



Comunidade de Educação Física: os Dispositivos Formativos e a Produção do Conhecimento Profissional Docente

Comunidad de Educación Física: Dispositivos formativos y producción
del conocimiento profesional docente

Physical Education Community: Formative Devices and the Production of
Professional Teaching Knowledge

Volumen 25, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-36

Heitor Perrud Tardin
Janaína da Silva Ferreira
Samuel de Souza Neto

Citar este documento según modelo APA

Tardin, Heitor Perrud., Ferreira, Janaína da Silva., e Neto, Samuel de Souza. (2025).
Comunidade de Educação Física: os Dispositivos Formativos e a Produção do
Conhecimento Profissional Docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*,
25(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60763>

Comunidade de Educação Física: os Dispositivos Formativos e a Produção do Conhecimento Profissional Docente

Comunidad de Educación Física: Dispositivos formativos y producción del conocimiento profesional docente

Physical Education Community: Formative Devices and the Production of Professional Teaching Knowledge

Heitor Perrud Tardin¹

Janaína da Silva Ferreira²

Samuel de Souza Neto³

Resumo: Esta pesquisa investigou como o Programa Residência Pedagógica (PRP) - Educação Física, desenvolvido em uma universidade pública no interior de São Paulo, contribuiu para a produção do conhecimento profissional docente (CPD). A partir do referencial teórico da profissionalização do ensino, a pesquisa objetivou compreender a construção de significados em torno do trabalho colaborativo, da mobilização de conhecimentos e do uso de dispositivos formativos na articulação entre universidade e a escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa, tendo envolvido quatro residentes participantes do programa entre os anos de 2018 a 2020. Os dados coletados foram os portfólios dos residentes e entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo revelou três eixos: (a) organização e gestão da comunidade de Educação Física, reuniões pedagógicas e interação; (b) dispositivos como articuladores da relação teoria-prática; (c) bases de produção do conhecimento profissional docente. Os resultados indicam que as dinâmicas colaborativas fortaleceram o desenvolvimento do CPD, proporcionando um ambiente reflexivo e de trocas entre os participantes. Os dispositivos formativos assumiram um papel central no desenvolvimento do CPD dos residentes. O estudo sugere que programas de formação inicial devem focar não apenas no aumento da prática, mas também no suporte necessário para que os residentes possam aplicar o CPD de forma contextualizada e eficaz. As implicações incluem a necessidade de criar uma casa comum na formação docente, em que o CPD possa ser construído coletivamente, em espaços híbridos e colaborativos.

Palavras-chave: formação de professores, saber; programa de formação de professores, comunidade de aprendizagem.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Campus Rio Claro, São Paulo, Brasil. Dirección electrónica: heitor21perrud@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3349-4783>

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. Dirección electrónica: prof.janaina.uerj@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3407-3967>

³ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Campus Rio Claro, São Paulo, Brasil. Dirección electrónica: samuel.souza-neto@unesp.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Artículo recibido: 30 de junio, 2024

Enviado a corrección: 30 de setiembre, 2024

Aprobado: 25 de noviembre, 2024

Resumen: Se investigó cómo el Programa Residencia Pedagógica (PRP) -Educación Física, desarrollado en una universidad pública del interior de São Paulo, Brasil, contribuyó a la producción del conocimiento profesional docente (CPD). Basada en el marco teórico de la profesionalización de la docencia, la investigación tuvo como objetivo comprender la construcción de significados en torno al trabajo colaborativo, la movilización de conocimientos y el uso de dispositivos de formación en la articulación entre universidad y escuela. Se trata de una investigación cualitativa, interpretativa, que involucró a cuatro residentes que participaron del programa entre 2018 y 2020. Los datos se recopilaron mediante portafolios de las personas residentes y entrevistas semiestructuradas. El análisis de contenido reveló tres ejes: (a) organización y gestión de la comunidad de Educación Física, reuniones pedagógicas e Interacción; (b) dispositivos como nexos entre teoría y práctica; (c) bases para la producción del conocimiento profesional docente. Los resultados indican que las dinámicas colaborativas fortalecieron el desarrollo del CPD proporcionando un ambiente reflexivo y de intercambios entre las personas participantes. Los dispositivos formativos jugaron un papel central en el desarrollo del CPD de los residentes. El estudio sugiere que los programas de formación inicial deben centrarse no solo en aumentar la práctica, sino también en proporcionar el apoyo necesario para que los residentes puedan aplicar el CPD de manera contextualizada y eficaz. Las implicaciones incluyen la necesidad de crear espacios compartidos en la formación docente, donde el CPD pueda construirse colectivamente en entornos híbridos y colaborativos.

Palabras clave: programa de formación de docentes, conocimiento, comunidad de aprendizaje.

Abstract: This research investigated how the Pedagogical Residency Program (PRP) - Physical Education, developed at a public university in the interior of São Paulo, contributed to the production of professional teaching knowledge (PTK). By focusing on the professionalization of teaching and teaching as a profession of human interactions, the study aimed to understand, in the PRP context, the construction of meanings around collaborative work, the mobilization of knowledge, and the use of formative tools in the articulation between university and school. This is a qualitative, interpretative research involving four residents between 2018 and 2020. Data were collected through residents' portfolios and semi-structured interviews. Content analysis revealed three themes: (a) Organization and Management of the Physical Education Community, Pedagogical Meetings, and Interaction; (b) Tools as links between theory and practice; (c) Foundations of professional teaching knowledge production. The results indicate that collaborative dynamics strengthened PTK development, providing a reflective environment and exchanges among participants. Formative tools played a central role in the residents' PTK development. The study suggests that initial teacher training programs should focus not only on increasing practice but also on providing the necessary support for residents to apply PTK in a contextualized and effective way. Implications include the need to create shared spaces in teacher education where PTK can be collectively built in hybrid and collaborative environments.

Keywords: teacher education, knowledge, teacher training program, learning community.

1. Introdução

No Brasil, a formação de professores se apresenta como uma subárea de pesquisa no campo da Educação, com destaque no cenário nacional e internacional, pela sua importância no século XXI, visto que pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016) os professores são considerados problema e solução e um dos pilares centrais do processo educacional (Nóvoa, 2012). Neste processo, o movimento de profissionalizar cada vez mais a docência também assume papel importante no país, considerando a presença da profissionalização do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996).

Porém, a evolução do ensino é inacabada, fornecendo um quadro de avanços e retrocessos bem como de descompassos no que diz respeito a melhores condições de trabalho, valorização social e financeira (Sarti y Souza Neto, 2023), nos quais encontramos iniciativas a partir de políticas educativas como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Nestes programas, a prática deixa de ocupar uma posição periférica em relação à teoria no contexto formativo da graduação e passa a assumir uma centralidade, suscitando polêmicas e discordâncias na comunidade acadêmica (Barra, 2020).

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi iniciado em 2018, por meio do Edital CAPES N°1 (Brasil, 2018). Ele tinha como proposta fortalecer a formação inicial de professores, aumentando a imersão do licenciando em seu futuro local de trabalho, assim como colocando a prática como ponto central do programa. Para Faria y Diniz-Pereira (2019), a intenção de estabelecer o PRP, ou similar, teve seu início em meados da década de 2000, com a proposição de uma Residência Docente para professores iniciantes, Residência Educacional para o campo do estágio supervisionado, mas que só recentemente foi realizada.

O PRP levantou convergências e disputas no cenário de formação de professores, apresentando, ao mesmo tempo, pontos fortes e lacunas e viés político e intencional por trás do programa (Machado y Jesus, 2021). Entre os principais pontos de discussão, estão o forte atrelamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a possível substituição do Estágio Supervisionado pelo PRP (Maia y Cunha, 2021).

No entanto, outros estudiosos colocam que o PRP demonstra certo potencial formativo, conforme se encontra nos trabalhos de Tardin y Romero (2022), Rodrigues (2022) e Pires y Marinho (2022), entre outros. Nestas análises, o PRP emerge como uma proposta positiva para a formação inicial, pois enfatiza a imersão na prática com a contribuição entre pares e professores preceptores, como meio de desenvolver os futuros professores.

Dessa forma, o PRP precisa ser analisado de uma forma mais densa, para além do contexto político e ideológico, pois elucida várias facetas e intencionalidades que podem contribuir para a formação docente. Entre as intencionalidades, observa-se que, subjacente às suas premissas, a prática, enquanto prática intencional, deve trazer a reflexão do ser professor (identidade, socialização); considerar uma base de conhecimentos (Shulman, 1987; Tardif, 2014) para desenvolver o conhecimento profissional docente, tendo na experiência o seu núcleo de desenvolvimento (Nóvoa, 2019); utilizar dispositivos de formação como um

processo que permita um maior diálogo entre teoria e prática (Penteado y Souza Neto, 2021); exigir uma aproximação maior entre universidade e escola, ao estabelecer no edital que a universidade, para participar, deve apresentar um projeto específico de formação de professores (Brasil, 2018); estabelecer a obrigatoriedade de um trabalho cooperativo/colaborativo entre o professor orientador da universidade (coordenador do projeto), o professor da escola (preceptor) e os estudantes (residentes) em reuniões periódicas, bem como produzir um relatório final (Brasil, 2018).

Embora haja tal compreensão, também se reconhece que essas mesmas condições de financiamento pela CAPES jamais foram oferecidas para o estágio supervisionado, suscitando outro debate, que não será objeto de discussão específica neste trabalho. Nesse contexto, apresentou-se como problemática de pesquisa: quais são os dispositivos formativos e componentes do PRP que podem contribuir para a produção do conhecimento profissional docente?

