2026, Vol. 16, n. 1, e110064 https://doi.org/10.51995/2237-3373.v16i1e110064

Planejar, refletir e ensinar: os impactos da formação colaborativa na construção do conhecimento profissional docente na formação inicial em educação física

Planificar, reflexionar y enseñar: los impactos de la formación colaborativa en la construcción del conocimiento profesional docente en la formación inicial en educación física

Planning, reflecting and teaching: the impacts of collaborative teacher education on the construction of teacher professional knowledge in initial physical education teacher education

Janaína da Silva Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil - janaina.silva.ferreira@uerj.br
Carolina Lopes Severino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil - carolinalopescls@gmail.com
Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil - zubufrj@hotmail.com
Sidnei Jorge Fonseca Junior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil - sjfjunior@gmail.com

Resumo
O artigo teve como objetivo analisar a construção do Conhecimento Profissional Docente (CPD), em um curso de formação inicial em Educação Física, a partir de uma experiência desenvolvida no âmbito de um projeto de Iniciação à Docência em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Parte-se do problema da persistente dissociação entre teoria e prática nas licenciaturas, tensionada recentemente pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que reafirma a centralidade da prática pedagógica na organização curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, ancorada na perspectiva da pesquisa-formação. O corpus foi constituído por notas de campo, planos de aula e portfólios reflexivos produzidos nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A análise, realizada por meio de codificação interpretativa e triangulação de fontes, permitiu a construção de quatro categorias analíticas: transposição didática e mediação pedagógica; prática como espaço de ressignificação da teoria; dimensão coletiva da formação; e desenvolvimento da profissionalidade docente. Os resultados indicam que o CPD não se constitui pela mera ampliação da prática, mas pela qualificação epistemológica da experiência formativa, estruturada por dispositivos colaborativos e reflexivos. Conclui-se que a efetivação da centralidade da prática depende da criação de arranjos pedagógicos que transformem o estágio em espaço de produção coletiva de conhecimento profissional.
Palavras-chave: Conhecimento Profissional Docente; Formação inicial de professores; Educação Física escolar; Estágio supervisionado; Formação colaborativa.

Abstract
This article analyzes the construction of Teacher Professional Knowledge (TPK) in initial Physical Education teacher education, based on an experience developed within a Teaching Initiation Program at a public university in Rio de Janeiro, Brazil. The study addresses the persistent gap between theory and practice in teacher education programs, a tension recently highlighted by Resolution CNE/CP No. 4/2024, which reaffirms the centrality of pedagogical practice in curricular organization. This is a qualitative and interpretive study grounded in the research-formation perspective, which understands the formative process itself as a site of knowledge production. The empirical corpus consisted of field notes, lesson plans, and reflective portfolios produced in the courses Teaching Practice and Supervised Teaching Practicum. Data analysis was conducted through interpretive coding and source triangulation, which enabled the construction of four analytical categories: didactic transposition and pedagogical mediation; practice as a space for the reinterpretation of theory; the collective dimension of teacher education; and the development of teacher

professionalism. The findings indicate that Teacher Professional Knowledge is not constituted by the mere expansion of practice, but by the epistemological qualification of formative experiences, structured through collaborative and reflective pedagogical arrangements. The study concludes that ensuring the centrality of practice in teacher education requires the creation of pedagogical structures capable of transforming the practicum into a space for the collective production of professional knowledge.
Keywords: Teacher Professional Knowledge; Physical Education Teacher Education; Teaching Practicum; Didactic Transposition; Collaborative Teacher Education.

