



DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO SEIO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHER KNOWLEDGE WITHIN
COLLABORATIVE PRACTICES: A STUDY IN THE CONTEXT OF
TEACHER INITIAL EDUCATION* 

*DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EN EL
SENO DE LAS PRÁCTICAS COLABORATIVAS: UN ESTUDIO EN EL
CONTEXTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127534>

 **Janáina da Silva Ferreira*** <ferreira.js@outlook.com.br>

 **Samuel de Souza Neto**** <samuel.souza.neto@gmail.com>

 **Paula Maria Fazendeiro Batista***** <paulabatista@fade.up.pt>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

** Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Rio Claro, Brasil.

*** Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Resumo: Este estudo analisou a construção do conhecimento profissional docente de residentes de Educação Física no contexto do programa Residência Pedagógica no seio de uma comunidade. Participaram um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes, que se reuniram semanalmente, numa dinâmica de trabalho construtivo-colaborativo, totalizando 18 meses. As fontes de dados foram relatórios, casos de ensino e portfólios reflexivos, produzidos por seis residentes selecionados propositadamente. Os dados foram triangulados e submetidos à análise temática. Os residentes desenvolveram diferentes conhecimentos, mas foram as capacidades relacionadas ao agir profissional que mais se destacaram. Os dispositivos formativos contribuíram para desenvolver a racionalidade reflexiva, crítica e comunicativa dos residentes. A comunidade revelou-se espaço de partilha, de desenvolvimento de interações estreitas e horizontais entre diferentes saberes e profissionais, permitindo a transição do conhecimento-para-prática e conhecimento-na-prática para o conhecimento-da-prática, bem como a passagem de uma posição periférica e individual do conhecimento para um saber construído no coletivo.

Palavras-chave: Formação de professores. Bases de Conhecimento. Comunidade Aprendizagem. Aprendizagem Colaborativa.

Recebido em: 30 set. 2022
Aprovado em: 21 out. 2022
Publicado em: 15 dez. 2022



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

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é fator crucial para uma educação de qualidade (COMUNICAÇÃO, 2015) e tem como missão dotar os futuros professores com meios necessários para responderem aos desafios que irão enfrentar no ensino (STEFAN *et al.*, 2019). Neste processo, o conhecimento profissional docente (CPD) é apontado como um dos mais importantes preditores da qualidade do ensino e da docência como profissão (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019), sendo inúmeras as pesquisas que reconhecem a importância de uma base de conhecimentos para a construção do CPD e da profissionalização docente (MARCON, 2011; PIMENTA, 2000; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2014).

A aquisição do CPD envolve não apenas a reflexividade individual dos componentes da base de conhecimentos (SCHON, 1992), mas também a reflexividade coletiva (TARDIF; MOSCOSO, 2018), pela via da mobilização de saberes (TARDIF, 2014) e das práticas colaborativas no seio de comunidades, tais como “comunidades de prática” (BATISTA, 2020; LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1999), “comunidades investigativas” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) ou “comunidades de aprendizagem” (CORAZZA *et. al.*, 2017).

A incorporação de espaços coletivos profissionais emerge assim como um forte propulsor do desenvolvimento do CPD e da formação docente (NÓVOA, 2017; SHULMAN, SHULMAN, 2004; ZEICHNER, 2010). Estes espaços são revestidos de uma “cultura profissional” que identifica, partilha, valoriza e insere os diferentes conhecimentos, vivências, culturas e sujeitos que compõem este universo, em prol da formação para uma profissão (NÓVOA, 2019, 2017; TARDIF, 2014).

Embora o CPD se manifeste na prática, ele é desenvolvido em espaços comunitários, híbridos e críticos à profissão, constituindo-se mediante relação estreita e horizontal entre os diferentes saberes e profissionais (NÓVOA, 2019; SARTI, 2020; ZEICHNER, 2010), em que a aprendizagem ocorre na e pela interação estabelecida entre os membros de um grupo (RODRIGUES; MISKULIN; SILVA, 2017).

No contexto da formação inicial em Educação Física (EF), a introdução de espaços coletivos e comunitários tem sido apontada como um processo ainda escasso. A cultura formativa parece não ter ultrapassado a ótica técnica e aplicacionista, dificultando a inserção do CPD e de práticas inovadoras capazes de inserir de forma significativa o futuro professor no espaço de trabalho (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Não obstante às dificuldades, nos últimos anos, políticas de indução à docência têm sido implementadas como parte da política nacional de formação de professores (CAPES, 2018). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (lançado em 2007) e o Programa Residência Pedagógica (PRP)¹ (lançado em 2018), se inscrevem nesse contexto como ações governamentais que visam a melhoria da

1 O PRP e o PIBID visam melhorar a qualidade da formação inicial, mediante a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas. No entanto, o PRP possui algumas especificidades, tais como: a) promover a ambientação, imersão e intervenção no espaço da profissão, a partir do planejamento conjunto em atividades de planejamento, observação e regência; b) articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) participação de estudantes que estejam na segunda metade do curso de licenciatura.

qualidade não só da educação básica, mas principalmente a qualidade da formação de professores. Tais programas, sob a égide da indução profissional, têm gerado observações sobre essas vivências práticas e aproximações entre conhecimentos, professores, alunos e instituições.

Gatti *et al.* (2019) destacam as contribuições do PIBID e PRP para a formação e interação entre professores, alunos e instituições. Tais contribuições referem-se principalmente às oportunidades de trocas de experiências, reflexões coletivas, maior apoio e participação dos professores da escola no processo formativo, assim como uma maior imersão no contexto de trabalho. Todavia, os mesmos autores chamam a atenção para algumas questões, ainda presentes na formação, que carecem de investigação, inclusive utilizando estes programas como meios de investigação, tais como: Que tipo de atividades formativas têm potencial para favorecer o desenvolvimento do CPD? Como formar, simultaneamente profissionais reflexivos, com postura investigativa e capazes de analisar e de teorizar sobre as suas práticas?