Parte-se do pressuposto de que, na contemporaneidade, surgem no campo educacional as comunidades de prática, comunidades de investigação e comunidades de fronteira (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Ferreira et al., 2022), como uma inovação, visando fortalecer a prática profissional. Estas comunidades podem também se constituir em redes ou comunidades profissionais que oferecem apoio aos membros participantes e perspectiva de integração no grupo de origem, tendo no acolhimento, acompanhamento e processos reflexivos individuais e coletivos um núcleo de ação, pois se forma para uma profissão (Nóvoa, 2017).

Nessa direção, este estudo teve como foco de compreensão a construção do Conhecimento Profissional Docente (CPD), com base em uma abordagem que valoriza o trabalho colaborativo entre diferentes sujeitos que compõem a profissão docente. Nesse sentido, a problemática de estudo se sustenta na tese de que CPD não se resume ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas emerge da ação pedagógica refletida e compartilhada, em contextos reais de ensino (Ferreira, 2023).

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi compreender, no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), a construção de significados em torno do trabalho colaborativo, da mobilização de conhecimentos e do uso de dispositivos formativos na articulação entre universidade e escola. Especificamente buscou-se: (a) identificar os conhecimentos que fundamentam a prática profissional dos professores em formação e as interações

estabelecidas dentro do grupo de trabalho colaborativo; (b) analisar as diferentes contribuições e articulações desenvolvidas no âmbito do PRP, destacando a integração entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas no contexto escolar.

2. Fundamentação Conceitual

A “comunidade de investigação” é um conceito originado e popularizado na obra de Cochran-Smith y Lytle (1999), na qual professores se reúnem para colaborar entre si com o intuito de melhorar sua prática, utilizando investigações sobre sua própria prática e o compartilhamento de suas descobertas. Esta comunidade enfatiza a colaboração, a reflexão e a produção de conhecimento prático, valorizando a participação de todos os integrantes de forma igual.

A pesquisa de Ferreira et al. (2022) defende que as comunidades de aprendizagem podem se constituir como cerne da investigação sobre a prática e o compartilhamento destes estudos entre os pares, elementos essenciais à construção do conhecimento profissional docente (CPD).

No PRP investigado, o projeto de ensino assumiu a perspectiva de uma “Comunidade de Educação Física” (CEF), cujo objetivo era proporcionar um trabalho construtivo-colaborativo entre residentes, preceptores e o coordenador, visando uma fundamentação da própria prática.

Em face desse quadro, a CEF estudada utilizava dispositivos como, por exemplo, o portfólio, estudo de casos e o relatório final, para favorecer o processo formativo. Os dispositivos podem ser vistos como artefatos de formação ou controle nos quais são feitos registros para análises e reflexões sobre as práticas, vivências e experiências de quem as desenvolve (Ferreira et al., 2022). Referem-se a tecnologias e/ou implementação de estratégias de meios racionais para atingir um objetivo preestabelecido (Albero, 2010).

Agamben (2009), por sua vez, afirma que a função do dispositivo ganha força ao racionalizar, organizar, normalizar e padronizar a conduta individual, facilitando a socialização e interpretação pelo próprio usuário ou demais indivíduos que a ele possam ter acesso. Sendo assim, esse processo pressupõe a criação de um recurso técnico que facilite a organização sistematizada, para que atinja os objetivos de forma funcional (Albero, 2010).

No entanto, a partir de Certeau (2014), algumas noções apresentadas no parágrafo anterior são questionadas, “pois entende-se que ele pode desempenhar um caráter simbólico,

para além do caráter técnico, uma vez que os indivíduos atribuem sentido ao seu uso” (Arnosti y Souza Neto, 2023, p. 3). Dessa forma, Peeters y Charlier (1999) passam a ver o dispositivo como um entre-dois (sujeito e objeto), “de modo que o intermediário não seria uma fusão indiferenciada entre os polos, mas um espaço irreduzível de mediação” (Arnosti y Souza Neto, 2023, p. 3). Dessa forma, os dispositivos não podem se tornar apenas uma exigência burocrática, mas devem ser compreendidos e utilizados com seu potencial pedagógico e formativo (Penteado y Souza Neto, 2021).

Nesse processo, o uso dos dispositivos pode facilitar o desenvolvimento dos residentes e colaborar com a produção do CPD. O CPD não é um conceito recente, considerando que autores como Shulman (1987), Tardif (2014), Nóvoa (2022), ao discutirem a profissionalização docente, buscam, há anos, compreender o conhecimento dos professores.

Shulman (1987) foi um dos primeiros a sistematizar o conceito de CPD, introduzindo a ideia do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (PCK), que representa a integração entre o domínio do conteúdo específico de uma disciplina e a capacidade de ensinar esse conteúdo de maneira eficaz. Segundo Shulman, o PCK é o cerne do CPD, pois envolve tanto o conhecimento do que ensinar (conteúdo) quanto de como ensinar (pedagogia), levando em consideração as características dos alunos e o contexto em que o ensino ocorre.

Tardif (2014) acrescenta que o CPD é formado por diferentes tipos de saberes: saberes disciplinares (conhecimento da matéria ensinada), saberes pedagógicos (conhecimento dos métodos de ensino), saberes curriculares (conhecimento dos programas de ensino) e saberes experienciados (conhecimento adquirido pela prática). Para Tardif, esses saberes não são estáticos, mas estão em constante transformação, conforme o professor vivencia e reflete sobre sua prática.

Zeichner (2010) reforça que o CPD se desenvolve em “espaços híbridos”, onde a teoria e a prática são integradas e constantemente reavaliadas. Segundo o autor, o CPD emerge do diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, promovido em contextos colaborativos e reflexivos, como as comunidades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2022) afirma que o CPD não se constrói de maneira isolada, mas sim em espaços coletivos e colaborativos, em que os docentes refletem sobre sua prática e compartilham experiências com seus pares. Para Nóvoa (2022), o CPD é um saber dinâmico e situado, que se desenvolve na ação pedagógica e na interação com outros profissionais da educação, ao longo da carreira.

Assim, o CPD pode ser definido como o conjunto de saberes que se constrói ao longo da carreira docente, integrando conhecimentos teóricos e práticos, reflexões críticas e experiências compartilhadas.

No entanto, no Brasil, a legislação demonstra insuficiências em relação à inserção desse conhecimento na formação de professores. Em 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), tentou-se implementar uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em que o CPD aparece como um dos eixos formativos, relacionando-se a quatro características “I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - e conhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.” (Brasil, 2019).

No entanto, as competências atreladas a esse eixo indicam uma visão tecnicista e reprodutivista, enquadrada em processos formativos antiquados (Almeida et al., 2019), indo de encontro aos indícios da literatura de que o CPD é desenvolvido não só pela aquisição de conhecimentos, mas em situações reais de ensino, sendo constituído por meio da dinâmica de partilha e co-construção (Nóvoa, 2022; Ferreira et al., 2022).

Dessa forma, a diretriz de 2019 não considera a dimensão coletiva do CPD (Ferreira, 2023) se resumindo apenas à elaboração e ressignificação de conteúdo, desconsiderando componentes que vão além da sala de aula e do domínio do conteúdo.

Por fim, ressalta-se a visão de Roldão (2007) e Nóvoa (2017), na qual defendem que para firmar a docência como uma profissão é preciso que se tenha o reconhecimento e legitimidade do CPD, de modo igual às profissões mais “nobres”, como direito e medicina, tornando o conhecimento dos professores algo legitimado e com seu papel fundamental não só para a construção de uma sociedade melhor por meio da educação, como também a importância deste conhecimento na formação dos futuros professores.

3. Metodologia

3.1 Enfoque

O estudo segue uma abordagem qualitativa, com características de uma pesquisa interpretativa (Poupart et al., 2014), pois buscou descrever, compreender e significar o fenômeno estudado, combinando as informações obtidas com a literatura especializada na área (Thomas et al., 2012).

3.2 Unidades de Análise

O contexto investigado trata-se do PRP de um curso de Educação Física, de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. O PRP nesta instituição foi implementado no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020 em três fases [I – agosto/2018-janeiro/2019: etapa da heteronímia (o coordenador fornecia todas as informações – trabalho cooperativo); II – fevereiro/2019-julho/2019: fase da autonomia (o coordenador deu autonomia para os preceptores e residentes desenvolverem e proporem atividades no PRP – de acordo com o planejamento estabelecido e a proposta do trabalho colaborativo entre professor-estudantes); III – agosto/2019 – janeiro/2020: fase da heteronímia-autonomia (equilíbrio em todas as atividades – ênfase maior no trabalho colaborativo)].

Paralelo a esta organização foi feita uma revisão integrativa da literatura (2018-2022) em banco de teses e dissertações da CAPES; periódicos indexados na base de dados da CAPES e anais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação e Pesquisa (ANPED) sobre a Residência Pedagógica (Tardin, 2024), emergindo três eixos: Base pedagógica – o PRP foi utilizado como uma iniciação à docência (Esteves, 2004) de modo complementar ao estágio, com ênfase na formação prática e não como disputa entre as formações práticas. Base sociopolítica – podendo abarcar três características: (a) o PRP não foi utilizado para substituir o estágio supervisionado como propunha a CAPES de forma prescritiva (podendo não utilizá-lo para este fim), mas em complemento ao estágio; (b) a Residência Pedagógica em si pode ser vista como um “dispositivo pedagógico” - um conjunto heterogêneo de elementos discursivos e não discursivos que atua no sentido de alcançar uma orientação educacional (Santana y Barbosa, 2020); e, (c) o PRP como um processo que permite a reflexão sobre a experiência pedagógica, envolvendo a análise da prática de ensino, fundamentada sobre a experiência (Gauthier, et al, 2013), mobilizou para este fim diferentes dispositivos.

