por meio de uma perspectiva tradicional, observada no ensino do esporte como uma proposta analítica, que fragmenta as ações do jogo, com ênfase nos gestos motores específicos de cada modalidade (Reverdito; Collet; Machado, 2022), que tende a permanecer na atuação com voleibol. Por isso, observa-se a necessidade da formação continuada, que fomente reflexões, novos conhecimentos e impulse os profissionais a atuarem a partir de outras propostas metodológicas contemporâneas.

Considera-se nesta pesquisa a formação continuada como os momentos complementares à formação inicial (Freitas, 2016), um processo constante da carreira, fundamental para a atuação profissional e que contribui para a qualificação relacionada à prática (Ciampolini *et al.*, 2020a).

Para profissionais de EF, a formação continuada deve levar em conta alguns pontos, sendo: a intencionalidade do(a) profissional para efetiva contribuição desse processo, de modo que assumam papel central em sua própria formação (Azevedo *et al.*, 2010; Milistetd *et al.*, 2017); e uma mudança no formato como, prioritariamente, a formação continuada ocorre, a fim de superar a lógica tradicional de instrutor e instruído (Milistetd *et al.*, 2017), que pouco contribui para que o primeiro seja cumprido. A articulação entre esses cria espaços mais democráticos, que valorizam a participação de todos(as) ao longo do processo (Ciampolini *et al.*, 2020a).

Entende-se que uma estratégia viável de formação continuada são as Comunidades de Aprendizagem (CA), estratégia que vêm crescendo na área da EF (Culver; Trudel, 2008; Parker *et al.*, 2022). As CA podem ser definidas como um espaço pautado na troca de experiências, no compartilhamento de informações e na reflexão em grupo, a fim de dar suporte à prática, voltada à aprendizagem coletiva e significativa para aprimoramento do conhecimento profissional sobre a atuação (Stoll *et al.*, 2006).

¹ Este artigo é um desdobramento de: PARENTE, Thomás Augusto. **O ensino do voleibol a partir de um modelo híbrido**: desenvolvimento humano, formação e intervenção pedagógica. 2025. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/311100>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Voltada a treinadores esportivos, há evidências de que são capazes de gerar engajamento do(a) profissional, permitem abertura a negociações quanto aquilo que se propõe enquanto aprendizes inseridos nas comunidades e constroem juntos um repertório de ações possíveis de serem utilizadas em suas práticas com o esporte (Culver; Trudel, 2008).

Estudos da área da EF ressaltam a importância da colaboração entre profissionais ao longo da trajetória formativa para a construção de um conhecimento prático, sejam aqueles que optaram por atuar na área do bacharelado ou na área da licenciatura (Modolo *et al.*, 2021; Parker *et al.*, 2022; Simarelli; Milistetd; Paes, 2023).

Devido a essa questão, ressalta-se a possibilidade de uma CA com profissionais que atuam com voleibol contribuir para uma mudança no paradigma de como a modalidade pode ser ensinada em diferentes espaços de prática, superando a perspectiva analítica, visando chegar em propostas interacionistas, pautadas na compreensão tático-técnica da modalidade, por meio de abordagens de ensino centradas no jogo.

Isso pois, de acordo com Parker *et al.* (2022) a participação em CA, além de contribuir para a construção do conhecimento profissional, avançam no sentido de proporcionar a quem participa oportunidades de pensarem e adaptarem as propostas discutidas nestes espaços colaborativos em suas próprias práticas, exercendo um pensamento crítico sobre o assunto, para atender aos praticantes e ao contexto que está inserido.

Entende-se, a partir disso, que uma CA com profissionais atuantes com voleibol, por meio da troca de saberes, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da modalidade. Dessa maneira, o objetivo deste estudo foi avaliar a participação de profissionais de Educação Física em uma Comunidade de Aprendizagem e seus reflexos na formação continuada, no sentido de provocar mudanças nas práticas pedagógicas dos(as) participantes.

2 MÉTODO

O presente estudo, de natureza qualitativa, devido à característica da produção e análise dos dados (Thomas; Nelson; Silverman, 2012), tem sua base na etnometodologia, enquanto proposta de pesquisa preocupada com as interações entre pesquisador-pesquisados(as), além da compreensão sobre os processos cotidianos que compõe o objeto de estudo da pesquisa, como consequência de tal interação, a fim de gerar uma interpretação global sobre a temática estudada (Martins, 2012).

Voltada a um viés colaborativo, entende-se como possibilidade o desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem com profissionais de EF atuantes com voleibol. O conceito de comunidade, amplamente utilizado nos meios educacionais atualmente, pode gerar controvérsias quanto ao seu real significado (Culver; Trudel, 2008), e neste caso, precisa ser interpretado como um grupo de pessoas, que compartilham o mesmo interesse e se engajam em um problema a

fim de solucioná-lo, de forma significativa para todos(as) envolvidos(as) (Gonçalves; Luguetti; Borges, 2022).

E, justamente, as CA atendem a uma perspectiva de desenvolvimento colaborativo e reflexivo sobre as realidades profissionais (Stoll, *et al.*, 2006) e, ademais, contribuir com o desenvolvimento de propostas de ensino (Gonçalves; Luguetti; Borges, 2022).

O processo de constituição desta CA, descrita a seguir, partiu do convite a profissionais concluintes do curso de extensão “Voleibol, ensino & Pedagogia do Esporte”, respeitando uma característica principal, que era a atuação na mesma instituição, escolhida por conveniência.

O curso de extensão foi ofertado de forma semipresencial com aulas on-line e síncronas, que poderiam ser assistidas de forma assíncrona; e aulas presenciais, realizadas num único dia, previamente combinado com os(as) participantes do curso; além do preenchimento de atividades para compor a carga horária, de 40 horas. Voltado para a formação continuada, o curso buscou difundir conhecimento sobre o ensino do voleibol a partir das abordagens centradas no jogo, referenciais da Pedagogia do Esporte e a articulação destes por meio dos modelos híbridos de ensino do esporte (Parente; Impolcetto, 2025).