A obtenção de respostas a estas questões necessita de investigações que tenham em conta contextos, propostas curriculares e diferentes realidades, no intuito de encontrar elementos que possibilitem ressignificar os currículos e, conseqüentemente, a profissão docente.

Partindo deste quadro, este estudo objetiva analisar a construção do CPD de residentes de EF no contexto do PRP no seio de uma comunidade. Especificamente procurou: (a) identificar as componentes da base de conhecimentos desenvolvidos pelos residentes nas atividades da comunidade; (b) analisar a contribuição dos dispositivos utilizados na comunidade para o desenvolvimento do CPD; (c) analisar o valor da dinâmica construtiva-colaborativa para a construção do CPD.

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO

Descrever, articular e documentar o CPD é uma tarefa complexa, não linear e difícil pela natureza problemática da sua identificação na prática e pelo fato de a vida profissional da maioria dos professores não incluir, de forma sistemática, tempos de conexão com avanços na base de conhecimento da sua própria profissão (LOUGHRAN; MITCHELL; MITCHELL, 2003). Mas, independentemente destes constrangimentos, é aceite que a construção CPD ocorre como resultado de múltiplas influências, desde as experiências prévias à formação inicial, à própria formação inicial até às do exercício profissional (BATISTA; GRAÇA, 2021). Neste percurso, que é experiencial, as relações dinâmicas que se estabelecem ocorrem a vários níveis, remetendo para um entendimento de que o CPD é um conhecimento dinâmico, produzido pelos professores na ação e pela reflexão na ação, fruto das interações que se estabelecem em diferentes momentos e contextos ao longo do seu percurso (GOODSON, 2008).

No percurso de cada professor, a qualidade da formação inicial é considerada uma exigência central à edificação do CPD, à que acresce a participação de profissionais mais experientes (NÓVOA, 2017), de forma que possa haver

uma transição do conhecimento-para-prática e conhecimento-na-prática para o conhecimento-da-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), em que o professor, o estudante, se torne investigador da profissão.

Neste entendimento, o CPD envolve: (1) experiência - relações marcadas pelo comportamento dos alunos e por reações involuntárias, pelo domínio do ritmo da sala de aula e pela capacidade de compreender e explicar a “essência” do ensino, (2) tato pedagógico - compreender um senso, uma inteligência ou uma postura pedagógica que definem os professores que, mais “naturalmente”, exercem a sua ação e (3) discernimento - capacidade de julgar e de decidir no dia a dia profissional, pois ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana (NÓVOA, 2017).

No que concerne ao conhecimento de base para o ensino, Shulman (1987), em sua proposta original, sistematiza-o em dois grandes setores: (1) conhecimentos gerais, que englobam o conhecimento dos estudantes e das suas características, do contexto educacional, dos fins, propósitos e valores e o pedagógico geral; (2) os conhecimentos relacionados com a matéria, que abarcam o conhecimento do currículo, do conteúdo e pedagógico do conteúdo (amalgama de conteúdo e pedagogia exclusivo dos professores). Esta panóplia alargada, mas não finita, de conhecimentos materializa-se na prática docente revestida de roupagens distintas em função das situações concretas de ensino.

Do ponto de vista formativo, Shulman e Shulman (2004) apresentam um modelo formativo que denominam de ‘promover uma comunidade de aprendizes’, que procura fundamentar o conhecimento docente não em processos de raciocínio cognitivos e individuais, específicos para cada área disciplinar, mas que integra processos reflexivos amplos, entendendo que os professores aprendem não somente por processos individuais, mas sobretudo por processos que possibilitem reflexões críticas e coletivas sobre a prática. Neste entendimento reconhece-se que: (1) a construção do conhecimento é um esforço colaborativo, em que todos os participantes têm contributos valiosos e são responsáveis por promover a aprendizagem; (2) as ideias discutidas na comunidade de aprendizagem podem ser melhoradas, sendo o objetivo progredir de ideias “fracas” para ideias mais robustas; (3) as ideias que os grupos trabalham para melhorar são aquelas que têm valor para a comunidade, como aquelas que abordam questões autênticas, desafiam entendimentos conceituais ou levam ao desenvolvimento de soluções para problemas comuns (ZHANG *et al.*, 2011).

À semelhança das comunidades de prática, as comunidades de aprendizes sustentam-se na ideia de que a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31), apontadas por Alves, Queirós e Batista (2017) e Batista (2020) como espaços de elevado valor formativo para os futuros professores.

3 METODOLOGIA

O estudo ocorreu numa comunidade de EF2 (envolvida numa dinâmica construtivo-colaborativa (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003). Embora o foco do presente estudo esteja nos residentes, a dinâmica contemplou a formação e o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Nesta dinâmica investigativa, o trabalho colaborativo parte de uma proposição formativa a priori, cujo foco é “melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (MIZUKAMI, 2003, p. 209). Nesse sentido, a comunidade trabalha em prol do seu próprio desenvolvimento, construindo em conjunto planejamentos, ações e estratégias de análise das práticas.

3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo ocorreu no contexto do PRP de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública do Estado de São Paulo, Brasil.

Participaram da comunidade de EF um professor orientador (um dos autores deste trabalho), três professores preceptores e 24 residentes. Para este artigo foram selecionados propositamente dados de seis residentes, a partir dos critérios: (a) estar no quarto ano de graduação e ter participado de todo o processo do PRP; (b) ter vivenciado e cumprido dois dos quatro estágios do curso; (c) ter apresentado relatório final consubstanciado com as atividades desenvolvidas.