Dessa forma, na base sociopolítica e educacional evita-se a disputa em torno das práticas de formação de professores, propondo como perspectiva a integração (e não oposição - estágio x residência) na diversidade de projetos. Por fim, na Comunidade de Educação Física (CEF) emerge da disprivatização da prática (das experiências, dos saberes mobilizados e do uso de dispositivos) o conhecimento profissional docente, podendo ser também relacionada a uma Base epistemológica, tendo como interlocução os estudos de Shulman (1987) no que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo; Gauthier, et al

(2013), no saber da ação pedagógica e Tardif (2014), no saber experiencial, entendido como a incorporação de um habitus, o habitus docente. Enfim, um conhecimento, saber prático que pode ser desvelado no PRP.

No âmbito desse mosaico, a CEF foi constituída por professores preceptores (3), residentes (24) e professor coordenador (1). Para esta pesquisa foram selecionados quatro (4) residentes, a partir do seguinte critério: ter cumprido todas as etapas do projeto; estarem no momento da pesquisa, 3 anos depois, dando aula em escolas de educação básica.

Durante a vivência no PRP, os residentes selecionados (Residente 1 [gênero masculino, 21 anos]; Residente 2 [gênero feminino, 23 anos]; Residente 3 [gênero feminino, 21 anos]; Residente 4 [gênero feminino, 21 anos]) estavam em transição do 3º ano para o 4º ano letivo, realizando sua imersão em três escolas diferentes, sendo uma escola estadual (EE - anos finais do ensino fundamental [12 a 14 anos] e ensino médio [15 a 18 anos]) e duas escolas municipais (EE-1 - educação infantil [3 a 6 anos]; EE-2 - educação infantil [3 a 6 anos] e anos iniciais do ensino fundamental [7 a 11 anos]).

Cabe informar que todos as pessoas participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), passando pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o CAAE nº 62962822.8.0000.5465.

3.3 Técnicas de coleta

Como ferramentas de coleta e análise de dados, foram escolhidas a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental, para Bardin (2016), representa uma análise de conteúdo em cima de algum documento predefinido, seja este verbal ou não verbal. Estes documentos se remetem a um fenômeno, seja no momento de seu acontecimento ou após, podendo-se denominá-los de fontes primárias (Marconi y Lakatos, 2021).

Para o presente estudo, utilizaram-se documentos de fontes escritas, em forma de portfólios desenvolvidos pelas pessoas participantes. A escolha do portfólio foi feita devido à importância que os registros apresentam, pois nele são relatados todos os passos, desde o início do período no PRP até suas últimas participações. Portanto, neles são encontrados relatos de experiências, estudos de casos, momentos de reflexão, socialização dos saberes, descrição dos papéis empenhados para cada participante do PRP e documentos afins.

Outra técnica utilizada com as quatro pessoas participantes foi a entrevista semiestruturada. Esta técnica foi escolhida por permitir confirmar ou explicar dados obtidos em documentos, além de possibilitar a coleta de informações sobre significados subjetivos, difíceis de captar por métodos padronizados (Poupart et al., 2014).

As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas no período entre os dias 10 e 30 de janeiro de 2024, via Microsoft Teams, o que facilitou a comunicação e evitou imprevistos. A ferramenta permitiu a gravação e transcrição automática das entrevistas. Após a correção dos erros de transcrição, as cópias foram enviadas aos ex-residentes para aprovação, respeitando possíveis correções. Após a aprovação, todos os dados que pudessem identificar as pessoas participantes foram removidos para garantir o anonimato.

O roteiro da entrevista, composto por 10 perguntas abertas, foi ajustado após uma entrevista piloto em 5 de janeiro de 2024, o que permitiu melhorar tanto as perguntas quanto a condução das entrevistas. Cada entrevista durou em média 50 minutos, proporcionando um espaço para reflexão sobre a participação no PRP. A condução, as perguntas norteadoras e a duração das entrevistas contribuíram para criar um ambiente confortável para os entrevistados.

3.4 Processamento de análises

Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, uma ferramenta que utiliza de um conjunto de técnicas objetivas e sistemáticas que possuem a função de explorar, analisar e produzir inferências de diferentes formas de comunicação (Bardin, 2016; Franco, 2018).

A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: descrição, inferência e interpretação. Primeiro, os pesquisadores devem descrever o fenômeno observado; em seguida, faz-se inferências com base na compatibilidade do conteúdo descrito; por último, interpretam-se os dados. Além disso, as unidades e categorias de análise fornecem a base para essas fases. As unidades de análise incluem unidades de registro e contexto, enquanto as categorias organizam os dados em conjuntos baseados em analogias e critérios definidos (Franco, 2018).

Neste trabalho, a análise de conteúdo foi utilizada tanto na fonte documental quanto na entrevista semiestruturada, tendo como referência o que foi arrolado. Da organização e categorização dos dados, emergiram três eixos, a saber: (a) comunidade de Educação Física:

organização, gestão, reuniões pedagógicas, interação; (b) dispositivos como articuladores da relação teoria-prática; (c) bases de produção do conhecimento profissional docente.

4. Resultados e discussão

4.1 Comunidade de Educação Física: organização, gestão, reuniões pedagógicas, interação

A criação de uma CEF não é algo tranquilo ou que acontece da noite para o dia. Ela pode ser planejada ou pode começar naturalmente, a partir da integração do grupo, podendo contribuir diretamente na formação inicial de professores.

No entanto, cabe mencionar que, nessa universidade pública do interior paulista, o professor de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física já tinha desenvolvido algumas experiências de desafiar as classes de estágio a trabalharem na perspectiva de uma comunidade, tendo como espaço temporal o período de quatro meses, com algumas aderências (Souza Neto y Benites, 2013). Sobre esta experiência do PRP, cabe informar também que ela se desenvolveu como um complemento do estágio supervisionado, não ocupando o seu lugar, pois foram 420 h de estágio supervisionado e 440 h de residência pedagógica (Ferreira et al., 2022).

Assim, pondera-se que, no decorrer do primeiro semestre do PRP, em sua organização de três semestres, ele foi desenhado para permitir que houvesse uma boa socialização na mobilização dos conhecimentos/saberes, formação e integração de grupos, facilitando a construção dessa comunidade a partir de um planejamento estratégico, bem como tendo, simultaneamente, o auxílio dos preceptores na superação de suas dificuldades (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

Em sua entrevista, a Residente 4 descreveu os principais momentos dentro do PRP:

Então se fez assim, mas deixa eu organizar para ficar certo para você: no final de 2018, a gente começa o projeto se conhecendo, entendendo o que que era o Residência Pedagógica, toda aquela papelada que a CAPES necessita e pede. Depois, a gente começou aí a fazer os estudos de autores sobre o tema de formação, sobre saberes docentes e o que estava acontecendo ali naquele período. O professor coordenador sempre quis estudar com a gente, o que que estava acontecendo naquele período dentro das escolas, vendo a parte política também um pouco. Então, a gente sempre conversava sobre isso. [...] Isso eu acho que foi em fevereiro. A gente foi dividindo os

grupos até que a gente decidiu, acho que até junho, ia ser porque a gente tinha três escolas, então, até junho ia ser três grupos, mas depois a gente decidiu fazer só dois grupos, que era as duas escolas municipais e o outro grupo era todo, não era um grupo, era todo mundo na estadual. Então, depois de junho, a gente modificou essa composição, porque até junho era um grupo em uma municipal, o outro na outra municipal e o outro no estado, mas depois a gente percebeu que a gente precisava também que os outros dois grupos também poderiam ter a experiência no estado. Porque modifica ali o estado do município. Então, o professor coordenador preferiu colocar o que todo mundo tinha que fazer e ter uma turma no estado. Então, depois de junho, a gente ficou todo mundo no estado e aí dois grupos nas escolas municipais. Mas isso tudo a gente foi fazendo estudos, fazendo as atividades que foram pedidas [...]. Então, a gente foi fazendo e depois, quando a gente acabou as nossas intervenções, antes mesmo de acabar o período no residência, o professor já foi nos explicando os relatórios, que a gente teria que fazer no final [...].

Pode-se inferir que, do plano organizacional do PRP, duas etapas (fevereiro/19 a agosto/19 e setembro/19 a fevereiro/20) são mencionadas e uma fica vaga (agosto/18 a janeiro/19) na divisão das três etapas propostas. Porém, o que fica mais evidente no PRP são as fases fixadas de ambientação na escola, imersão na escola e intervenção pedagógica no ensino dentro da sala de aula. Cada um destes momentos foi bem demarcado e promoveu um senso de continuidade, evitando choques de realidade e problemas com a gestão da escola e outros possíveis pontos dentro e fora dela. Tanto o portfólio quanto a entrevista mostraram que essa estratégia facilitou o contato dos residentes entre si, com o professor coordenador e com os preceptores, que estiveram presentes desde o início, promovendo a criação de vínculos e a organização de seus objetivos.

Esse processo é essencial para evitar desistências dos residentes, assim como de professores no início de carreira, visto que o futuro professor já possui experiências e vivências que poderão auxiliar quando cenários parecidos ocorrerem em seu cotidiano como docentes. De modo que, para Tardif (2014), os saberes experienciais que foram desenvolvidos na constituição dessa CEF são fundamentais para o desenvolvimento do professor nos âmbitos extraclasse.