O curso foi ofertado para profissionais e graduandos(as) em Educação Física e recebeu 59 inscrições, sendo que, deste total, 33 o(a) concluíram: 20 graduandos(as) e 13 profissionais. Desse segundo grupo, a fim de atender ao critério estabelecido para constituição da CA - de atuação na mesma instituição - cinco profissionais cumpriam com tal característica, foram convidados a participar e, dos cinco, quatro aceitaram, sendo que três permaneceram até o final do processo formativo colaborativo, influenciando diretamente no andamento da CA. O perfil de atuação do trio pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Formação e atuação dos(as) profissionais

ID	Formação acadêmica	Tempo de atuação
P1	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	14 anos
P2	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	12 anos
P3	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	11 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Tais profissionais, na época em que a CA foi realizada, atuavam em três diferentes unidades da mesma instituição, em diferentes cidades do Estado de São Paulo. Sobre o perfil da instituição, essa volta-se ao lazer e se configura como esporte participação (Tubino, 2010), ao oferecerem aulas de voleibol para diferentes públicos. Além desses(as), o pesquisador atuava como o facilitador da CA, estimulando as reflexões dos(as) profissionais sobre a temática e a relação entre as realidades dos(as) mesmos(as).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista e aprovada sob o número de parecer 5.401.077. Portanto, os(as)

participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram sua participação no estudo devidamente esclarecida.

Sendo a CA um processo de continuidade do curso de extensão, principalmente em relação às temáticas abordadas e à intenção da formação continuada, buscou-se, por meio desta, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para ensino do voleibol, voltada à instituição na qual os participantes exercem a profissão.

Os(as) participantes, convidados a participar da pesquisa após a conclusão do curso de extensão, demonstraram interesse na continuidade da pesquisa, a fim de elaborarem e implementarem uma proposta de ensino do voleibol nos pressupostos das abordagens interacionistas da Pedagogia do Esporte, por meio de um modelo híbrido.

A partir disso, entre julho de 2023 e fevereiro de 2024, tal CA ocorreu, por meio de 11 encontros realizados conforme a disponibilidade e demandas dos(as) participantes em relação a suas atuações, bem como, para as temáticas abordadas, em que se propôs, via pesquisador, um planejamento, com o conjunto de saberes necessários que foram discutidos e colocados para reflexão conforme a necessidade do grupo, para que ajustassem conforme o que pretendiam.

Quanto a característica dos encontros, realizados totalmente de forma *on-line*, utilizou-se como ferramenta o *Google Meet*, por meio de vídeo chamadas, uma vez que o pesquisador e os(as) três participantes estavam localizados em cidades diferentes. Devido à atuação profissional dos(as) participantes e os encontros acontecerem em dias de trabalho, havia uma preocupação quanto às duração, que não excedia uma hora e 30 minutos e tinham início num horário adequado para que o grupo pudesse, após o término, ter tempo de se organizar para o trabalho.

Outra ferramenta tecnológica foi utilizada, o *WhatsApp Messenger*, onde se criou um grupo entre os(as) participantes e o pesquisador e serviu como um canal de comunicação, aberto a conversas entre os participantes, não só para combinar sobre os encontros, mas para tirar dúvidas e compartilhar outras questões relevantes fora dos encontros, ambas consideradas como ferramentas do universo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), neste caso utilizadas para operacionalizar a CA, mas que, contribuíram para o processo reflexivo, uma vez que havia essa troca de experiências no intervalo entre os encontros.

Com intenção de elaborar uma proposta pedagógica híbrida para ensino do voleibol, entendidas como a mescla entre duas abordagens a fim de se complementarem, principalmente relacionadas aos resultados de aprendizagem possíveis ao longo da intervenção, potencializados quando abordadas em conjunto (Gil-Arias *et al.*, 2020a), no primeiro encontro, a primeira definição em comum (pesquisador-participantes) esteve relaciona as abordagens de ensino utilizadas, das quais optou-se pela utilização do *Sport Education* (SE) e *Step-Game Approach* (SGA), combinação de abordagens observadas em outro estudo sobre o ensino do voleibol (Araújo *et al.*, 2020).

As temáticas dos encontros relacionavam-se a isto e visavam aprofundar os conhecimentos e estimular o processo reflexivo sobre tais assuntos pelos(as) participantes, observadas no Quadro 2. Ressalta-se que não havia uma ordem de conteúdos, e esses foram abordados conforme os(as) profissionais viam necessidade.

Percebeu-se, no primeiro encontro, uma preocupação com a apresentação da realidade de cada profissional participante, pois entendeu-se como fundamental ao processo colaborativo esse saber, para que, além de pensarem em suas realidades, pudessem contribuir com os(as) demais em suas atuações.

Quadro 2 - Temáticas dos encontros da CA

Encontro	Data	Temáticas abordadas
1	31/07/2023	Apresentação da proposta da pesquisa; Apresentação das realidades profissionais; Referenciais da Pedagogia do Esporte.
2	07/08/2023	<i>Sport Education</i>
3	21/08/2023	<i>Sport Education</i>
4	28/08/2023	<i>Step-Game Approach</i>
5	04/09/2023	<i>Step-Game Approach</i> - Elaboração de jogos
6	11/09/2023	Replanejamento das ações – reestruturação da proposta de implementação;
7	15/09/2023	<i>Step-Game Approach</i> - Elaboração de jogos
8	18/09/2023	<i>Step-Game Approach</i> - Elaboração de jogos
9	25/09/2023	Avaliações dos(as) praticantes das aulas de voleibol
10	29/01/2024	Estruturação da proposta pedagógica híbrida
11	19/02/2024	Finalização dos jogos a partir do <i>Step-Game Approach</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Outra questão que pode ser percebida na descrição dos encontros foi o intervalo entre o nono e o décimo e décimo primeiro encontros, pois tal período foi considerado para que os(as) profissionais trabalhassem em suas propostas, a partir daquilo que foi discutido ao longo dos primeiros encontros. Ressalta-se que, como mencionado, havia um grupo no WhatsApp com tais profissionais, e, conforme a necessidade, se comunicavam entre o grupo e com o pesquisador durante esse período, mantendo a característica da comunidade.