Dos seis residentes selecionados, quatro eram do sexo feminino (Lavínia, Aline, Wanessa e Bruna) e dois do sexo masculino (Lucas e Leandro), e todos estiveram envolvidos em duas das três escolas públicas indicadas para o projeto - As atividades desenvolvidas pelos residentes decorreram nos três segmentos da educação básica. De forma a manter o anonimato foram atribuídos pseudônimos aos residentes.

O PRP objetiva, por meio de incentivo financeiro, proporcionar o exercício reflexivo entre teoria e prática; imersão profissional a partir da vivência de práticas inovadoras que elevem o protagonismo docente. Estes objetivos partem de uma intenção em reformular a prática de ensino dos estágios nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018). Nele, o residente deve cumprir 440 horas, sendo 60 destinadas à ambientação na escola; 320 para a imersão e intervenção; e, 60 à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018, p.1-2).

No contexto investigado, o projeto teve como proposta “a prática como locus de formação inicial e continuada para a docência”. Seu foco foi trazer à licenciatura novas práticas de orientação, supervisão e de experiência no ensino, visando contribuir para um redimensionamento do campo de Estágio Supervisionado.

2 Comunidade constituída por um professor orientador, três professores preceptores e 24 residentes. No edital do PRP divulgado em 2018, consta a nomenclatura ORIENTADOR para designar o professor da universidade; RESIDENTES, para os estudantes da licenciatura que participam do programa; PRECEPTOR, para os professores da escola, responsáveis por acompanhar os residentes.

O trabalho da comunidade de EF desenrolou-se ao longo de 18 meses (2018-2020), com reuniões semanais, tendo passado por três etapas de trabalho (Quadro 1).

Quadro 1 – Dinâmica construtivo-colaborativa na comunidade

ETAPAS DE FORMAÇÃO	ESTRATÉGIAS ADOTADAS
PRIMEIRO MOMENTO (agosto/2018 a janeiro/2019)	<p>METODOLÓGICAS: atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro, mediadas pelo orientador; elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino, mediados pelo orientador e preceptor.</p> <p>COLABORATIVAS: elaboração de quadros e mapas conceituais; registro das experiências (início do portfólio reflexivo), reunião pedagógica, reflexão na e sobre a prática, discussões sobre a profissão docente e planejamentos coletivos.</p>
SEGUNDO MOMENTO (fevereiro/2019 a julho/2019)	<p>METODOLÓGICAS: discussão e partilha de responsabilidades entre preceptores e residentes na construção das atividades de planejamento e finalização do projeto de ensino; atividades de leitura, escrita, reflexão crítica e registro; participação em congressos.</p> <p>COLABORATIVAS: construção e produção conjunta de dispositivos de análise das práticas, tais como checklists, portfólio, casos de ensino, semanário e relatório parcial.</p>
TERCEIRO MOMENTO (agosto/2019 a janeiro/2020)	<p>METODOLÓGICAS: discussão mediada pelo orientador sobre os dispositivos produzidos, práticas realizadas e a percepção sobre a formação a partir do que foi vivenciado. Reuniões de apresentação dos relatórios finais; avaliação do projeto; participação em congressos.</p> <p>COLABORATIVAS: apresentação conjunta do relatório final; apresentação de trabalhos em congressos; avaliação dos participantes (verbal e verbete) em relação ao projeto.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.2 FONTES E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados utilizados na análise advêm de três fontes produzidas no seio da comunidade de EF, especificamente os casos de ensino, relatórios e portfólios reflexivos. Os casos de ensino foram construídos individualmente e discutidos coletivamente no primeiro e segundo momentos formativos, totalizando dois casos por participante selecionado. Os relatórios foram produzidos individualmente em duas etapas, uma no final do segundo momento e outra ao concluir o terceiro e último momento formativo. Já o portfólio foi desenvolvido individualmente durante todo o processo formativo. Estes documentos foram entregues pelos residentes como requisito final à conclusão do projeto.

Visando atender aos procedimentos éticos de pesquisa, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do site <https://portal.plataformamaisbrasil.gov.br/>, sendo aprovado sob o parecer de número 3.635.921.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram submetidos a uma análise temática de conteúdo do tipo dedutiva, isto é, tomando como referência as questões de pesquisa e quadro teórico, e triangulados num processo de vai e vem constante entre o objetivo do estudo,

os dados e o quadro teórico (BENITES et al., 2016; QUEIRÓS; GRAÇA, 2013). A análise dos documentos teve o auxílio do software NVivo versão 1.6.1 (1137).

A análise temática de conteúdo em conjugação com as questões de pesquisa concorreu para a identificação de três temas: (1) A base de conhecimentos e construção do CPD; (2) Os dispositivos formativos (portfólio, casos de ensino e relatório) como estratégia de desenvolvimento do CPD; (3) A contribuição da dinâmica construtivo-colaborativa para a construção do CPD.

4 RESULTADOS

4.1 A BASE DE CONHECIMENTOS E A CONSTRUÇÃO DO CPD

As narrativas evidenciaram que ao longo do PRP, os residentes mobilizaram diferentes tipos de conhecimentos, tais como conhecimento do conteúdo, do contexto e pedagógico geral (currículo, gestão da aula, educacionais e metodológicos). No entanto, a ênfase foi no desenvolver capacidades próprias do agir profissional. Na tentativa de resolução de conflitos em aula, os residentes denotam a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre os alunos e a escola e como articulá-los às diferentes situações de ensino (conhecimento pedagógico do conteúdo).