Assim, além da divisão que foi citada anteriormente, as funções para cada membro foram distribuídas, atribuindo-se responsabilidades para o professor coordenador, professores preceptores e residentes, segundo a entrevista da Residente 4:

[...] ele (o professor coordenador) dividiu algumas tarefas. Então, por exemplo, ele ficava mais na parte de organizar as coisas que a CAPES [...] e como os professores preceptores também precisavam ser incluídos no projeto, não só estar ali, ele colocava algumas funções para eles. Então, eles tinham a função de trazer conteúdos que aparecem ali no ambiente escolar que achavam importante nós sabermos..., os professores traziam temas com relação à categoria, com relação à profissionalização, com relação à Secretaria... estar envolvida ali no trabalho escolar. Então, eles traziam os conteúdos da escola para a gente. [...] E nós... era para propor coisas e trazer e fazer a discussão em si, porque a gente fazia as atividades que eram propostas, que eram pedidas, mas também tanto os professores quanto o coordenador, eles queriam que a gente não fosse passivo, que a gente não estivesse lá só por estar.

Ao se criar esse ambiente favorável para estabelecer uma CEF, com funções e objetivos bem definidos, destacam-se o sentimento de pertencimento e a busca pelos mesmos objetivos como fator primordial para que essa comunidade possa ser continuada e seus membros consigam sucesso nos objetivos geral e pessoal (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Neste sentido, o PRP proporcionou este sentimento, apesar de suas divisões e hierarquias.

As divisões são organizacionais, no entanto orgânicas, por isso existe uma certa flexibilidade e liberdade para que os envolvidos no programa possam estabelecer contato e superar as dificuldades encontradas. Esse cenário vai ao encontro do estabelecido pela Residente 2 em sua entrevista:

[...] porque eu sempre vi os professores como colegas de trabalho [...]. Então, os professores sempre deixavam a gente muito à vontade, mas eles eram realmente, digamos, que os mediadores disso tudo, os professores, o professor coordenador sempre como, é... é líder ali, né? É deixando a gente discutir, e vendo as intermediações dos professores da realidade com o que estava ali, ele fazia suas pontuações, fazia essas ligações com a teoria e a prática.

Esse trecho evidencia o sentimento de pertencimento profissional dos residentes, que passaram a se perceber como colegas de trabalho dos professores, em vez de meros aprendizes 'inferiores'. As interações horizontais, livres de hierarquias rígidas, foram fundamentais para fortalecer esse sentimento, tanto nas trocas entre os residentes quanto nas interações com os preceptores e o professor coordenador. A mediação do professor coordenador desempenhou um papel crucial ao incentivar a autonomia dos residentes, intervindo de forma pontual e oferecendo contribuições significativas sempre que necessário.

Em sua entrevista, a Residente 4 reitera a importância desse vínculo com os professores presentes no PRP: “Eu acho que eu não tive esse contato, então, de coleguismo com professores do estágio, como eu tive com os professores do residência, para fazer o planejamento, para entender certas... certos conteúdos que eram passados.” Apesar de ocorrer a separação de funções, ambos estavam em constante diálogo no processo de formação das pessoas residentes.

A hierarquia está ali para organizar e mediar, no entanto, as discussões são ricas, pois diferentes residentes têm diversas perspectivas sobre o mesmo tema. Além disso, o sentimento de pertencimento fica evidente quando todos se enxergam como “colegas de trabalho”, e não somente professor preceptor e residentes. Esse ambiente fértil, que valoriza as contribuições de todos e visa a evolução de todos para docentes profissionais, é essencial para a formação inicial e continuada de professores (Fiorentini y Crecci, 2016).

Nesse sentido, os resultados possibilitaram compreender que, no PRP, as reuniões semanais promoviam uma interação dentro da CEF, e por meio dela, as conversas e reflexões eram possíveis. Essas reuniões, segundo a Residente 3 em sua entrevista, ocorriam na universidade, de forma que a discussão fosse valorizada, assim como o planejamento para a semana seguinte:

Na universidade, as reuniões pedagógicas de aulas aconteciam dentro da Residência Pedagógica, porque ela tinha uma parte de formação que era o professor coordenador do programa, ele dava um artigo para a gente estudar e, depois, faltando vinte minutos para acabar a reunião, a gente tinha uma reunião pedagógica com professores da escola, então cada grupo daquele professor que reunia com o professor, ele conversava sobre a escola.

Fica evidente como a organização das reuniões se dava de forma a colocar a discussão de textos e experiências no início, investindo tempo e esforços em compreender as situações encontradas pelos residentes em seu cotidiano, assim como estabelecer maneiras de superar as dificuldades e expor atitudes que foram positivas, socializando com seus pares. Ademais, segundo a Residente 3, ainda havia espaço para o planejamento da próxima aula, com o auxílio e supervisão dos professores preceptores, sendo um momento rico e fértil, visto que, além da experiência dos preceptores, as discussões se encontravam recentes em suas memórias, provendo mais ideias e meios de alcançar os objetivos da aula. Assim, nas reuniões da CEF emergiam tanto os processos de socialização quanto os relatos de experiência, que mobilizavam conhecimentos e saberes. Desse processo, pode-se extrair que a experiência é aquilo que me toca e me atravessa, conectando-se ao Conhecimento Profissional Docente (CPD). Nesse sentido, a Residente 2, em sua entrevista, destaca que, apesar de haver uma certa estrutura, cada reunião possuía uma especificidade relacionada aos acontecimentos da semana nas escolas:

Não, não era sempre igual, então a gente levava a problemática para o grupo. Então essa semana a gente, além dos estudos de caso, por exemplo, o que aconteceu na escola, aconteceu aquele negócio que é muito discrepante, como que a gente lida com isso? Então o professor coordenador sempre foi muito aberto para a gente lidar como era no dia a dia, pra gente resolver aquilo, ser como um professor, ele batia muito nessa tecla.

Portanto, as temáticas discutidas nas reuniões possuíam conexão direta com aquilo que era visto na prática de cada residente, colocando as reuniões de acordo com a realidade de cada escola e cada residente. Assim, para a Residente 3, em sua entrevista: “Com antecedência o professor coordenador, ele dava um assunto que a gente tinha que trabalhar ou a gente podia trazer um assunto que aconteceu nas nossas aulas no Residência Pedagógica”. Segundo Tardif (2014), ao se valorizarem a prática e os saberes experienciais, o desenvolvimento profissional docente ocorre de maneira fluida, evitando os clichês teóricos que dificilmente são possíveis de se atrelar à prática. A realidade escolar vivida é valorizada e socializada com todos os residentes, favorecendo o aprendizado de toda a CEF. No entanto, como Tardif (2014) afirma, a prática vazia, sem suporte científico ou de saberes profissionais, pode se tornar apenas algo vazio. O Residente 1, em seu portfólio, afirma que:

Outras vertentes essenciais para a profissão de professor como a relação entre professor e alunos, adquiridos na prática e discutidos na teoria, como uma relação de autoridade, mas não autoritarismo, onde o aluno se vê com liberdade para ser autônomo, tem consciência de suas limitações como aluno [...].

Nesse trecho evidencia-se mais uma vez a importância de uma teoria que forneça apoio à prática, no entanto, também é destacada a importância da autonomia enquanto competência formativa essencial à construção do profissionalismo (Contreras, 2002). O diálogo entre colegas residentes, promoveu um ambiente em que todos e todas buscavam um objetivo comum: desenvolver-se enquanto professores e professoras.

Além da conscientização sobre aspectos vinculados à prática profissional docente, a CEF promoveu também discussões sobre a necessidade de sempre buscar inovações e novas formações. Para o Residente 1, em seu portfólio:

Acredito também, embasado em discussões do projeto Residência Pedagógica, que como professor estarei sempre em formação e devo me propor a mudanças para acompanhar a constante evolução do mundo, como por exemplo, o uso da tecnologia na escola.

Conversas embasadas sobre a profissão são necessárias para que o professor nunca se acomode, para que ele possa entender que seu trabalho é muito maior que transmissão de conteúdo, além de que, ao compreender que a docência é uma profissão de interações, inclusive com seus pares, o professor sai de sua “ilha” e passa a buscar e fornecer ajuda para com os outros (Tardif y Lessard, 2014). Esse processo de interação e compreensão da complexidade da profissão docente contribui para a construção de uma identidade docente enraizada na ideia do desenvolvimento profissional, legitimando a formação continuada como um movimento fundamental ao longo da carreira (Day y Sachs, 2005).

A construção da identidade profissional (Tardif, 2014) também foi um dos focos das discussões na CEF, onde a prática era colocada em processo reflexivo e socializada, conforme apontado pelo Residente 1 em seu portfólio

A construção da minha identidade de professor tem sido construída por uma relação entre elementos práticos, vividos na escola, e elementos teóricos discutidos em reuniões e conversas formais, embasados em textos ou experiência de profissão. O programa

Residência pedagógica me proporcionou uma imersão na escola através da ideia de um dispositivo híbrido de formação, onde a Universidade e a Escola atuam juntas como formadoras.