Resumén
El artículo analiza la construcción del Conocimiento Profesional Docente (CPD) en la formación inicial en Educación Física, a partir de una experiencia desarrollada en el marco de un programa de iniciación a la docencia en una universidad pública de Río de Janeiro, Brasil. El estudio parte del problema de la persistente disociación entre teoría y práctica en las licenciaturas, tensionada recientemente por la Resolución CNE/CP nº 4/2024, que reafirma la centralidad de la práctica pedagógica en la organización curricular. Se trata de una investigación cualitativa de carácter interpretativo, anclada en la perspectiva de investigación-formación, que concibe el propio proceso formativo como espacio de producción de conocimiento. El corpus empírico estuvo compuesto por notas de campo, planes de clase y portafolios reflexivos elaborados en las asignaturas de Práctica de Enseñanza y Práctica Profesional Supervisada. El análisis se realizó mediante codificación interpretativa y triangulación de fuentes, lo que permitió la construcción de cuatro categorías analíticas: transposición didáctica y mediación pedagógica; la práctica como espacio de resignificación de la teoría; la dimensión colectiva de la formación; y el desarrollo de la profesionalidad docente. Los resultados indican que el CPD no se constituye por la mera ampliación de la práctica, sino por la cualificación epistemológica de la experiencia formativa, estructurada mediante dispositivos pedagógicos colaborativos y reflexivos. Se concluye que la efectiva centralidad de la práctica depende de la creación de arreglos pedagógicos que transformen el prácticum en un espacio de producción colectiva de conocimiento profesional docente.
Palabras clave: Conocimiento Profesional Docente; Formación inicial del profesorado; Educación Física; Práctica docente supervisada.

Introdução

Historicamente, a formação de professores no Brasil tem sido marcada por reformas sucessivas, disputas conceituais e tensões entre diferentes modelos formativos. No contexto atual, a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 reacende o debate acerca da articulação entre teoria e prática nas Licenciaturas. Ao propor que a prática seja componente estruturante e contínuo da formação, integrada à teoria desde o início do curso, a diretriz reafirma a centralidade da escola como espaço formativo e busca superar a lógica que historicamente relegou o estágio a um momento final e aplicacionista.

Entretanto, a ampliação da carga horária destinada à prática não garante, por si só, uma formação profissionalizante. Muitos cursos de formação inicial permanecem ainda ancorados em uma racionalidade técnico-instrumental, na qual a prática é concebida como aplicação de saberes previamente elaborados na universidade (Tardif, 2013). Nessa perspectiva, fragiliza-se a possibilidade de construção de um conhecimento profissional próprio da docência, produzido na e sobre a ação.

É nesse cenário que o debate sobre o Conhecimento Profissional Docente (CPD) ganha relevância. Para autores como Nóvoa (2022), o conhecimento docente não se reduz ao domínio de conteúdos disciplinares ou de técnicas pedagógicas, mas constitui-se como saber profissional específico, situado, relacional e construído coletivamente. O CPD emerge da interação entre teoria, experiência e reflexão, sendo produzido em contextos concretos de ensino, por meio de processos de partilha, problematização e co-construção.

No âmbito da Licenciatura em Educação Física, essa discussão assume contornos ainda mais complexos. Pesquisas apontam que o estágio supervisionado, embora reconhecido como espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar, nem sempre se configura como ambiente formativo potente, podendo se reduzir a experiências fragmentadas ou pouco acompanhadas

(Carvalho Filho et al., 2021). Assim, a questão central não consiste apenas na presença da prática no currículo, mas na forma como ela é organizada, mediada e tematizada.

Diante desse quadro, emergem questões fundamentais: de que modo a formação inicial pode favorecer a construção do CPD? Como dispositivos formativos baseados na elaboração coletiva de planejamentos, estratégias de ensino e instrumentos reflexivos podem contribuir para que o estágio deixe de ser espaço de aplicação e se torne espaço de produção de conhecimento profissional?

Apesar do avanço das discussões sobre o CPD, ainda são escassos estudos que analisam empiricamente como espaços colaborativos de formação contribuem para a construção do CPD no contexto da formação inicial de professores.

Nesse contexto, o presente artigo teve como objetivo analisar a construção do CPD, em um curso de formação inicial em Educação Física, a partir da criação de espaços estruturados pelo trabalho colaborativo no âmbito do estágio curricular supervisionado. Buscou-se compreender como processos de planejamento compartilhado, reflexão sistematizada e problematização da prática se articulam na constituição do CPD dos licenciandos.