Por exemplo, Aline relatou que ao desenvolver o projeto de ensino com a sua dupla no primeiro semestre enfrentaram “diversos desafios, muitos deles relacionados ao conteúdo, à sua adaptabilidade ao contexto e o tempo para o explorarmos”, e que, “portanto, foi necessário o aprofundamento nos conceitos da área de organização de eventos esportivos, compreender as necessidades e potencialidades dos alunos e se articular para uma melhor estruturação das atividades”.

Estes desafios, aliados às leituras, reflexões e discussões proporcionaram aprendizagens tanto do conteúdo e do contexto, quanto às diferentes possibilidades de aplicabilidade. Em termos de conhecimentos, Lucas refletiu acerca do que foi a experiência do PRP,

Adquiri muitos conhecimentos teóricos e práticos em relação à carreira docente, principalmente que um professor deve ser muito reflexivo, não só com seus alunos, mas com sua própria prática de como ensinar [...] está cada vez mais claro para mim que ensinar não é transmitir conhecimento, mas adotar estratégias de ação e reflexão onde o professor e os alunos constroem o conhecimento juntos (LUCAS, portfólio).

A mobilização da base de conhecimentos surge assim fortemente ligada à necessidade de aprender a adaptar o conteúdo à realidade vivenciada. Nos relatórios finais foi possível perceber que passados 18 meses de vivências, os residentes perceberam que tinham mais capacidade para ensinar não só ao nível dos conteúdos, mas também para articular o ensino à realidade e ao contexto dos alunos, bem como mais autonomia no ensino. “O planejamento e a condução das aulas se mostraram mais fáceis que no primeiro semestre” (ALINE, relatório final).

Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente, além disso, saber lidar com algumas situações de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura, me ajudou a modificar minhas atitudes como professora (LAVÍNIA, relatório final).

Os excertos deixam claro que as experiências vivenciadas pelos residentes lhes permitiram mobilizar e ressignificar conhecimentos, gerando oportunidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, minimizando tensões entre a formação e a profissão.

Por outro lado, os dados também revelaram a necessidade e o desenvolvimento de capacidades fortemente vinculadas à compreensão do que é o ensino e sobre como tornar-se professor. A reflexão, comunicação e argumentação surgem como elementos potencializadores à construção do CPD dos residentes, percebidas como fundamentais à sua evolução como professores.

Anteriormente eu não era capaz de me analisar e observar as mudanças que eu havia sofrendo. Acredito que isso se deu devido a uma maior capacidade de “praticar” reflexões em torno da profissão e de si. Consequentemente, experimentando o “olhar clínico” (ALINE, portfólio).

O saber da comunicação, onde através da prática vamos nos adaptando e nos moldando a medida de que com qual faixa etária estamos lidando e de que forma podemos abordar determinado conteúdo, outro exemplo é a forma de como devo me portar perante os alunos e qualquer outra pessoa dentro da escola [...] (LEANDRO, portfólio).

Estas capacidades sobressaem nos dados a partir da percepção de que “Mais do que experiência em sala de aula, foi adquirido conhecimento do processo educativo e não somente o como ensinar, mas também o porquê e de que forma realizar isso” (WANESSA, relatório final).

Ficou claro que a construção e mobilização da base de conhecimentos para o ensino foi evoluindo a partir dos desafios encontrados nas vivências na comunidade. Esta mobilização esteve fortemente interligada com o desenvolvimento da capacidade reflexiva e comunicativa dos residentes. As dificuldades decorrentes da inexperiência em contexto escolar foram sendo minimizadas e uma certa racionalidade crítica, reflexiva e comunicativa desenvolvendo-se ao longo do projeto.

Semelhantemente ao primeiro semestre, muitos desafios (re)surgiram. A insegurança, a comunicação, o controle da sala e a segurança dos alunos durante as atividades ainda se mostraram desafiadores, porém acredito que muito avancei nessas questões. A partir desses avanços, foi favorecido o surgimento de outros desafios e reflexões (ALINE, portfólio).

Ficou ainda evidente nas narrativas que os residentes requerem a mobilização e aprofundamento constante de conhecimentos para adaptar os conteúdos à realidade dos alunos e ao contexto de ensino. No entanto, a capacidade de transpor o ‘saber sobre o conteúdo’ para o contexto da prática, só foi possível a partir do desenvolvimento do ‘saber sobre o ensino’.

4.2 OS DISPOSITIVOS FORMATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DO CPD

Os dados permitiram perceber que os dispositivos - como um artefato que materializa uma organização específica de objetos, atores, estruturas e sistemas de relacionamento - esteve voltado para a profissionalização docente, visando uma intenção formativa ligada à construção da compreensão da prática, a análise da

situação profissional que envolve as estratégias de ação, as implicações pessoais nas interações e a possibilidade de confrontação (PENTEADO; SOUZA NETO, 2021).

Dessa forma, eles contribuíram para a estruturação do CPD, oferecendo análises e reflexões não apenas acerca do conteúdo em si, mas também sobre a tomada de decisão acerca do ensino, a consolidação de um senso prático, do julgar e agir, da tomada de consciência, do comprometimento e assunção de um lugar na profissão, conforme sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Dispositivos formativos e componentes do CPD