Apesar de ser um grupo heterogêneo, os residentes conseguiam compartilhar suas experiências, facilidades, dificuldades e assim superar os obstáculos da carreira docente. A Residente 2, em sua entrevista, afirma que: “Aí porque era tão distinto grupo, acho que cada um era de um jeito assim, sabe, alguns mais pro médio, outros mais pro infantil, mas, de certa forma, acho que todo mundo tinha o mesmo intuito ali”. Essa desprivatização da prática e de experiências é importante para a formação do professor profissional, pois este percebe que existe mais de uma forma de se resolver uma situação e que o único meio de superar essa ocorrência é pesquisar e debater sobre, aperfeiçoando-se para as próximas aulas (Wittorski, 2022). A Residente 2 reitera em sua entrevista que:

[...] a gente sempre foi de trocar muito, muita experiência, porque, de certa forma, era um grupo muito amplo e a educação física tem muitas, muitas pessoas, então a gente meio que já se conhecendo ficava mais fácil a comunicação. De certa forma, era um pouco mais caótico também, porque aí junta várias opiniões ao mesmo tempo, isso fez o grupo ficar rico, porque você via várias visões dentro da reunião. O professor coordenador pontuava e deixava a gente discutir e era isso como profissional, vocês têm que resolver o problema. [...] acho que todo mundo tinha o mesmo intuito ali, que era a boa atuação [...].

Ainda sobre o grupo, a Residente 2 afirma em sua entrevista:

Em relação ao grupo, havia muitos perfis e pensamentos diferentes, e, por ser um número alto de residentes, às vezes era complicado decidir algo rápido e eficiente, mas como grupo nos aprimoramos e conseguimos crescer como profissionais e sermos bem mais cooperativos, afinal professores trabalham em grupo, foi uma experiência essencial no meu ponto de vista, e, por fim, agradecer a oportunidade de existência do projeto e a todos que participaram diretamente ou indiretamente do processo.

Apesar de as trocas entre os pares serem parte fundamental desse processo, a Residente 2 afirma em sua entrevista que o professor preceptor teve papel fundamental em seu desenvolvimento:

Com o passar do tempo e com a ajuda da professora, consigo me ver dando aula para essa faixa etária, a mesma ainda me auxiliou em diversas dúvidas e tabus que tinha na minha cabeça sobre os alunos, me ajudando a entendê-los, indicando literaturas e dando diversos *feedbacks* que foram fundamentais para pensar minha prática e aos poucos ir aprimorando. Além disso, a capacidade com lidar com problemas e imprevistos que ocorrem também houve uma melhora, não deixando que a aula parasse ou deixasse de acontecer por algum fator externo que pudesse gerar uma dificuldade para a finalização do conteúdo.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), para a comunidade obter sucesso, é necessário que os envolvidos busquem caminhar para o mesmo lugar, que, neste caso, representa a formação docente com qualidade, baseada em teoria e prática. Apesar das diferenças entre os membros, o objetivo em comum é necessário, visto que, para uma comunidade agir de acordo com seu nome, todos precisam estabelecer meios de alcançar as metas, mesmo que por caminhos diferentes, valorizando as especificidades de cada sujeito. Nesse trecho, fica evidente a importância das reuniões pedagógicas promovidas pelo PRP na constituição de uma CEF, pois, durante as reuniões, ocorre o processo de socialização de experiências e de saberes, auxiliando na construção da identidade profissional dos envolvidos. As narrativas dos residentes denotam o que de forma consistente a literatura tem abordado sobre a construção do CPD em contextos colaborativos e reflexivos. Zeichner (2010) destaca a importância dos "espaços híbridos" na formação de professores, nos quais a prática docente é constantemente analisada e discutida em grupo. Esse aspecto é bastante evidenciado nas falas, em que as reuniões semanais do PRP proporcionaram um ambiente propício para a troca de experiências entre os residentes e os preceptores, promovendo uma aprendizagem mútua e colaborativa.

No entanto, essa troca de experiências e *feedbacks* não ficava limitada às reuniões, segundo a Residente 3 em sua entrevista:

[...] também ministrava as aulas, porque eu acho que o principal objetivo da residência pedagógica [...]. Como papel de o professor de fato, como se fosse na realidade, então

a gente assumia ali, e via, aí a professora pegava ainda e dava o *feedback* para a gente depois da aula [...]. Com o professor do Estado, ele esperava ter o encontro da residência pedagógica para poder passar para a gente o *feedback* que ele achava, quando era uma coisa que ele achava que era pontual e específica, porque ele falava na escola, depois acabava o dia de aula. Agora, quando era uma coisa mais geral, ele esperava a reunião da residência pedagógica.

Nesse sentido, por se tratar de um *feedback* logo após as aulas, o processo reflexivo pôde ser favorecido devido à aula ainda estar recente na memória dos residentes. Segundo Smyth (1989), quanto mais cedo ocorrer o processo reflexivo das práticas, mais detalhes estarão disponíveis na memória, favorecendo uma visão clara da aula. Esse processo de reflexão imediata facilita a criação de um saber experiencial, colocando o que foi feito na prática em uma nova perspectiva, aprendendo com seus próprios erros e acertos, além de poder absorver as experiências dos demais participantes, através da socialização dessas reflexões.

Este *feedback* e reflexões sobre a aula, além da gestação de um saber experiencial, contribuíam para o desenvolvimento do CPD, bem como de um *habitus* docente no aprendizado da profissão.

Os resultados também possibilitaram compreender alguns aspectos da relação universidade e escola. O Residente 1, em sua entrevista, demonstra a importância de estar na escola e com professores que vivem a realidade escolar:

[...] na residência foi diferente, nessa proximidade ali com a escola, com o professor, conhecendo os projetos da escola. Conversando, às vezes com a direção, com a coordenadora da escola, participando até de eventos, assim, extra-aula, né? Fora da... fora, ali, do ambiente de sala, acho que foi mais isso. O planejamento de aula, ajudou muito? É, mas essa conversa com os professores, né? Já experientes, facilitaram muito na aprendizagem, de planejar a aula, de ministrar aula também, *feedbacks*, eu acho.

A parceria entre universidade e escola é alvo de estudos principalmente no campo do estágio supervisionado já há algum tempo, comprovando resultados positivos na formação docente, na qual o futuro professor é acolhido e orientado dentro e fora da universidade, para desenvolver seus saberes e sua identidade docente (Cyrino y Souza Neto, 2017).

O Edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018) trazia como um dos objetivos do PRP, a contribuição para a construção e o desenvolvimento dessa parceria entre universidade e escola, a partir da imersão do graduando em seu futuro local de trabalho, com maior contato com a realidade da vida de professor e todas suas nuances práticas, burocráticas e sociais. Neste sentido, o PRP investigado apresentou um certo sucesso no favorecimento dessa parceria, evidenciando que a dinâmica desenvolvida na CEF possibilitou não só a imersão, como também a parceria entre as instituições, sujeitos e conhecimentos em busca do desenvolvimento da profissão (Figueiredo y Gagno, 2020).

Nesse aspecto, em entrevista, a Residente 4 novamente aponta como a CEF foi se desenvolvendo através de vínculos estabelecidos entre todos os membros, ajudando na implementação do PRP:

[...] eu acho que virou uma comunidade porque era um grupo que a gente se via toda semana, a gente se via pelo campus, a gente se via na escola, a gente conversava nos grupos, no WhatsApp, a gente estava sempre tentando fazer uma confraternização para ter esse envolvimento de, por exemplo, eu estou com dúvida e poder mandar mensagem para o professor e não ficar naquele “não, mas se eu mandar para o professor ele vai ver que eu estou com dúvida e talvez ele não me ajude”, “será que eu estou atrapalhando?”. Chegou num momento que não tinha mais isso. Hoje em dia, às vezes eu encontro um dos professores e aí ele pergunta “como que está a vida de professor?”. A gente conversa sobre as escolas que a gente está trabalhando, então eu acho que ficou algo que pode ser chamado de comunidade sim.

Esse trecho demonstra como os vínculos criados eram fortes e persistem mesmo depois de anos que os residentes finalizaram suas passagens pelo PRP, deixando claro o sucesso na implementação de uma comunidade dentro do processo de formação inicial.

Portanto, entende-se aqui que a socialização, as discussões e as conversas formais ocorriam em diversos locais durante a participação dos residentes no PRP. Porém, o momento mais fértil e adequado para as discussões eram as reuniões pedagógicas, devido à participação de todos os residentes, à mediação do professor coordenador e às contribuições pertinentes dos professores preceptores.

Sendo assim, a CEF promoveu um ambiente fértil para o desenvolvimento dos futuros professores. Porém, seria interessante ressaltar a importância de que essa comunidade seja

levada para além dos muros da faculdade, não ficando só no corpo docente, mas chegando também à organização escolar. A partir dessa compreensão, em sua entrevista, a Residente 4 afirma que:

Lá na escola, nas reuniões que a gente teve lá nas escolas... não foram muitas, as que aconteceram foram no começo do projeto que a gente foi lá, conversou com coordenadora ou com a diretora, dependendo de quem estivesse disponível no dia que a gente marcou. E, aí, o grupo inteiro ia pra escola conhecer essa gente, para a gente conhecer eles. Então foi uma reunião de recepção ali, e não de explicar a escola.

Nesse cenário, a relação dos futuros professores com a gestão poderia ter facilitado a inserção na escola, além da facilitar a compreensão de fatores burocráticos ligados à profissão docente, que muitas vezes passam despercebidos na formação inicial (Bellei, 2018).

4.2 Os dispositivos como articuladores da relação teoria-prática.

Como apontado anteriormente, dentro do contexto formativo do PRP, os dispositivos se apresentaram como uma ferramenta útil no cotidiano dos futuros professores, sendo necessário compreender quais dispositivos foram empregados e como foram usados.