Ao final dos 11 encontros, como forma de produção dos dados voltados à avaliação do processo formativo, foi enviado um questionário pelo aplicativo de mensagem aos profissionais com três questões sobre a CA relacionadas ao processo e como poderia se refletir na atuação destas e deste profissional. Houve uma indicação por parte do pesquisador para que respondessem por áudio e, após o envio, foi realizada a transcrição dos dados, composto por três páginas, e analisados posteriormente.

Para a análise de dados, optou-se pela utilização de um método de categorização de respostas nomeado de categorias de codificação, que ocorreu por meio de três etapas: organização e leitura atenta dos dados, codificação e categorização (Bogdan; Biklen, 1994).

Para o primeiro, a opção feita foi por organizar as respostas dos(as) profissionais por questão em uma planilha do Excel, em que, em cada linha, constava a resposta de um dos(as) participantes e, a partir disso, os dados passaram a ser analisados. A segunda etapa, de codificação, é o processo feito para a identificação dos códigos, considerados como trechos relevantes contidos no documento analisado, definidos por meio de um processo de filtragem das informações, em que os dados são reduzidos para se chegar às informações relevantes para a pesquisa (Farias; Impolcetto; Benites, 2020).

Ao todo, foram identificados nas respostas do grupo participante 42 códigos, que foram organizados em categorias (terceira etapa do processo) que se dá justamente pelo agrupamento dos códigos, conforme o objetivo da pesquisa (Farias; Impolcetto; Benites, 2020). Para esta pesquisa, foram criadas duas categorias, divididas em subcategorias, conforme o Quadro 3, essas que compõem o resultado da presente pesquisa e que foram discutidas na sequência.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias

Processo de formação	Atuação profissional
3.1.1. Encontros e formação profissional; 3.1.2. Colaboração entre profissionais; 3.1.3. Reflexão e formação.	3.2.1. Compreensão da realidade de prática; 3.2.2. Ensino do voleibol

Fonte: elaborado pelo autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de atender o objetivo, de avaliar a participação na CA, enquanto formação continuada, e sua relação com o ensino do voleibol, apresentam-se a seguir as duas categorias e as subcategorias que emergiram do processo de análise, sendo: 1) processo de formação; e 2) atuação profissional.

3.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO

Para a primeira categoria, relacionada ao processo formativo no qual os(as) profissionais se envolveram, três subcategorias foram analisadas: característica dos encontros, colaboração entre profissionais, estímulo a reflexão.

3.1.1 Encontros e formação profissional

Um dos primeiros assuntos que emergiu nesta subcategoria foi o uso das TICs. De fato, as CAs podem assumir diferentes características e uma das possibilidades é que sejam realizadas em ambientes virtuais (Pinheiro; Alves, 2023).

Nesta CA, as TICs foram utilizadas como uma ferramenta, similar ou seja, um recurso de aproximação entre os(as) participantes, que, pelas suas características, favoreceu um dos principais pontos da formação colaborativa, que foram as trocas de experiências entre o grupo, situação que pode se refletir em outras CA, ao utilizar de uma ferramenta simples e de fácil acesso, que foi o *Google Meet*, sem

a necessidade da presença física para a produção do conhecimento ao longo da trajetória profissional.

É possível encontrar na literatura outro exemplo de CA que se utilizou do *Google Meet*, em tempos de pandemia, como ferramenta para a execução dos encontros, com professores(as) de Institutos Federais, que compartilhavam realidades similares, a fim de os(as) auxiliarem e diminuir as dificuldades em relação ao ensino remoto durante esse período (Ferreira; Patton; Parker, 2022).

Em Ferreira, Patton e Parker (2022), os(as) autores(as) indicam que combinar diferentes ferramentas das TICs para atender as realidades dos(as) professores participantes da pesquisa realizada por eles(as) é um dos elementos que tornou a CA viável e relevante aos participantes.

Isso pois, em processos formativos, é possível indicar o potencial das TICs para a construção do conhecimento e compartilhamento de informações (Imbernón; Shigunov Neto; Silva, 2020). Menezes (2014) aponta que há uma tendência de uso das TICs na formação continuada e essas podem contribuir para a manutenção da participação nas comunidades colaborativas entre profissionais, corroborando o apontado acima. Essas situações podem ser observadas no trecho a seguir.

[...] eu acho que o fato dos encontros serem on-line, no formato on-line, facilitou muito a participação que, e sendo um dia de folga, na segunda, um dia previamente combinado por nós, foi super sucesso porque mesmo que se eu estivesse viajando ou fazendo alguma outra, algum planejamento do dia, era possível parar e participar dos encontros (P2).

Evidencia-se também, nesta subcategoria, uma relação entre o pensar sobre as questões da prática associada à teoria, marcada nos resultados pelas “questões acadêmicas”, que remete a uma situação bastante recorrente tratando-se das formações, que é a aproximação entre teoria e prática.

O trecho a seguir, da resposta do P3 contribui para a discussão:

[...] encontro como esse que traz um pouco da questão acadêmica, né? Para a gente poder utilizar na prática mesmo, ajuda muito na formação, como atuar na área de professor, de ensinar o voleibol (P3).

Em um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente, a integração entre esses componentes é considerada com um princípio a ser seguido, que serve de orientação para o desenvolvimento dessas práticas (Meyer; Vosgerau; Borges, 2018).

Sem dúvidas, entende-se como uma necessidade dos processos formativos a tentativa de estabelecer uma relação entre a prática e a teoria e, observados os apontamentos dos(as) profissionais, a CA, nesse formato, proporcionou ao grupo possibilidade de projeção, fugindo do conceito de uma formação continuada rasa, que só apresenta conteúdos sem que eles sejam postos para reflexão e, possivelmente, em ação posterior, conforme o trecho apresentado abaixo.

[...] mesmo estudando e pesquisando algumas coisas que foram apresentadas, eram novas na literatura que então, é, eu achei muito válido os encontros [...] contribuiu para pensar em outras estratégias [...] pensar no todo, processo (P2).

As CAs caminham, justamente, para que ocorra esse tipo de pensar, quando na participação de um processo como este, que estimula a reflexão, a participação em comunidades pode se tornar improdutiva e pouco relacionada ao contexto que os(as) profissionais se inserem; quando não há indícios do envolvimento com a causa proposta e buscada pelos(as) participantes quando passam a fazer parte (Gonçalves; Luguetti; Borges, 2022).