DISPOSITIVOS	CONTRIBUIÇÕES AO CPD
PORTFÓLIO	<p>Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) O ponto chave para mim, é passar todo conhecimento que tive de modo conceitual, procedimental e atitudinal, [...], saber qual conteúdo, resgatá-lo e aplicá-lo de forma que esteja coerente com a faixa etária que esteja trabalhando (LEANDRO).</p> <p>Aprendizado do sentir, agir e ser professor Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente [...] de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura (LAVÍNIA).</p>
CASOS DE ENSINO	<p>Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) Essa eventualidade poderia ser amenizada se o professor tiver conhecimento e consciência dos fatos [...] para direcionar melhor seu planejamento [...] para isso, seria necessária uma comunicação clara e eficiente entre acontecimentos da escola e o planejamento do professor [...] para que haja mudanças na aula (WANESSA).</p> <p>Aprendizado do sentir, agir e ser professor Por conta de ser o primeiro contato do estagiário com a escola e os alunos, ele se sentia um pouco inseguro e sem saber como agir em algumas destas situações, sendo assim ele sempre tentava resolver por meio do diálogo entre as crianças (LEANDRO).</p>
RELATÓRIOS	<p>Aprendizagem do ensino (base de conhecimentos) Pude adquirir uma visão das dinâmicas presentes na escola; consegui ter um entendimento diferente acerca do funcionamento do processo de planejamento de um programa de Educação Física na rede municipal e na rede estadual de ensino (BRUNA).</p> <p>Aprendizado do sentir, agir e ser professor sou capaz de participar de discussões acerca da formação e prática docente; adentrar no universo da educação pública da comunidade [...], reconhecendo sua realidade; ter contato com diferentes profissionais atuantes, ampliando minha noção de identidade e atuação profissional (ALINE).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já no que diz respeito ao propósito dos dispositivos formativos, isto é, o de possibilitar a análise, reflexão e racionalização dos conhecimentos práticos, as estratégias adotadas parecem ter contribuído para o processo de construção do pensamento reflexivo dos residentes, oportunizando momentos de análise tanto individual quanto coletiva sobre a prática.

Caso de Ensino, onde se buscou analisar um desafio específico da própria atuação docente, a fim de trazer novos olhares e respostas [...] Portfólio Reflexivo, onde pude exercitar uma autoavaliação a partir da reflexão da minha atuação (ALINE, portfólio).

Por sua vez, a reflexão proporcionada pelos dispositivos parece ter contribuído para o discernimento dos residentes em relação à importância de ser um professor reflexivo, característica que emergiu de forma recorrente nas narrativas.

Desafios como a comunicação, e atrelado a isso, a timidez e o medo, estavam claramente presentes ao refletir principalmente sobre a primeira regência, o primeiro contato. Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto (LUCAS, portfólio).

Assim, foi possível perceber que os dispositivos apresentam em si a possibilidade tanto de exteriorizar as práticas, quanto possibilitaram (com base muitas vezes na teoria vivenciada na primeira fase do programa e na comparação entre o início e fase final do programa) o retorno do ator (residente) ao vivido, ocasionando reflexões e uma nova racionalidade acerca do ensino, profissão e profissionalidade docente.

4.3 CONTRIBUIÇÃO DA DINÂMICA CONSTRUTIVO-COLABORATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO CPD

A dinâmica construtivo-colaborativa da comunidade de EF proporcionou aos residentes vivenciarem momentos de elevado valor formativo, resultado de trocas, discussão e interação nos distintos espaços formativos (universidade e escola).

A socialização foi feita em roda e seminários durante as reuniões [...], foram realizados eventos de interação com residentes de outras disciplinas com a finalidade de trocas de experiências (LAVÍNIA, relatório parcial).

Um ponto importante é o convívio mais aproximado com os professores preceptores. Uma vez que as experiências prévias tenham sido totalmente na contramão dessa realidade, em que o contato com os professores se baseava apenas no momento do estágio em si, o Programa Residência Pedagógica contribui para atrelar a teoria e a prática do professor que o residente observa nos momentos de reflexão que o Programa proporciona fora do ambiente escolar (ALINE, relatório final).

Apesar dos residentes apresentarem o currículo e programas escolares como fontes importantes de aquisição de conhecimento, a interação social se manteve de forma expressiva como fonte essencial para o aprender a ensinar, denotando uma consciência crítica dos residentes sobre a importância das trocas entre os pares e do saber experiencial dos professores como apoio à resolução de conflitos que aparecerem durante o estágio.

O professor preceptor foi atencioso desde o começo das aulas, pensando no desenvolvimento das aulas, nos ajudando para que as atividades dessem certo em relação a segurança, lógica de organização e espera dos alunos. Além disso, ele conseguiu me ensinar quesitos como avaliações, critérios, como organizar e planejar cada de acordo com o estilo da sala (LARISSA, relatório parcial).

Em relação à contribuição das interações e ações colaborativas para a construção do CPD, percebe-se o desenvolvimento de duas dimensões de aprendizagem: uma individual, que possibilitou a mobilização de diferentes saberes e o reconhecimento da reflexão constante sobre a ação,

A partir de um diálogo traçado entre as aulas de Educação Física que estou acompanhando com a literatura que vem sendo trabalhada [...] estou adquirindo novos conhecimentos, aprimorando minhas habilidades e competências, com o objetivo de desenvolver minha capacidade de ensinar e assim fazer de mim um professor que entenda a importância da reflexão em sua prática [...] ainda tem muitos conhecimentos acerca da prática docente que são desconhecidos por mim, então vou em busca deles por meio dos estudos dentro e fora do espaço de formação habitual (BRUNA, portfólio).

E a coletiva, caracterizada pelos processos de construção do conhecer, agir e ser profissional, a partir das experiências vividas e compartilhadas em comunidade. Esta é a dimensão com maior ênfase nas narrativas, sendo fator condicionante à percepção dos residentes quanto ao seu desenvolvimento profissional.

consegui adquirir inúmeras experiências com o professor preceptor em estratégias, metodologias, como lidar com cada perfil de aluno, entre outros [...] minha identidade profissional como professora foi construída a partir [...] da troca de experiências com professores que já estão no ambiente profissional; das pesquisas, leituras e análises que faço de obras, textos, artigos, sobre ensino em Educação Física e outros aspectos (LAVÍNIA, portfólio).