Na CEF analisada, os residentes demonstram certo enfoque nos dispositivos utilizados durante seu período no PRP, dando destaque para o portfólio, por englobar dentro dele os demais. Estes dispositivos foram mencionados em suas entrevistas e em seus portfólios. Alguns dispositivos possuem mais destaque, como os estudos de caso (casos de ensino), o relatório final e as reuniões pedagógicas – os quais, portanto, contribuíram em sua formação como docente.

As pessoas residentes demonstram em suas entrevistas e portfólios, certo enfoque na importância dos dispositivos formativos desenvolvidos. Os estudos de caso (casos de ensino), o relatório final, o semanário e os portfólios, aparecem como elementos constitutivos da formação.

Nesse sentido, em sua entrevista, a Residente 2 afirma: “Bom, a gente tinha os **relatos**, as partes reflexivas, **estudo de caso** e as **reuniões em grupo** [...]. A gente fez um **caderno** na época que tinha que preencher com tudo que tinha (portfólio)” (os grifos são nossos). O portfólio utilizado aqui foi fruto das conversas entre o professor coordenador, os professores preceptores e os residentes, segundo a entrevista da Residente 4:

[...] a gente usava um **semanário** que uma das professoras criou e aquilo foi muito interessante, porque muitos não tinham noção de que se organizar, se planejar e aquilo foi algo visual muito bacana para a gente ir tendo essa reflexão do que a gente está fazendo nas nossas atividades (o grifo é nosso).

Sobre a criação desses dispositivos, a Residente 4 ressalta em sua entrevista:

Eu acho que tanto o professor coordenador quanto os professores preceptores perceberam a dificuldade que estava sendo de ler **relatórios** diferentes, que deve ser meio complexo, porque aí você não sabe muito onde achar as informações. Então, a professora preceptora se sentou com a gente em uma das reuniões. Foi tentando com “o que que a gente acha importante ter para a gente colocar?”. E aí a gente foi colocando para ela o que que a gente achava importante, discorrer antes e depois da intervenção. A partir disso ela montou o modelo, e aí todo mundo aprovou e a gente começou a utilizar (o grifo é nosso).

Esse processo de criar e utilizar um dispositivo adequado para seu cotidiano foi importante, principalmente na hora de utilizá-lo como ferramenta reflexiva ou para avaliação do projeto, pois o portfólio se tornou um documento organizado a partir de construções coletivas, mesmo que ainda haja espaço para as especificidades individuais (Arnosti y Souza Neto, 2023). Encontra-se aqui também a facilidade de organizar um documento desenvolvido pelos próprios participantes, evitando interpretações errôneas e dificuldades no preenchimento e na alocação do que foi estabelecido. Em um trecho de sua entrevista a Residente 4 afirma que:

[...] eu diria que o **semanário**, que a gente utilizava em todas as intervenções, foi o que mais a gente focou. E no **portfólio final** se colocava os autores que a gente mais utilizou, as nossas experiências, o que a gente achou da residência e tudo mais (os grifos são nossos).

Apesar de o portfólio ser destacado, o Residente 1 afirma em sua entrevista que outros dispositivos também eram utilizados e foram importantes em seu processo formativo:

[...] eu lembro que a gente tinha que fazer **um diário**, a gente mesmo criou, na verdade. Eu não lembro, seu nome era diário, mas eu sei que a gente tinha que descrever todas

as aulas que a gente ministrava ou que a gente observava e discutir essa aula, a gente mesmo discutir depois com a nossa, da vivência da prática, ali de acordo com o tema. Eu também não vou lembrar o tema certinho, então, por exemplo, nesse diário, a gente escrevia aula e depois tinha o tema. [...] a gente fazia os **casos de ensino**, se eu não me engano que chamava. A gente descreveu um caso e muitas vezes, nesses casos, a gente levava para discutir. Na reunião na universidade, teve o **portfólio** também. Foi, acho, que o maior documento, assim que a gente produziu, durante a residência, também. Relacionado ao portfólio abrangia tudo, desde o começo, desde o planejamento até a prática, depois uma conclusão final (os grifos são nossos).

Esses trechos deixam evidente o uso de alguns dispositivos, entre eles os relatos de experiência, o estudo de caso e o portfólio. Portanto, essa variação de dispositivos formativos empregados foi ponto positivo na formação dos residentes e das residentes, pois pôde proporcionar diferentes perspectivas sobre um assunto determinado (Penteado y Souza Neto, 2021). Porém, ressalta-se a importância desse processo ser pensado e acordado entre todos os membros, visto que uma sobrecarga de trabalho pode dificultar e atrapalhar o desenvolvimento do programa e de cada residente individualmente, deixando de ser produtivo, para ser algo maçante e burocrático.

As narrativas das pessoas residentes denotam que todos os dispositivos foram importantes para o processo reflexivo, visto que, segundo a entrevista concedida pelo Residente 1, "(o processo reflexivo) ocorreu por meio dos **dispositivos** que eu te falei, do **caso de ensino**, do **diário** que a gente refletia depois sobre a aula e ocorriam nas **reuniões** através das discussões sobre determinada aula." (os grifos são nossos).

Em sua entrevista, a Residente 4 afirma que a escrita dos dispositivos se tornou um momento precioso para reflexão:

E então tinha essa reflexão também ali nas **reuniões**. Essas reflexões também na hora da escrita, na hora de fazer ali depois da aula que que tinha nesse documento de **portfólio**. E também depois no **relatório** da gente escrever como que... porque o professor..., como eu disse, ele trabalhou bastante essa parte de reflexão, de autorregulação ali que precisa ter na docência, de entender o que foi a sua prática, de entender a sua prática e continuar refletindo (os grifos são nossos).

Fica evidente, nas falas acima, que o registro e a utilização dos dispositivos ocorreram em diversos momentos, o que favoreceu o processo de escrita dos fatos ocorridos durante as aulas e até mesmo nas reuniões. Neste sentido, a Residente 2 ressalta, em sua entrevista, a importância deles nos momentos de reflexão:

Então, o professor coordenador sempre foi muito aberto para a gente lidar como era no dia a dia, pra gente resolver aquilo, ser como um professor, ele bate muito nessa tecla, né? Do professor reflexivo que a gente perde, diz que perde um pouco quando a gente vai para a prática e hoje estando na prática eu vejo muito isso. É..., então, ele sempre foi muito **acolhedor**, não deixando a teoria de fora (o grifo é nosso).

Alvim (2013) ressalta a importância do registro cotidiano dos fatos ocorridos em sala e fora dela, por meio de um portfólio, contendo planos de aula, reflexões, embasamento teórico para suas aulas e para a própria reflexão. Para Smyth (1989), o registro escrito dos ocorridos em aula é uma fonte fértil de informações para realizar a reflexão: seja orientada, individual ou coletiva, evidenciando a real importância da prática para a reflexão, posicionando-se cada vez mais longe de um processo formativo puramente teórico e aplicacionista.

Segundo Tardif (2014), a prática precisa ser valorizada dentro do contexto formativo. No entanto, a prática pela prática pode deixar de lado alguns pontos importantes que ocorreram durante as aulas. O que para Schön (1992) significa que essa reflexão sobre a prática é essencial para a formação de um profissional reflexivo, entendendo até onde ele pode avançar e como realizar esse processo de maneira fluida, embasada cientificamente e por suas experiências como professor. A prática e a reflexão proporcionada pelo PRP de forma individual e coletiva se apresentaram como um ponto chave para o desenvolvimento profissional dos residentes, permitindo entender as necessidades que estes possuíam em seu cotidiano, para superá-las de forma a preparar seus saberes e tacto pedagógico (dimensão emocional no trato com os escolares, entre si e com os preceptores), para a sua futura atuação como docente.

Nesse sentido, o Residente 1 evidencia em sua entrevista: “Como relatado em outros **portfólios** elaborados por mim, acredito ser um processo que estará sempre em construção, pois adquirir, entre muitas coisas, a ter postura profissional, o contato com toda a equipe da escola” (o grifo é nosso), deixando claro que o registro em portfólios contribuiu para seu desenvolvimento como docente. Para Alvim (2013), o registro em portfólio facilita o processo

reflexivo, mesmo que este seja realizado apenas para fins de registro, além de se tornar uma fonte de conhecimentos para o futuro professor, que pode recorrer aos seus registros quando necessário.

Em sua entrevista, o Residente 1 afirma que os momentos de reflexão eram feitos em diferentes contextos:

Alguns a **gente fazia em casa mesmo**, alguns eram tarefas para a gente fazer em casa. Eu gostava de fazer logo depois da aula. Então eu ia na escola, aí já chegava em casa, já descrevia, aí já fazia essa reflexão para não correr o perigo de esquecer depois como foi a aula. E, outros a gente fazia na universidade mesmo... (o grifo é nosso).

A reflexão feita de forma coletiva ou individual, realizada em diversos momentos, pode ser uma ferramenta fértil para o desenvolvimento do professor, pois cada momento oferece certos benefícios e ao mesmo tempo deixa algumas lacunas que podem ser preenchidas em um futuro momento, com mais repertório, socialização ou até mesmo orientação (Ortiz, 2003). Essa variação nos lugares de reflexão facilita o processo reflexivo, proporcionando memórias recentes e evitando a necessidade de esperar até que seja a hora exata, facilitando que não ocorra a perda de informações importantes.