Essas percepções da P2 e do P3, que apresentam conhecimento de atuação com o voleibol, aponta para a necessidade das experiências práticas para a associação com a teoria, pois conseguem estabelecer significado no que foi desenvolvido durante o processo formativo, sendo essa uma preocupação da formação inicial de treinadores esportivos para uma mudança nas crenças relacionadas à forma como atuarão (Tozetto; Galatti; Milistetd, 2018).

O que remete a outro código identificado, o de ampliação do olhar sobre a modalidade, pois, entende-se que os participantes já apresentavam uma bagagem prática, mas puderam criar conceitos sobre o ensino do voleibol e ampliaram as possibilidades a partir dos encontros.

Por fim, é possível indicar que os encontros foram proveitosos, dadas às respostas sobre os sentimentos dos(as) profissionais e o atendimento às suas demandas. Trata-se de um ponto fundamental relacionado com a formação continuada, pois, quando voltado para as necessidades profissionais, o envolvimento no processo é maior (Ristow *et al.*, 2020), como observa-se no trecho abaixo. Ainda, destaca-se que este grupo participante considerou o manter-se em formação e ressaltou que seus ambientes de trabalho os(as) estimulam a isso.

Eu acho que participar desses encontros contribuiu sim para a minha formação profissional, para minha atuação profissional. Formação também, né? Porque a gente continua sempre em formação (P1).

[...] a gente tem muita facilidade na instituição que a gente trabalha de fazer cursos, de atualização (P3).

Quando profissionais optam por participar de processos formativos deste tipo, em que se tira a obrigatoriedade ou imposição por parte de terceiros, as chances de resultados significantes são maiores (Parker *et al.*, 2022), mesmo quando, como mencionado por P3, a instituição na qual trabalham os estimulam a esse tipo de formação. Para Azevedo *et al.* (2010), as instituições têm papel fundamental no processo de formação continuada, pois os interesses devem estar associados para que se torne efetiva e gere benefícios ao contexto profissional.

3.1.2 Colaboração entre profissionais

As discussões a respeito da colaboração entre profissionais nas CAs pode ser considerada como algo básico ou elementar desse tipo de formação, a partir da troca de experiências.

Uma das principais características das comunidades é a possibilidade de aprendizado em conjunto, em que os(as) participantes aprendem uns com os outros ao trocarem informações e, assim, constroem conhecimento sobre a temática

abordada (Imbernón; Shigunov Neto; Silva, 2020). O trecho abaixo exemplifica essa situação.

Com relação as trocas de experiências, você tem maior quantidade de possibilidades de trabalhar, de poder mudar o rumo do que você está trabalhando nas aulas e acho que esse trabalho em conjunto da uma gama maior de possibilidades (P3).

No estudo de Pinheiro e Alves (2023), os autores apontam que há três tipos de conhecimento que podem ocorrer nas CAs, sendo: conhecimento individual em contexto coletivo, conhecimento individual em grupo e aprendizagem em grupo.

Desses, compreende-se que foram contemplados neste estudo os dois últimos, pois o “conhecimento individual em grupo” está associado ao grupo ajudando a solucionar uma demanda individual do(a) profissional e o segundo, a “aprendizagem em grupo”, ocorre quando o grupo trabalha em conjunto para criar uma solução comum a problemas similares (Pinheiro; Alves, 2023). Observa-se nos trechos abaixo respostas que podem indicar tais aprendizados, respectivamente.

Acredito que o processo de formativa que a gente teve em grupo ele ajuda bastante, né, nas aulas. A gente ter um caminho, um guia, para poder melhorar nossas práticas, né, nossas aulas. Você traz experiências diversas com professores que participaram e tal, foi muito bom mesmo (P3).

A minha avaliação desses momentos formativos foi que é importante ter outras pessoas, conversando, dando ideias, completando as suas ideias. Eu acho que é em grupo que a gente acaba tendo outras reflexões, principalmente com a experiência das outras pessoas que é uma experiência diferente da minha. Eu acho que essas experiências são importantíssimas para todos os momentos, ainda mais para esse processo de fazer um planejamento, né? (P1).

Ristow *et al.* (2020) apontam que o querer aprender o mesmo assunto favorece o compartilhamento de ideias e garante maior comprometimento com a aprendizagem e assim, se desenvolver para atuar.

O desenvolvimento profissional nessas comunidades, que caminha ao encontro desta subcategoria, é favorecido pelas interações (Modolo *et al.*, 2021) e pela colaboração entre o grupo, que vai além da simples socialização das práticas, pois remete a uma ação – considerada como um retorno do que foi abordado nas práticas pedagógicas (Meyer; Vosgerau; Borges, 2018).

Essa problemática foi apontada, relacionada ao lecionar sozinho, conforme o trecho abaixo.

É uma necessidade a gente poder conversar aos pares, principalmente em práticas onde a gente leciona sozinho, né? O fato de a gente conseguir fazer trocas, pensar coletivo é muito mais rico e muito mais prazeroso (P2).

A inserção das CAs na formação continuada de profissionais de Educação Física, conforme o que apontam nesse estudo, poderia ser mais utilizada, pois geralmente há uma cultura formativa de trocas apenas durante os cursos de graduação.

Acho que o trocar experiências profissionais deveria ser muito mais utilizado, porque a gente é acostumado a ter essas trocas somente durante

a graduação ou quando você está fazendo algum curso específico, do contrário o processo de lecionar é muito solitário, então eu acho que essas trocas são excelentes (P2).

Sendo essa uma das principais críticas aos modelos de formação continuada para a área, relacionadas à forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem do(a) profissional, em que há pouca participação efetiva na construção do conhecimento pelos(as) envolvidos(as) no processo (Ciampolini *et al.*, 2020a), suprida ao possibilitar a troca de saberes e experiências, ocorrida na CA avaliada no presente estudo.

Indica-se, dessa forma, que os processos de formação continuada podem assumir essa configuração quando há troca de experiências entre profissionais (Behrens; Fedel, 2019), o que foi evidenciado nesta subcategoria.