Nas narrativas é ainda notório que a dinâmica construtivo-colaborativa contribuiu para uma expressiva mudança na postura profissional dos residentes diante dos desafios enfrentados. Este fato deve-se muito à ênfase no apoio, orientação, reflexões, discussões e experiências conjuntas no seio da comunidade.

Os desafios e vivências que surgiram nesse semestre foram bastante importantes para a minha formação [...] O convívio mais próximo, por meio das reuniões, com os professores preceptores foi essencial para isso [...] pois, eles têm muito a nos oferecer, sempre buscando nos colocar em uma posição nunca vista, pelo menos por mim, da docência (ALINE, portfólio).

As reuniões na universidade foram apontadas pelos residentes como espaços importantes e fundamentais ao seu desenvolvimento profissional, porquanto lhes permitiu analisar as práticas e tomar consciência do processo de ensino. As leituras, discussões e reflexões realizadas no seio da comunidade aparecem constantemente nos relatos como importantes para o processo de tornar-se professor.

No entanto, reconhece-se que embora esta dinâmica tenha ajudado na aprendizagem da profissão, este é um processo longo e demorado, que exige tempo e mais oportunidades de experiências profissionais intergeracionais.

a aprendizagem do estagiário se constrói à medida que as experiências vividas no estágio são discutidas [...] de forma crítica na universidade [...] os alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes. [...] essa mudança, mesmo com reflexões e análises feitas na universidade e com o professor supervisor da escola, pode demorar um tempo para acontecer (LUCAS, caso de ensino).

Parece ser consensual entre os residentes que o grande número de participantes e as heterogeneidades culturais, pessoais e profissionais caracterizaram alguns impasses na comunidade, provocando por vezes uma certa desorganização e divergência de ideias, pois “havia muitos perfis e pensamentos diferentes, e por ser um número alto de residentes, às vezes era complicado decidir algo rápido e eficiente”.

Todavia, ao mesmo tempo, este fato contribuiu para uma mudança de postura diante das diferenças, “afinal, professores trabalham em grupo”(LAVÍNIA, *portfólio*).

Como todo grupo de trabalho, houve falhas durante o processo que foram essenciais para que pudéssemos chegar ao final do mesmo. Algumas escolhas poderiam ter sido diferentes durante o processo, mas não seríamos os indivíduos que hoje somos se fosse algo diferente no início (WANESSA, relatório final).

Assim, percebe-se que a dinâmica construtivo-colaborativa vivenciada na comunidade de EF mudou as atitudes profissionais dos residentes. Vários deles, atribuíram essa mudança às reflexões e experiências desenvolvidas com e entre os membros da comunidade.

5 DISCUSSÃO

Os resultados permitiram compreender que a dinâmica construtivo-colaborativa se revelou valiosa tanto para a mobilização da base de conhecimentos quanto para o desenvolvimento de capacidades profissionais essenciais à formação da profissionalidade³ e consequente profissionalização⁴ docente (NÓVOA, 2017, 2019; SHULMAN, 1987). Estas capacidades, tais como reflexão, comunicação e senso crítico, permitiram que os residentes desenvolvessem determinada segurança e postura profissional. Por sua vez, esta postura contribuiu para afirmar diferentes posições profissionais, mediante à incorporação de aprendizagens do ser, agir, conhecer e argumentar a profissão (NÓVOA, 2017).

Esta dinâmica revelou ainda, a incorporação de um “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2006), modo docente de perceber o conjunto de fatores que inter cruzam o ensino e de nele atuar (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), pois ele depende de um longo processo de socialização profissional que foi facilitado com a criação da comunidade de EF.

Neste contexto, a dinâmica construtivo-colaborativa no seio da comunidade de EF funcionou como um propulsor para o desenvolvimento do CPD e da formação docente (NÓVOA, 2017) por ser um espaço coletivo que envolveu tanto a reflexividade individual (SCHON, 1992) como a reflexividade coletiva (TARDIF; MOSCOSO, 2018). As estratégias utilizadas revelaram uma parceria ativa, a partilha e as vivências, dando margem para uma relação estreita e horizontal entre os diferentes saberes e profissionais (NÓVOA, 2019; SARTI, 2020).

Neste ínterim, a aquisição do CPD no seio da comunidade de EF ocorreu a partir da transição do conhecimento-para-prática e do conhecimento-na-prática para o conhecimento-da-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). O que envolveu, a resignificação da base de conhecimentos e das experiências vivenciadas, o tato pedagógico (senso prático, inteligência situada) e o discernimento (julgamento e tomada de decisão) (NÓVOA, 2017).

3 Na acepção de Contreras (2002), profissionalidade docente envolve obrigação moral (afetividade e moralidade); compromisso com a comunidade (com os pares e a sociedade) e competência profissional (aqui é mais que o saber fazer, associando-se aos dois primeiros aspectos).

4 A palavra profissionalização é polissêmica, sendo tratada neste trabalho como profissionalização-formação com foco no fabrico de um profissional (WITTORSKI, 2022).

Nesse sentido, além do conhecimento pedagógico do conteúdo, os residentes também manifestaram em suas narrativas a necessidade de desenvolver conhecimentos que dependem de uma racionalidade não só cognitiva, como também vinculada à aprendizagem prática e moral (SHULMAN, 2005). Estas outras dimensões, ultrapassam a esfera analítica do CPD (pensamento e ação) (SHULMAN, 1987) e estão fortemente vinculadas ao trabalho comunitário (NÓVOA, 2019; SHULMAN; SHULMAN, 2004) e a uma epistemologia da prática enraizada em outras formas de racionalização do ensino (TARDIF, 2014).