É o que foi destacado na entrevista da Residente 2, no acompanhamento do professor coordenador e dos professores preceptores:

Então, como eles teriam feito, e tudo mais, a gente fazia esses **cadernos**, falava com os professores. É... e ele estava assim, não... às vezes você viu uma coisa que pode ser um grande erro para você, só que não era isso, é o tempo do aluno, então a gente não tinha essa visão ainda, né? De cada um. **Mas era tudo assim, a gente fazia, colocava no papel que ele queria que a gente visualizasse aquilo, é... bem, levava para o grupo, conversava e aí a gente olhava para aquilo depois, com um olhar diferente e partia para o próximo** (os grifos são nossos).

Ao mesmo tempo em que houve uma orientação por parte dos preceptores, estes favoreceram a criatividade e a tomada de decisão por parte dos residentes, ao permitir que fossem protagonistas em sua formação, deixando que os residentes realizassem as mais diferentes atividades da vida docente de maneira autônoma. Compreendendo, como dito anteriormente, os residentes como colegas de trabalho, esse cenário se tornou fértil para o

desenvolvimento de diversas facetas relacionadas à profissão que muitas vezes passam despercebidas aos olhos dos licenciandos.

Esse cenário vai ao encontro do que foi proposto por Arnosti y Souza Neto (2023). Sem estabelecer objetivos que os participantes compreendam e uma orientação qualificada, os dispositivos passam a ter uma função muito mais burocrática do que formativa, distanciando-se do que é proposto pelo PRP.

Penteado y Souza Neto (2021) observaram que os portfólios empregados no processo formativo podem promover um novo panorama a seus futuros professores, pois, por meio da reflexão exigida em sua construção, uma nova perspectiva sobre si mesmo pode surgir, colaborando para entender as lacunas em sua prática, assim como acertos e eventuais ações que não deveriam ter ocorrido em determinado momento. No entanto, como apontam Varanda et al. (2019), tanto o portfólio quanto qualquer outro dispositivo devem passar por validações internas ou externas, sendo possível encontrar evidências na literatura de como criar e realizar esses dispositivos.

Ao analisar um contexto do PRP, Ferreira et al. (2022) entendem que os dispositivos formativos foram utilizados de forma a favorecer a aquisição e a mobilização de saberes docentes, assim como facilitar o processo de reflexão dos residentes. Esse cenário condiz com o descrito pelos residentes em suas entrevistas e em seus respectivos portfólios.

Portanto, dentro do PRP foram utilizados dispositivos que favoreceram a aquisição de conhecimentos, saberes e o desenvolvimento do professor reflexivo. Esse processo foi realizado em momentos diferentes e com o auxílio de diversos dispositivos, fazendo com que a reflexão não se tornasse monótona e conseguisse atingir seu potencial formativo. Com isso, os dispositivos assumem um papel central no desenvolvimento do PRP e de seus residentes, sendo um dos pilares do programa, juntamente com a formação prática.

4.3 As bases de produção do conhecimento profissional docente.

Ao analisar as entrevistas e os portfólios, assim como as premissas da comunidade de prática e o seu desenvolvimento, emergiram algumas unidades de contexto que podem contribuir para pensar a produção do Conhecimento Profissional Docente (CPD), a partir de uma base pedagógica, uma base sociopolítica e uma base epistemológica.

4.3.1 Base Pedagógica

A formação prática (perpassada pela organização do PRP e desenvolvida nos dispositivos de formação) trouxe à tona uma reflexão teórico-prática que pode fundamentar a prática das atividades pedagógicas, revelando uma produção de sentido sobre a experiência e o saber de experiência (Bondía, 2002), além dos conhecimentos imprescindíveis para o exercício da profissão (Shulman, 1987; Tardif, 2014) e a construção da identidade docente (Oliveira, 2010).

Reconstrói-se a docência a partir da prática, fundamentando-a, pois é preciso que o professor em formação e/ou professor experiente seja(m) capaz(es) de evoluir(em) na passagem de um ofício artesanal em que se aplicam técnicas e se desenvolvem habilidades para um processo em que estes estudantes/profissionais sejam capazes de deliberar sobre as suas práticas (Altet, 2001); pois a prática, enquanto prática intencional, traz, necessariamente, a reflexão teórica (Souza Neto et al., 2019).

Nesse sentido, o CPD se produz não só na prática, mas nas reflexões sobre a prática. Os resultados evidenciaram que o CPD dos residentes foi manifestado tanto na ação pedagógica, quanto na fundamentação e reflexão coletiva da profissão, tornando sua prática científica, e o CPD público e partilhado. Este fato se torna claro quando o residente, a partir dessa experiência com o ensino, consegue dar vida ao seu plano de aula, transformando-o em narrativa e fazendo uma meta-análise do conteúdo que foi desenvolvido.

No entanto, a mobilização destes conhecimentos pedagógicos, específicos para a Educação Física foi facilitada pelas dinâmicas colaborativas do PRP, demonstrando que a interação contínua com professores mais experientes contribuiu significativamente para a produção do CPD (Sarti, 2020). Dessa forma, o CPD emergiu da ação pedagógica em contextos reais, e a imersão e o trabalho colaborativo proporcionados pelo PRP permitiu que os residentes vivenciassem essa construção de forma concreta.

Desse modo, os resultados possibilitam afirmar que a formação de professores deve inserir estratégias formativas que se afastem da ideia de um “ofício sem saberes” (tentativa-erro) ou de “saberes sem ofício” (reprodução de modelos), e se aproxime cada vez mais de uma pedagogia enraizada na esfera de um “ofício feito de saberes” (fundamentando e analisando a própria prática) (Gauthier et al., 2013).

4.3.2 Base Sociopolítica

A dinâmica desenvolvida na CEF do PRP investigado revelou-se como forte propulsora também de uma dimensão sociopolítica do CPD. Esta dimensão contribuiu para a produção do CPD para além dos aspectos pedagógicos e intrínsecos à profissão, no sentido de que a educação não é neutra e exige uma tomada de posição e uma postura profissional que ouve, dialoga e respeita a coletividade. Wittorski (2022) destaca a importância de dispositivos de profissionalização que conectam formação e trabalho, permitindo que os docentes desenvolvam uma compreensão mais ampla de suas responsabilidades profissionais, com ênfase na reflexividade e na participação ativa em comunidades de prática.

Nessa direção, pensar o CPD no bojo de uma dimensão sociopolítica significa fundamentar a formação na ideia de profissão, trazendo subjacente a ela processos de uma profissionalização do ensino e de uma profissionalidade docente (Contreras, 2002), nas quais a docência passa a olhar para o próprio espelho e não no espelho dos outros (na ideia de profissão liberal), pois se torna um ofício feito de saberes naquilo que o professor é e faz.

Contudo, a profissionalidade docente não pode ser reduzida à competência técnica, pois deve estar intimamente ligada à autonomia dos professores para atuar de maneira crítica e ética. Os docentes devem ser capazes de tomar decisões informadas e sustentadas, levando em consideração as particularidades de seus contextos de trabalho e as necessidades dos alunos (Contreras, 2002).

Nesse sentido, o CPD não se limita à expertise técnica ou ao cumprimento de funções pré-determinadas, mas inclui a capacidade de refletir criticamente sobre a prática e de tomar decisões autônomas em um ambiente de crescente complexidade e responsabilidade social.

4.3.3 Base Epistemológica

Tardif (2014), no texto “Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional”, assinala que os saberes profissionais mobilizados em situação concreta de trabalho docente podem dar origem a uma epistemologia da prática profissional, podendo incluir o “senso comum” e o “cotidiano”.

Da mesma forma, esses saberes profissionais mobilizados, por serem saberes de seres humanos para seres humanos, dão margem para o desenvolvimento do tacto pedagógico (Nóvoa, 2012), enfim, a dimensão emocional, no trato das relações interpessoais, pode dar origem a uma teoria da interação social e projetar a docência como uma profissão de

interações humanas (Tardif, 2014). No entanto, considera-se que esta epistemologia pode ser enriquecida por uma abordagem ecológica de educação em que se considerem todas as experiências e as atividades desenvolvidas nos processos de ensino.

Nessa compreensão, a criação de uma CEF, como um espaço de partilha, discussões, socialização, identidade e pertença, contribuiu para a articulação do CPD neste espaço. No percurso de acolhimento e acompanhamento entre residentes e os professores que, juntos, puderam construir essa comunidade, emergiu a tessitura do CPD.

Esta tessitura formada contribuiu para a passagem dos residentes do ofício de aluno ao *habitus* de professor (Souza Neto et al., 2016), considerando que esta ocorre sobremaneira em função da desprivatização da prática, a partir de processos reflexivos.

Nesse percurso formativo – que envolve autorregulação, postura profissional, comunicação, observações diagnósticas, planejamento, trabalho colaborativo e mobilização de uma base de conhecimentos/saberes docentes –, emergiu o CPD. Um conhecimento construído na relação entre teoria e prática, na fundamentação de uma prática que foi problematizada, fundamentada e tornada pública (exemplo: casos de ensino), saindo do seu “confinamento de sala de aula” – desprivatizado.

Nessa direção, ficou evidente a participação dos dispositivos no processo de produção do CPD dentro do PRP, pois eles facilitaram e incentivaram a reflexão e a socialização dessa reflexão, fazendo com que o ambiente fornecido pela CEF fosse fértil para discussões e demais formas de compartilhamento de saberes e experiências. A utilização dos dispositivos permitiu novas e variadas perspectivas sobre a prática e os saberes de cada residente, auxiliando no processo de desenvolvimento profissional de cada um. Os dispositivos analisados neste contexto mostraram que, quando posicionados como ferramenta de formação e reflexão, podem romper com a barreira da instrumentalização e da burocratização de seu uso.