3.1.3 Reflexão e formação

Nos processos de formação continuada, entende-se que há alguns pontos inegociáveis e necessários para que, de fato, seja efetivada ao longo da carreira profissional. Um desses é a oportunidade de reflexão por parte dos envolvidos (Behrens; Fedel, 2019; Oliveira *et al.*, 2016).

Ao longo do percurso profissional, de atuação, e neste caso, do ensino do esporte, a reflexão sobre a prática pode acontecer em diferentes momentos, seja durante – no momento em que ocorre determinado fato e que é necessária uma mudança rápida - ou após os acontecimentos, em que se retoma aquilo que aconteceu para estabelecer novos parâmetros da atuação, que podem ser sobre as próprias aulas ou treinos, ou até mesmo um jogo (Simarelli; Milistetd; Paes, 2023).

O processo de reflexão parte da identificação de uma problemática (ou dilema) da prática, que busca ser solucionada, considerando as individualidades dos(as) profissionais, sobre como atuam, e, consequência disso, gerar uma estratégia de intervenção (Simarelli; Milistetd; Paes, 2023).

Entende-se que esta CA contribui justamente para o momento reflexivo dos(as) profissionais, conforme o trecho a seguir, em que pode ser observado o momento em que ocorreu e os aspectos da reflexão coletiva de identificação de um dilema, esses que se voltaram a estruturação da proposta híbrida objetivada durante o processo.

Eu acho que é muito legal ter esse processo formativo, esse compartilhar experiências, aprender, refletir sobre sua prática, se propor a fazer diferente e perceber quais são as nossas dificuldades quando a gente está dando aula, acho que foi muito bom, muito bom mesmo e muito rico, porque trouxe um alerta para pontos significativos e trouxe acalanto para dilemas as vezes parece ser muito difícil de lidar (P2).

Sabe-se que a formação continuada pode assumir diferentes formatos e, independentemente a isso, todos devem estimular que os participantes reflitam sobre aquilo que se busca ser desenvolvido e, tal qual essa pesquisa, ressalta-se a importância para a elaboração de propostas de ensinar esportes (Oliveira *et al.*, 2016), que neste caso ocorreu de forma colaborativa, por meio da CA.

Eu acho que é em grupo que a gente acaba tendo outras reflexões, principalmente com a experiência das outras pessoas que é uma experiência diferente da minha (P1).

Ciampolini *et al.* (2020), dentre as críticas que apresentam aos programas de formação continuada de treinadores esportivos oferecidos pelas federações, apontam que, nos moldes que ocorrem, são de forma diretiva e pouco consideram as questões pessoais do grupo, a reflexão não é estimulada, contudo, como visto, extremamente necessária ao processo.

Em favor das CAs como processo formativo, as propostas de formação continuada de treinadores oferecidas podem se aproveitar de tais estruturas e avançar metodologicamente na forma como as organizam, seja presencial ou *on-line*, utilizando-se de elementos mais abertos, que democratizam a participação aos que buscam a formação e uma mudança no papel de quem as oferece, de forma a estimular o processo reflexivo.

Considera-se de tal relevância o processo reflexivo na formação continuada que esta CA, com foco no ensino do voleibol, não se limitou apenas a esse conteúdo, mas se expandiu para outras áreas da prática, situação observada no trecho a seguir.

Essas formativas elas deram luz a pensar a forma de ensinar os esportes de forma geral, então tem contribuído para eu refletir sobre a forma como eu leciono, que eu trabalho com outras modalidades também e com outras faixas etárias, então para mim foi muito válido participar e que fez muita diferença (P2).

A partir deste trecho da P2, é possível fazer outra indicação, relacionada ao “fazer diferença” na atuação profissional. Em um estudo que avaliou a formação continuada de professores de Educação Física escolar, essa passa a refletir na atuação quando ocorrem boas reflexões, consequência de maior tempo e oportunidade de envolvimento em propostas formativas ao longo da carreira (Freitas, 2016).

Mesmo essa CA sendo algo específico e momentâneo, inserida na formação continuada destes(as) profissionais participantes da pesquisa, o trecho acima pode indicar certa efetividade, devido às características que assumiu, ao estimular que refletissem sobre suas próprias práticas pedagógicas, relacionadas às atuações com voleibol.

A relação entre a aprendizagem e a reflexão é muito próxima, visto que, tornam-se maiores as chances de efetivação na prática profissional daquilo que foi desenvolvido nos processos de formação quando os(as) profissionais são submetidos e entendem a necessidade de uma reflexão constante para aprenderem sobre os tópicos abordados (Modolo *et al.*, 2021; Tozetto; Galatti; Milistetd, 2018) e, espera-se que a aprendizagem reflexiva seja sucedida pela aplicação prática.

3.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta categoria, que busca estabelecer uma relação do que foi abordado nos encontros com a prática profissional do grupo participante, duas subcategorias foram discutidas: compreensão da realidade da prática e ensino do voleibol. Entende-se

que essas estão associadas ao produto do processo das CAs, discutido na primeira categoria.

3.2.1 Compreensão da realidade da prática

Quando se trata de processos de formação continuada, não há como desconsiderar a realidade de atuação do(a) profissional e, por meio da CA, pode-se perceber que buscavam interrelacionar o que era discutido nos encontros com suas turmas e contextos de prática. O que contribuiu para a aprendizagem dos participantes ao longo do processo, ponto em favor dessa proposta formativa, que proporcionou aos profissionais uma conexão com a própria atuação e aos grupos com quais trabalham, para que os praticantes das aulas também se desenvolvessem.

Associa-se a esta subcategoria um componente considerado como razão aos processos de ensino e que devem ser uma preocupação constante dos(as) profissionais, percebida nas falas dos(as) participantes – a adequação do ensino a quem pratica (Hirama *et al.*, 2014; Martins; Freire, 2013; Venditti Junior; Sousa, 2008).

A centralização do processo nos(as) praticantes é a base das propostas interacionistas no ensino, essas que voltam-se ao esporte, ao valorizarem o conhecimento dos alunos(as) e na escolha de estratégias adequadas e que estimulem a participação dos(as) mesmos(as) nas aulas (Hirama *et al.*, 2014), esta segunda, que será aprofundada a seguir.