Referencial teórico

A formação inicial de professores, historicamente tensionada entre a centralidade da teoria acadêmica e a valorização da prática pedagógica, enfrenta o desafio permanente de articular saberes de diferentes naturezas na constituição da identidade e da profissionalização docente. A superação dessa dicotomia exige compreender que o processo formativo não se reduz à transmissão de conhecimentos disciplinares, mas envolve a construção de um saber profissional específico, situado e socialmente produzido (Nóvoa, 2024; Tardif, 2013).

Nesse cenário, o Conhecimento Profissional Docente (CPD) assume papel estruturante na formação de professores. Conforme argumentam Shulman (1987) e Tardif (2014), o conhecimento docente constitui-se como um saber complexo e dinâmico, que articula dimensões disciplinares, pedagógicas, curriculares, contextuais e experienciais. Ao introduzir o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK), Shulman (1987) evidencia que ensinar requer um tipo de saber que transcende o domínio do conteúdo ou de métodos didáticos isolados, implicando a capacidade de tornar o conhecimento compreensível aos alunos em contextos específicos. Tardif (2014), por sua vez, destaca que os saberes docentes são socialmente construídos, resultando de interações entre sujeitos, instituições e culturas profissionais, o que confere à docência um caráter eminentemente relacional.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de que o conhecimento docente não se constitui apenas pela acumulação de saberes acadêmicos, mas pelo processo de reconstrução desses saberes na prática pedagógica. Nesse sentido, a teoria da transposição didática, proposta por Chevallard (2014), contribui para compreender os processos de transformação do conhecimento no contexto do ensino. Para o autor, o saber produzido no campo científico não é automaticamente transferido para o espaço escolar; ele passa por um processo de reorganização e adaptação que o transforma em saber ensinável. A transposição didática envolve, portanto, um conjunto de mediações que convertem o saber erudito em saber escolar, implicando escolhas pedagógicas, adaptações curriculares e decisões didáticas realizadas pelo professor.

Essa concepção reforça a ideia de que o trabalho docente exige a capacidade de transformar conhecimentos disciplinares em experiências de aprendizagem significativas para os alunos. Assim, o processo de ensino não consiste na simples transmissão de conteúdos, mas na construção de mediações pedagógicas capazes de tornar o conhecimento acessível, compreensível e contextualizado. Nesse sentido, a articulação entre conhecimento disciplinar e mediação pedagógica constitui dimensão central do CPD, pois evidencia que dominar um conteúdo não significa necessariamente saber ensiná-lo.

A constituição do CPD exige, portanto, processos formativos que integrem ação, reflexão e socialização profissional. Nóvoa (2022) reforça essa perspectiva ao defender que o conhecimento docente se produz na prática, em contextos colaborativos, por meio da partilha, da problematização e da construção coletiva de sentidos sobre o ensinar. Assim, a formação inicial precisa criar condições para que futuros professores não apenas apliquem teorias, mas produzam conhecimento sobre sua própria prática.

A literatura contemporânea aponta que essa produção de conhecimento profissional depende da criação de espaços formativos colaborativos, nos quais seja possível tensionar diferentes racionalidades e construir saberes compartilhados (Batista, 2020; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Nessa perspectiva, a aprendizagem docente é concebida como participação ativa em práticas sociais significativas, nas quais a identidade profissional se constrói na interação com outros sujeitos e com os contextos de atuação.

É nesse contexto que o conceito de Terceiro Espaço (Third Space), proposto por Zeichner (2010), adquire centralidade. Ao criticar a hierarquização entre saber acadêmico e saber da prática escolar, o autor propõe a criação de espaços híbridos, nos quais universidade e escola atuem em regime de colaboração e reconhecimento mútuo. O terceiro espaço não representa apenas uma aproximação institucional entre universidade e escola, mas uma reconfiguração epistemológica da formação docente, ao reconhecer que o conhecimento profissional é produzido na interseção entre diferentes campos de saber.