No caso específico dos dispositivos formativos, o foco esteve voltado para o desenvolvimento profissional (WITTORSKI, 2022) na procura de dotar os residentes de uma cultura profissional (TARDIF, 2014). Os dispositivos, ao promoverem reflexões sobre a cultura escolar e docente, na análise da situação profissional, possibilitaram o exercício da confrontação (SMYTH, 1992), quando se analisava, por exemplo, seu desenvolvimento profissional no decorrer do programa, descrevendo, informando, confrontando e reconstruindo as estratégias de ação e as implicações pessoais na aprendizagem profissional (TARDIF, 2014).

Neste sentido, os resultados confirmam que as estratégias adotadas no seio da comunidade possibilitaram a incorporação de um habitus docente, bem como a possibilidade de passagem do ofício de aluno para o habitus de professor (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Quanto à articulação entre o saber fazer, da postura ética e o compromisso com a comunidade, os dispositivos ofereceram uma representação do exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), contribuindo para o desenvolvimento do ethos profissional (NÓVOA, 2017).

Por fim, destaca-se nos achados do estudo uma aprendizagem decorrente de uma parceria intergeracional, que possibilitou a “integração entre o local de trabalho e a formação docente” pois foi proposto que os professores preceptores assumissem uma nova identidade, como “formadores de seus pares” dentro de uma “lógica socioprofissional” (SARTI, 2013, p. 218).

Essa parceria possibilitou aos residentes assumirem um papel mais próximo à docência, ao estabelecerem uma relação estreita com um profissional pertencente a outra geração, algo importante para a constituição de sua identidade profissional (ATTIAS-DONFUT; DAVEAU, 2004; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

6 CONCLUSÃO

Este artigo propôs analisar, a partir das narrativas de estudantes participantes do PRP, como o CPD se constrói no âmbito das práticas colaborativas em comunidade. Entre os resultados encontrados e as discussões realizadas observou-se que o CPD foi construído a partir: (1) das experiências vivenciadas em relações marcadas pelo comportamento dos alunos, pela gestão da classe e pela necessidade de compreender e explicar a “essência” do ensino; (2) da construção do tato pedagógico, de um senso prático, uma inteligência situada no agir profissional; e (3) da construção do discernimento, capacidade de julgar e de decidir nas situações incertas da relação

humana (NÓVOA, 2017, 2019). Agrega-se a este conjunto uma amalgama da base de conhecimentos, formando o que pode ser denominado de pedagogia do professor (TARDIF, 2014).

Para além destas dimensões, a dimensão socioprofissional (SARTI, 2020) aparece nos resultados como uma forte característica da aprendizagem do CPD. Este resultado, em específico, possibilita preencher uma lacuna no campo da pesquisa uma vez que são raros os estudos, abordando esta questão, ratificando a importância de programas de indução, mentoria, coaching, para a aprendizagem intergeracional e consequente desenvolvimento profissional (BRÜCKNEROVÁ; NOVOTNÝ, 2017).

Assim, o estudo permitiu compreender que em relação ao CPD, as mudanças ocorreram tanto no âmbito do conteúdo, no que se refere as estruturas cognitivas e individuais em relação ao aprendizado anterior (ERAUT, 2008), bem como no âmbito dos conhecimentos situados, de interações do tipo olho-a-olho e lado-a-lado (TARDIF, 2014) e que residem nas comunidades profissionais (NÓVOA, 2017).

Por fim, a análise proporcionada por este artigo possibilitou compreender que a construção do CPD do grupo de residentes investigados se constituiu na passagem de uma posição periférica e individualista de formação para um nascer da ideia comunidade de aprendizes. Aponta ainda, para a importância de uma casa comum na formação para a construção do CPD, espaço híbrido, lugar de entrelaçamentos e de encontro (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010).

A dinâmica desenvolvida no PRP pela comunidade de EF contribui para se pensar o final da formação e o início da profissão como um tempo-entre-dois, mas que, tal como Nóvoa (2019) aponta, tem sido silenciado nas universidades, nas políticas educacionais e por professores experientes de escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Margarida; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. **Revista Portuguesa de Educação**, v.30, n. 2, p. 159-185, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>
- ATTIAS-DONFUT, Claudine; DEVEAU, Phillipe. Génération. **Recherche et formation**, n. 45, p. 101-114, 2004.
- AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.
- BATISTA, Paula. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de Educação Física. In: RIBEIRO, Ana Isabel *et al.* (coord.). **A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 59-77.
- BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. Construir a profissão no contexto da formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**, v. 32, p.1-27, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>

BENITES, Larissa Cerignoni *et al.* Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53390>

BRÜCKNEROVÁ, Karla; NOVOTNÝ, Petr. Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 3, p. 397-415, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO BANCO CENTRAL EUROPEU, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES: um plano de investimento para a Europa. Bruxelas: Comissão Europeia, 2015. Disponível em: <http://cip.org.pt/wp-content/uploads/2015/03/CELEX-52014DC0903-PT-TXT.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Maria Julia *et al.* Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/138>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137997>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ERAUT, Michael. Learning from other people in the workplace. *In*: HALL, Kathy; MURPHY, Patricia; SOLER, Janet (ed.). **Pedagogy and practice: culture and identities**. London: Sage, 2008. p. 40-57.

GATTI, Bernardete *et al.* **Prêmio professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Editora UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional**. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Editora Porto, 2008.

LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge/Nova York: Cambridge University Press, 1991.