As escolhas metodológicas devem ser feitas de forma que todos e todas da mesma turma se interessem por aquilo que está sendo ensinado (Hirama *et al.*, 2014) e, quando o(a) profissional desenvolve seu trabalho em mais de uma turma, compreender tais diferenças entre os grupos para saber como intervir nesse espaço (Martins; Freire, 2013).

Tal situação pode ser identificada nas respostas dos(as) participantes, contudo, relacionado às turmas diferentes entre os(as) profissionais e a indicação de que, apesar das condições não serem semelhantes, no ensino havia pontos em comum que auxiliaram na elaboração da proposta, conforme o trecho a seguir.

A gente percebia que existia um fio condutor, assim, muito semelhante, né, de entendimento da evolução do ensino da prática, então, por mais que as turmas fossem diferentes, essa troca de experiência dos professores e das turmas foi super rico para a gente pensar possibilidades e algumas coisas que a gente pensava que seria para uma turma mais iniciante, era muito legal retomar com turmas avançadas também (P2).

Para a Pedagogia do Esporte, essa é uma temática relevante, pois deve respeitar as individualidades dos(as) praticantes e, assim, sistematizar os processos de ensino (Venditti Junior; Sousa, 2008), considerado como um dos principais desafios da atuação profissional no ensino do esporte, que está em compreender a realidade com que trabalha para elaborar planos de ensino condizentes e adequados ao público (Reverdito; Collet; Machado, 2022). Amato *et al.* (2022) corroboram o exposto, ao

indicar que a centralização do processo nos(as) praticantes parte da elaboração de uma proposta de ensinar, sistematizada, para atender a essas demandas da prática.

Na presente pesquisa, conforme o que foi abordado na CA, houve um entendimento a respeito dos modelos híbridos de ensino do esporte, metodologia capaz de atender às demandas do público, segundo os(as) participantes.

Contribuiu para pensar em outras estratégias do processo de utilizar de metodologias híbridas porque eu já utilizava de forma híbrida, mas eu achava que eu era meio que, que eu descaracterizava a metodologia, mas foi muito válido entender que em alguns e talvez vários casos o adotar as metodologias híbridas vai ser muito mais adequado para o nosso público (P2).

Tratando-se de modelos híbridos no ensino do voleibol, sua implementação pode ser considerada como uma ferramenta adequada quando se leva em conta a centralização do(a) praticante no processo de ensino-aprendizagem, pois passa a ser levado em conta o grupo na elaboração da proposta pedagógica (Gil-Arias *et al.*, 2020b; Silva *et al.*, 2022).

3.2.2 Ensino do voleibol

A criação dessa subcategoria está relacionada à como a CA pôde contribuir para a atuação dos(as) profissionais para com o voleibol, relacionado a diferentes aspectos da prática, discutidos na sequência.

Primeiramente, é possível indicar que houve um aumento do conhecimento sobre o ensino da modalidade, observado no seguinte trecho, dentre outros possíveis de serem apresentados sobre o mesmo assunto.

Com certeza a participação nos encontros contribui demais com a atuação de profissional de ensino de vôlei, né, por mais que a gente já tenha algum *know-how*, conhecimento sobre a área [...], você tem mais bagagem, você tem mais conhecimento de atividades, de exercícios para aplicar com os alunos (P3).

O aumento do conhecimento pode se refletir nas respostas dos(as) profissionais, ao associarem a isso o entendimento sobre o público com que trabalham, discutido na subcategoria anterior e conhecer novas propostas de ensino.

Percebe-se nos códigos presentes nesta subcategoria um possível indicativo de mudança na forma como o ensino do voleibol, e do esporte, no geral, ocorre, impulsionado pela CA, visto que citam os fundamentos do voleibol como necessários para a prática ao mesmo tempo que passam a considerar elementos da lógica interna nos processos de ensino, o que se observa na fala sobre um dos princípios táticos da modalidade, ambos da P1.

Esses encontros eles atenderam sim a minha expectativa que era ter um olhar um pouco mais amplo ao voleibol, principalmente eu que tenho uma turma um pouco mais avançada, só que também eu preciso trabalhar todos os fundamentos, todas as jogadas, todos os rodízios...

Focar em não só nos fundamentos no planejamento, não só trabalhar o saque e recepção, mas sim trabalhar o se colocar em quadra, ocupar todos os espaços em quadra (P1).

Ainda, cita elementos da abordagem do *Sport Education* como contribuintes para uma melhor compreensão da modalidade por parte dos(as) praticantes.

Você conseguir trabalhar uma temporada com eles é uma coisa diferente do que a gente está acostumado a ver, do batidão de treino, treino, treino... e alguma competição ao fim da temporada ou durante temporada, né? [...] acho que faz eles entenderem melhor o que é o vôlei.

As características do voleibol podem indicar que o ensino seja feito por meio dos gestos técnicos, em uma perspectiva tradicional de ensino, contudo, essa forma de ensinar não considera o objetivo do jogo e a lógica interna da modalidade, possível problemática na formação para jogar a modalidade, pois há a compreensão sobre os movimentos necessários, mas não sobre o momento de utilizá-los (Bortoletto; Parente; Impolcetto, 2024; Sarruge; Ginciene; Impolcetto, 2020).

Entende-se que, no ensino dos esportes de rede, principalmente o voleibol, que se utiliza de gestos construídos para a modalidade, há uma necessidade de ensino dos componentes técnicos, porém, que esses sejam contextualizados às demandas táticas (Ginciene; Impolcetto, 2019), percebida nos trechos, que há uma relação entre o ocupar os espaços da quadra, princípio tático de defesa (Borges; Diniz, 2017) com as ações de jogo de recepção do saque, em que se deve deslocar-se a um espaço vazio para evitar que ocorra o ponto (Collet *et al.*, 2011).

Em relação à estratégia de ensino, ao citarem os elementos do SE, como a temporada e a competição formal, entende-se que o uso das abordagens centradas no jogo, de fato, pode contribuir para essa mudança na perspectiva de ensino (Harvey; Jarrett, 2014).

Por fim, mesmo esse grupo já inserido em um processo de formação continuada, indica a necessidade do que foi desenvolvido ao longo dessa CA chegar a mais profissionais, contribuindo para a formação de outras pessoas.