5. Conclusões

Em consonância aos objetivos propostos, este estudo conclui que o PRP investigado desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do CPD dos residentes participantes da pesquisa. As dinâmicas realizadas na CEF proporcionaram um ambiente de aprendizagem reflexiva e coletiva, permitindo a integração efetiva entre teoria e prática docente.

O suporte teórico e prático promovido pelo PRP e o funcionamento de um ambiente fértil para vivências e experiências dos futuros professores, contribuiu para se pensar a produção do CPD nos espaços formativos, a partir de três diferentes dimensões: pedagógica, sociopolítica e epistemológica.

O trabalho colaborativo e reflexivo desenvolvido no contexto do PRP mostrou-se eficaz na mobilização e articulação de saberes pedagógicos e práticos, permitindo que os residentes aprimorassem suas práticas pedagógicas e construíssem uma identidade docente fundamentada na experiência compartilhada, na reflexão crítica e sociopolítica da profissão.

Em relação às estratégias formativas adotadas no PRP, vimos que os dispositivos contribuíram direta e positivamente na produção do CPD, principalmente por facilitar o registro e análise de práticas dos residentes. Quando os dispositivos são empregados de maneira formativa e pedagógica, fugindo da mera burocracia, resultados positivos podem ser alcançados dentro da comunidade. Entre os dispositivos utilizados pelos residentes no contexto estudado, encontram-se o portfólio, os estudos de casos, o semanário e o relatório final. Destaca-se a diversidade de dispositivos utilizados, flexibilizando os momentos de registro, reflexão e socialização das práticas profissionais.

Entretanto, o estudo também identificou algumas limitações importantes. A principal delas refere-se à dificuldade que os residentes enfrentaram para adaptar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade às diversas realidades escolares em que atuam. Esse desafio foi especialmente evidente em contextos de maior vulnerabilidade, onde os recursos pedagógicos e as condições estruturais são limitados. Isso aponta para a necessidade de programas como o PRP oferecerem maior suporte aos residentes que enfrentam essas condições, para que possam produzir o CPD de forma contextualizada e relevante.

As implicações do estudo sugerem que o PRP e outras iniciativas de formação docente devam priorizar não apenas o aumento da carga horária prática, mas também o fortalecimento de estruturas de apoio para a reflexão colaborativa e a adaptação das práticas pedagógicas aos diferentes contextos escolares. Além disso, os resultados destacam a importância de considerar o desenvolvimento de uma “casa comum” na formação docente, conforme sugerido por Nóvoa (2019), onde o CPD seja continuamente construído e ressignificado em espaços de trocas e aprendizagens conjuntas.

Futuros estudos poderiam investigar mais detalhadamente as interações entre a formação inicial e a prática profissional em diferentes contextos educacionais, assim como a

eficácia de outras dinâmicas formativas. Tais estudos poderiam contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias e dispositivos formativos que consolidem a integração entre teoria e prática, promovendo a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da docência.

Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de aperfeiçoar o suporte oferecido aos residentes em contextos educacionais mais desafiadores, de forma que possam adaptar melhor suas práticas e continuar desenvolvendo o CPD de maneira significativa.

6. Referências

- Agamben, Giorgio. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios* (V. N. Honesco, Trad.). Chapecó, SC: Argos.
- Albero, Brigitte. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In Bernadette Charlier y France Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Almeida, Patricia Cristina Albieri., Davis, Claudia Leme Ferreira., Calil, Ana Maria Gimenes Corrêa., y Vilalva, Adriana Mallmann. (2019). Shulman's theoretical categories: An integrative review in the field of teacher education. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174). DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146654>
- Altet, Marguerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Leopold Paquay y Philippe Perrenoud (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 94-103). Porto Alegre: Artmed.
- Alvim, Noeli. (2013). *O portfólio na formação reflexiva de professores de educação física*. Curitiba: CRV.
- Arnosti, Rebeca., y Souza Neto, Samuel. (2023). O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10245. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410245>
- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Barra, Valdeniza Maria Lopes. (2020). O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. *Revista Educação em Questão*, 58(55), 1-20, e18105. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18105>
- Bellei, Patrick. (2018). *Gestão escolar e formação de professores em modelagem matemática na educação matemática: um olhar* (Master's thesis). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR.

- Bondía, Jorge Larosa. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Brasil. (2012). Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2018). Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Brasília: CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Ministério da Educação.
- Certeau, Michel. (2014). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (Vol. 1, 22a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cochran-Smith, Marilyn., y Lytle, Susan. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Contreras, José. (2002). *A autonomia de professores* (S. Trabucco Valenzuela, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Cyrino, Marina., y Souza Neto, Samuel. (2017). Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 661. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ao07>
- Day, Christopher; Sachs, Judyth. (2005). *EBOOK: International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. McGraw-Hill Education (UK).
- Faria, Juliana Batista., y Diniz-Pereira, Júlio Emílio. (2019). Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, 28(68), 333-356. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>
- Ferreira, Janaína da Silva., Souza Neto, Samuel., y Batista, Paula Maria Fazendeiro. (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. DOI: 10.22456/1982-8918.127534
- Ferreira, Janaína da Silva. (2023). A profissionalização, a formação e o conhecimento profissional docente: Um estudo das práticas colaborativas de um programa residência pedagógica em educação física [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências]. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251886>
- Figueiredo, Josiane Aparecida Gomes., y Gagno, Roberta Ravaglio. (2020). Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. *Ensino & Pesquisa*, 18(1), 6-30. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.1.6-30>

- Fiorentini, Dario., y Crecci, Vanessa. (2016). Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 505-524. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216526>
- Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. (2018). *Análise de conteúdo* (5a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gauthier, Clermont., Martineau, Stéphane., Desbien, Jean-François., Malo, Annie., Simard, Denis. (2013). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Machado, Luciana de Fátima da Silva Lana., y Jesus, Dedilene Alves. (2021). O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 23(3), 472-489. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.34953>
- Maia, Fernanda Jardim y Cunha, Virgínia Mara Próspero. (2021). A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica e sua relevância para o ingresso na carreira docente. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 23(3), 472-489. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33615>
- Marconi, Marina de Andrade., y Lakatos, Eva Maria. (2021). *Técnicas de pesquisa* (8a ed.). São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, António. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 35.
- 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), e84910. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, António. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/> Acesso em: 20 jan. 2024
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE. (2016). *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna.
- Oliveira, Maria Rita Neto Sales. (2010). A formação de professores para a educação profissional. In Ângela Dalben, Júlio Diniz, Leiva Leal y Lucíola Santos (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Ortiz, Heloísa Martins. (2003). *O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor*. In Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova, Educação a Fraternidade: Um caminho possível.
- Peeters, Hugues., y Charlier, Philippe. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 3(25), 15-23. DOI: <https://doi.org/10.4267/2042/14969>.
- Penteado, Regina Zanello., y Souza Neto, Samuel. (2021). Teaching as a profession: The portfolio as a teacher education policy and policy during supervised internship in physical education. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 83. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>
- Pires, Fabiele Rosa., y Marinho, Julio Cesar Bresolin. (2022). Metodologias ativas no ensino de biologia: potencialidades formativas no programa de residência pedagógica. *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão*, 7(6), 451-18. DOI: <https://doi.org/10.21575/25254782rmetq2022vol7n62095>
- Poupart, Jean., Deslauriers, Jean-Pierre., Groulx, Lionel-H., Laperrière, Anne., Mayer, Robert., y Pires, Álvaro. (2014). *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos* (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rodrigues, Rosimeire Aparecida. (2022). A formação inicial e as contribuições do programa residência pedagógica para a apropriação dos conhecimentos docentes a partir da atuação na educação infantil. *Capim Dourado*, 5(2). DOI: <https://doi.org/10.20873/uft-v5n2/15648>
- Roldão, Maria do Céu. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Sarti, Flávia Medeiros. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos De Pesquisa*, 50(175), 294–315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Sarti, Flávia Medeiros y Souza Neto, Samuel. (2023). Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência. In Belmira Oliveira Bueno (Ed.), *Formação, profissionalização e desprofissionalização docente* (pp. 311-324). São Paulo: FEUSP. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047591>
- Schön, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 147-169). Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, Lee. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smyth, John. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.

- Souza Neto, Samuel., Benites, Larissa Cerignoni. (2013). Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. *Cadernos de Educação - UFPel (online)*, 46, 1-22.
- Souza Neto, Samuel., Cyrino, Marina., y Borges, Cecília. (2019). O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>
- Souza Neto, Samuel; Sarti, Flávia Medeiros y Benites, Larissa Cerignoni. (2016). Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, 22(1), 311-324. DOI: 10.22456/1982-8918.49700.
- Tardif, Maurice. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, Maurice., y Lessard, Claude. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardin, Heitor Perrud. (2024). *Programa Residência Pedagógica na Educação Física: Análise da mobilização de dispositivos e componentes do PRP na produção do conhecimento profissional docente* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências). <https://repositorio.unesp.br/items/6eb8cf2c-121f-4327-a76f-3b69ea248279/full>
- Tardin, Heitor Perrud., y Romero, Luíz Rogério. (2022). Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. *Educação & Formação*, 7, e7342. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7342>
- Thomas, Jerry., Nelson, Jack., y Silverman, Stephen. (2012). *Métodos de pesquisa em atividades físicas* (6a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Varanda, Sarai Schmidt., Benites, Larissa Cerignoni., y Souza Neto, Samuel. (2019). O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. *Motrivivência*, 31(57). DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e53877>
- Wittorski, Richard. (2022). *Profissionalização e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Zeichner, Keneth. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