LOUGHRAN, John; MITCHELL, Ian; MITCHELL, Judie. Attempting to document teachers' professional knowledge. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 16, n. 6, p. 853-873, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518390310001632180>

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel. A docência como profissão: o portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em Educação Física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 83, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6147>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIRÓS, Paula; GRAÇA, Amândio. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio (org.). **Investigação qualitativa em desporto**. Porto: Editora Porto, 2013. v. 2, p. 115-149.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giarretta; SILVA, Luciano Duarte da. Potencialidades dos grupos/comunidades do Facebook para a formação de professores de Matemática no âmbito do PIBID. **Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 19, n. 6, p. 833-852, 2017. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/28375/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6796>. Acesso em: 21 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146796>

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, v. 29, p. 215-244, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

SHULMAN, Lee. The signature pedagogies of the professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: potential lessons for the education of teachers. In: MATH SCIENCE PARTNERSHIPS (MSP) WORKSHOP: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning". Irvine, Califórnia, 2005. Disponível em: http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith H. "How and what teachers learn: a shifting perspective". **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

SMYTH, John. Teacher's work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA NETO, Samuel; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n.1, p. 52-72, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia M.; BENITES, Larissa C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/49700/36619>. Acesso em: 9 ago. 2019.

STEFAN, Sorge et al. Structure and development of pre-service physics teachers' professional knowledge. **International Journal of Science Education**, n. 41, p. 862-889, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>. Acesso em: 9 ago. 2019.

WENGER, Étienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WITORSKI, Richard. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Catedra UNESCO, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442357>

ZHANG, Jianwei et al. Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school. **Journal of the Learning Sciences**, v. 20, n. 2, p. 262-307, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528317>

Abstract: This study analyzed the construction of teaching professional knowledge of Physical Education residents in the context of the Pedagogical Residency program within a community. One supervisor, three collaborating teachers and 24 residents (undergraduate students) participated. They met weekly for 18 months in a dynamic of constructive-collaborative work. Data sources were reports, teaching cases, and reflective portfolios produced by six purposefully selected residents. Data were triangulated and subjected to thematic analysis. Residents developed different knowledge, but the skills related to professional action stood out the most. The formative devices contributed to developing the residents' reflective, critical, and communicative rationality. The community proved to be a space for sharing, for the development of close and horizontal interactions between different types of knowledge and professionals, allowing the transition from knowledge-to-practice and knowledge-in-practice to knowledge-of-practice, as well as the transition from a peripheral and individual position of knowledge for a knowledge built collectively.

Keywords: Teacher Education. Knowledge bases. Learning Community. Collaborative learning.

Resumen: Este estudio analizó la construcción del conocimiento profesional docente de residentes de Educación Física en el contexto del Programa Residencia Pedagógica en el seno de una comunidad. Participaron un profesor orientador, tres profesores colaboradores y 24 residentes (estudiantes en prácticas), que se reunieron semanalmente durante 18 meses en una dinámica de trabajo constructivo-colaborativo. Las fuentes de datos fueron informes, casos de enseñanza y portafolios reflexivos, producidos por seis residentes seleccionados deliberadamente. Los datos fueron triangulados y sometidos al análisis temático. Los residentes desarrollaron diferentes conocimientos, pero fueron las capacidades relacionadas al actuar profesional las que más se destacaron. Los dispositivos formativos contribuyeron para desarrollar la racionalidad reflexiva, crítica y comunicativa de los residentes. La comunidad ha demostrado ser un espacio de intercambio, de desarrollo de interacciones estrechas y horizontales entre diferentes saberes y profesionales, permitiendo la transición del conocimiento-para-práctica y conocimiento-en-práctica al conocimiento-de-la-práctica, así como el paso de una posición periférica e individual del conocimiento a un saber construido en la colectividad.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Bases del Conocimiento. Comunidad Aprendizaje. 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: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

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

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Janaina da Silva Ferreira: 1. Conceptualização: Construção do quadro teórico; objetivos e metas de pesquisa; 2. Análise formal: aplicação de técnicas formais para analisar ou sintetizar dados do estudo; 3. Metodologia: desenvolvimento ou design de metodologia; 4. Investigação: condução do processo de investigação e pesquisa, especificamente realizando a coleta de dados/evidências; 5. Administração do projeto: responsabilidade pelo gerenciamento e coordenação para o planejamento e execução da atividade de pesquisa; 6. Escrita, análise e edição.

Samuel de Souza Neto: 1. Conceptualização: Construção do quadro teórico; objetivos e metas de pesquisa; 2. Investigação: condução do processo de investigação e pesquisa, especificamente realizando a coleta de dados/evidências; 3. Curadoria de dados: gerenciamento de atividades para anotar, limpar dados e manter dados de pesquisa para uso inicial e posterior reutilização; 4. Metodologia: desenvolvimento ou design de metodologia; 5. Administração do projeto: responsabilidade pelo gerenciamento e coordenação para o planejamento e execução da atividade de pesquisa; 6. Supervisão: responsabilidade de liderança e supervisão para a execução e planejamento da atividade de pesquisa; 7. Escrita e edição.

Paula Batista: 1. Conceptualização: Construção do quadro teórico; objetivos e metas de pesquisa; 2. Curadoria de dados: gerenciamento de atividades para anotar, limpar dados e manter dados de pesquisa para uso inicial e posterior reutilização; 3. Supervisão: responsabilidade de liderança e supervisão para a execução e planejamento da atividade de pesquisa; 4. Validação: verificação, como parte da atividade ou separado, dos resultados de pesquisa; 5. Visualização: preparação, criação e/ou apresentação de trabalho publicado, especialmente visualização/apresentação de dados; 6. Escrita e edição.

FINANCIAMENTO

A fonte de dados empíricos selecionados foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Convênio CAPES – UNESP (2018-2020) – 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 no comitê de ética da UNESP/Rio Claro com o número de protocolo 3.635.921.

COMO REFERENCIAR

FERREIRA, Janaína da Silva; SOUZA NETO, Samuel de; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. **Movimento**, v. 28, n. e28068, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127534>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Luiza Lana Gonçalves*, Carla Luguetti**, Cecília Borges***

* Monash University. Melbourne, Victoria, Australia.

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

*** Université de Montréal. Montreal, Canada.