Acho que eles deveriam ter a possibilidade de atingir mais pessoas, por isso que eu ainda reforço a importância da gente tentar fazer um material para os educadores que trabalham com o voleibol (P2).

É possível encontrar na literatura materiais pedagógicos com sugestões de atividades para ensino do voleibol por meio de jogos, seja um site para o SGA (Bortoletto; Parente; Impolcetto, 2024) ou um canal do YouTube para outra abordagem de ensino (Parente; Ginciene; Impolcetto, 2022). Esses recursos também podem ser utilizados para formação continuada, em um processo informal, que os(as) profissionais buscam por conta própria conteúdos para abordarem em suas aulas, contidos na internet, por meio de artigos, vídeos e outras fontes (Ariosi; Santos; Menezes, 2022), contudo, que não tira a importância de um processo formativo estruturado, que estimule a reflexão e não somente a reprodução de tais propostas, o que, nesta CA, ocorreu, uma vez que diversos materiais sobre voleibol foram utilizados para compor uma estrutura de ensino própria de cada profissional participante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apartir do objetivo de avaliar a participação de profissionais de Educação Física em uma Comunidade de Aprendizagem e seus reflexos na formação continuada, no sentido de provocar mudanças nas práticas pedagógicas dos(as) participantes, os(as) profissionais participantes consideraram que foi positiva a participação para atender as demandas da prática pedagógica.

Como facilitadoras do processo, aponta-se a utilização das TICs nas CAs, como o *Google Meet*, ferramenta de vídeo conferência utilizada, que podem garantir o estabelecimento de uma cultura de formação, podendo assim gerar mais resultados no desenvolvimento profissional, dada as facilidades das plataformas desse universo em reunir pessoas de diferentes localidades com interesses similares.

Já está consolidado na literatura o potencial das TICs na formação continuada e este estudo tende a contribuir no sentido da manutenção dos(as) participantes no processo quando tais ferramentas são utilizadas e, mesmo com poucos encontros *on-line* (11 no total, mas por um período superior a seis meses), os resultados apresentados apontam para isso, que podem se refletir na prática dos(as) participantes.

Enquanto contribuições da CA, destaca-se o potencial de interação, situação enfatizada pelo grupo, uma vez que a atuação foi considerada por eles(as) como um processo solitário e, ao trocarem experiências e reflexões, ocorreu uma efetiva contribuição para o processo formativo, indicação favorável à utilização dessa estratégia, de forma presencial ou *on-line* em outros contextos, visando à formação continuada dos(as) profissionais de EF.

Outra contribuição esteve relacionada à construção do conhecimento dos(as) profissionais, estratégia formativa que favoreceu à articulação entre a teoria e a prática docente, que se deu, neste aspecto, relacionada ao papel do líder da CA, que estimulou reflexões sobre as temáticas.

Contudo, essa CA foi interrompida no encontro em que os(as) profissionais finalizaram a elaboração da proposta pedagógica híbrida de ensino do voleibol. Ressalta-se que, sem descartar a relevância do produto, o presente estudo buscou avaliar a CA e seu reflexo para a formação continuada de professores(as) de voleibol e, como fator limitante do estudo, ao não adentrar na produção realizada ao longo dos encontros, restringiu-se em avaliar o processo e não apresentar o produto, apesar das reflexões do grupo a respeito da produção realizada por eles(as).

Entende-se, ainda, que o processo formativo poderia ser mantido dada a relevância dele na formação continuada para a carreira do(a) profissional de Educação Física, e continuar com as trocas de experiência durante o período de implementação da proposta construída – que poderia ou não ocorrer, conforme a demanda individual.

Uma vez que o foco da CA estava na elaboração de uma proposta pedagógica para ensino do voleibol, entende-se que o processo contribuiu para chegar-se a esse ponto e, principalmente, em ajudar os(as) participantes a construir outros e novos conhecimentos sobre a modalidade para inserirem em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AMATO, Camila *et al.* Aprendizagens emergentes dos diferentes papéis desempenhados pelos alunos no modelo Sport Education. **Movimento**, v. 28, p. e28015, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.114101>
- ARAÚJO, Rui *et al.* Students' tactical understanding during a hybrid Sport Education/Step-Game Approach model volleyball teaching unit. **Movimento**, v. 26, p. e26042, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97764>
- ARIOSI, Letícia Missura; SANTOS, Walmir Romário; MENEZES, Rafael Pombo. Análise dos contextos de aprendizagem de treinadores de basquetebol universitários brasileiros. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 3, p. 197-211, 2022. Disponível em: <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v22n3/1578-8423-cpd-22-3-197.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- AZEVEDO, Andréa Maria Pires *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 245-262, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11809>
- BEHRENS, Marilda Aparecida; FEDEL, Tiago Reus Barbosa. Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993009>
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sair Knopp. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Robson Machado; DINIZ, Irla Karla dos Santos. Voleibol. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 352.
- BORTOLETTO, Leonardo Rebelato; PARENTE, Thomás Augusto; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. O Step Game Approach como uma possibilidade para o ensino do voleibol por meio de jogos. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 23, n. 1, p. 59-68, 2024. Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/KXGk4iCEx8zyetr3wRHUuTOjiAFxbZSvUSo9gOAm.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- CIAMPOLINI, Vitor *et al.* Análise de um programa federativo para a formação continuada de treinadores de basquetebol. **Conexões**, v. 18, p. e020005, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8656952>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- COLLET, Carine *et al.* Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático no voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 13, n. 1, p. 43-51, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/13523>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- CULVER, Diane; TRUDEL, Pierre. Clarifying the concept of communities of practice in sport. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795408784089441>
- FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323>

- FERREIRA, Heidi Jancer; PATTON, Kevin; PARKER, Melissa. Do isolamento à colaboração: desenvolvimento de uma comunidade de professores de Educação Física em tempos de pandemia. **Movimento**, v. 28, p. e28067, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127470>
- FREITAS, Daniel Cesar *et al.* Formação continuada de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 3, p. 9–21, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4419>. Acesso em: 28 maio. 2023.
- GIL-ARIAS, Alexander *et al.* A hybrid TGfU/SE volleyball teaching unit for enhancing motivation in Physical Education: a mixed-method approach. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 1, p. 110, p. 1-20, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>.
- GIL-ARIAS, Alexander *et al.* Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 1, p. 36-53, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Primeiras aproximações para uma proposta de ensino dos jogos de rede/parede: reflexões sobre o tênis de campo e o voleibol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 2, p. 121-132, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i2.9135>
- GONÇALVES, Luiza Lana; LUGUETTI, Carla; BORGES, Cecília. Desenvolvimento profissional docente colaborativo em Educação Física: uma introdução. **Movimento**, v. 28, p. e28063, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127919>
- HARVEY, Stephen; JARRETT, Kendall. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 3, p. 278-300, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki *et al.* Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**, v. 12, n. 4, p. 51-68, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/1672>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- MARTINS, Ana Beatriz Rizzotti; FREIRE, Elisabete Dos Santos. O envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/19222>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. A compreensão das práticas sociais em abordagens qualitativas. In: VON ZUBEN, Marcos de Camargo *et al.* (org.). **Sujeito, saberes e práticas sociais**. Mossoró: Edições UERN, 2012.
- MENEZES, Glauco Gomes de. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. **Educar em Revista**, v. 30, n. 51, p. 283-299, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/29987>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BORGES, Cecília. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 312-329, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/10655. Acesso em: 23 abr. 2024.

MILISTETD, Michel *et al.* Formação do treinador para o esporte de elite. In: GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* (org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do desporto**. Campinas: Editora da Unicamp, 2017. v. 1.

MODOLO, Felipe *et al.* Situações de aprendizagem de treinadores de handebol do estado de São Paulo: estudo a partir dos jogos abertos do interior. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 1, p. 81-94, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i1p81-94>

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de *et al.* Formação continuada em projetos e programas sociais esportivos: um estudo de caso. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 901-916, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.57304>

PARENTE, Thomás Augusto; GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Voleibol e o ensino por meio de jogos: descrição de um material didático digital. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 285, p. 80-96, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46642/efd.v26i285.3097>

PARENTE, Thomás Augusto; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Aprender a ensinar voleibol: análise das ementas dos cursos de graduação das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. **Conexões**, v. 21, p. e023012, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8673684>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PARENTE, Thomás Augusto; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Tecnologias para o desenvolvimento humano e profissional: descrição do curso de extensão “Voleibol, ensino & Pedagogia do Esporte”. In: HIRAGA, Cynthia Yukiko *et al.* **Desenvolvimento humano: tecnologias, corpo, cultura e educação**. Salto, SP: Fox Tablet, 2025.

PARKER, Melissa *et al.* Learning communities and physical education professional development: a scoping review. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 2, p. 500-518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>

PINHEIRO, Generosa; ALVES, José Joaquim Matias. Comunidades de aprendizagem: efeitos e desafios: uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10136, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10136>. Acesso em: 23 abr. 2024.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 82-98, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.v26i2.14214>

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

SARRUGE, Carina Lara; GINCIENE, Guy; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. O ensino da lógica do jogo de voleibol: uma proposta a partir do Teaching Games for Understanding e do uso de tecnologias. **Movimento**, v. 26, p. e26006, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90766>

SILVA, Rita Maria Rodrigues *et al.* A novice teacher as facilitator of learning during a hybrid sport education/step-game approach volleyball season. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 21, p. 153-163, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52082/jssm.2022.153>

SIMARELLI, Paula; MILISTETD, Michel; PAES, Roberto Rodrigues. Reflexão na formação inicial de treinadores esportivos: considerações para contextos de estágios. **Movimento**, v. 29, p. e29013, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126404>

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

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 207-219, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i1.45153>

TUBINO, Manoel. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte educação. Maringá: Eduem, 2010.

VENDITTI JUNIOR, Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a Pedagogia do Esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1796/0>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Abstract: This study aimed to evaluate the participation of Physical Education professionals in a learning community (LC) and its impact on continuing education, with a view to bringing about changes in the pedagogical practices of the participants. Focused on volleyball teaching, this qualitative study was organized around an LC consisting of 11 online meetings with three PE professionals, who answered a questionnaire via WhatsApp Messenger, which was analyzed using a response categorization process called coding categories. Two categories emerged from this process, named 1) training process, which was subdivided into three subcategories: meetings and professional training, collaboration between professionals, and reflection and formation; 2) professional work, divided into two other subcategories: understanding the reality of practice and volleyball teaching. The relevance of LC in the continuing education of PE professionals is highlighted, due to the possible interactions aimed at building knowledge about their own practice and about volleyball.

Keywords: Continuing education. Volleyball. Collaborative learning.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo evaluar la participación de profesionales de la Educación Física en una Comunidad de Aprendizaje (CA) y sus repercusiones en la formación continua, con el objetivo de provocar cambios en las prácticas pedagógicas de los participantes. Dirigido a la enseñanza del voleibol, este estudio, de naturaleza cualitativa, se organizó a partir de una CA de 11 encuentros en línea, con tres profesionales de Educación Física, que respondieron a un cuestionario a través de WhatsApp Messenger, el cual fue analizado mediante un proceso de categorización de respuestas denominado categorías de codificación. De este proceso surgieron dos categorías, denominadas 1) proceso de formación, que se subdividió en tres: encuentros y formación profesional, colaboración entre profesionales y reflexión y formación; 2) actuación profesional, dividida en otras dos subcategorías: comprensión de la realidad de la práctica y enseñanza del voleibol. Cabe destacar la relevancia de la CA en la formación continua de los profesionales de la EF, debido a las posibles interacciones orientadas a la construcción de conocimientos sobre la propia práctica y sobre el voleibol.

Palabras clave: Educación continua. Voleibol. Aprendizaje colaborativo.

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: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

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

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Thomás Augusto Parente: Conceitualização; Análise formal; Investigação; Metodologia; Redação – rascunho original.

Fernanda Moreto Impolcetto: Conceitualização; Supervisão; Redação – revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu os protocolos vigentes nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista. Número do protocolo 5.401.077.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

COMO REFERENCIAR

PARENTE, Thomás Augusto; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Comunidade de aprendizagem de profissionais de Educação Física atuantes com voleibol: avaliação de uma proposta de formação complementar. **Movimento**, v. 32, p. e32032, jan./dez. 2026. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.149481>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Guy Ginciene*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.