Tal concepção dialoga com a noção de comunidades de prática, formulada por Lave e Wenger (1991) e desenvolvida posteriormente por Wenger (1998), que compreende a aprendizagem como participação social e construção coletiva de significados. No interior dessas comunidades, o conhecimento emerge da negociação de sentidos, da partilha de experiências e da construção progressiva da identidade profissional. Nesse sentido, o terceiro espaço pode ser compreendido como um arranjo formativo que institucionaliza comunidades de prática entre formadores universitários, professores da educação básica e licenciandos.

Complementarmente, a perspectiva de profissionalidade docente defendida por Contreras (2002) amplia essa discussão ao enfatizar a dimensão ética e política da docência. Para o autor, ser professor implica assumir responsabilidade social e compromisso com a transformação educativa, superando uma concepção tecnicista da profissão. A construção do CPD, nesse sentido, envolve não apenas saber ensinar, mas compreender criticamente o papel social da educação e posicionar-se diante das condições concretas de trabalho.

No contexto brasileiro, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) têm buscado promover maior articulação entre universidade e escola, criando condições para experiências formativas colaborativas (Sarti, 2020). Todavia, tais programas também evidenciam tensões estruturais e culturais que dificultam a consolidação de uma formação efetivamente integrada e reflexiva (Ferreira, 2023).

A recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao reafirmar a prática pedagógica como eixo estruturante da formação inicial e ao prever núcleos formativos com caráter investigativo e reflexivo, sinaliza avanços importantes no reconhecimento da centralidade da prática na formação docente. Entretanto, a ausência de orientações mais precisas acerca dos dispositivos pedagógicos capazes de promover a articulação entre teoria e prática indica que a efetivação dessa diretriz dependerá, em grande medida, das escolhas pedagógicas e organizacionais realizadas pelas instituições formadoras.

Assim, a criação de dispositivos formativos colaborativos, como planejamento compartilhado, microensino, análise de casos e instrumentos reflexivos, torna-se condição fundamental para que o estágio curricular supervisionado deixe de ser compreendido como espaço

de aplicação de teorias e passe a se constituir como espaço de produção do Conhecimento Profissional Docente.

Procedimentos metodológicos

Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza pesquisa-formação, desenvolvida a partir de uma abordagem construtivo-colaborativa. A pesquisa-formação compreende a produção de conhecimento articulada ao próprio processo formativo, assumindo a formação como espaço de investigação e transformação (Josso, 2004). Nessa perspectiva, a pesquisa não se realiza sobre os sujeitos, mas com os sujeitos, implicando o pesquisador no processo e reconhecendo a experiência como lugar de produção de saber profissional.

A metodologia construtivo-colaborativa, (Cyrino, 2016; Mizukami, 2003), orientou a organização do processo formativo. Esta metodologia constitui-se como abordagem formativa que articula intervenção pedagógica e investigação, orientada pela produção compartilhada de conhecimento no interior de contextos reais de prática. Fundamentada em perspectivas que compreendem a aprendizagem profissional como processo social, histórico e relacional, essa metodologia rompe com modelos transmissivos de formação ao assumir que o conhecimento docente não é previamente dado, mas construído coletivamente a partir da problematização da experiência.

O processo construtivo-colaborativo organiza-se em torno de dispositivos como planejamento compartilhado, microensino, análise de casos, devolutivas sistemáticas e reflexão coletiva, promovendo diálogo entre licenciandos, formadores universitários e professores da educação básica. Nesse arranjo, a prática não é concebida como aplicação de teorias, mas como espaço de produção de saber profissional, em que ação e reflexão se retroalimentam continuamente. Assim, busca-se favorecer o desenvolvimento profissional por meio da crítica partilhada, da negociação de significados e da construção conjunta de soluções pedagógicas, consolidando a formação como processo coletivo de elaboração do CPD.

Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (ID) de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Tal programa, voltado para alunos de graduação das áreas de Licenciatura, visa estimular, por meio de concessão de bolsas, o desenvolvimento e a utilização de metodologias inovadoras que venham a contribuir na qualidade da educação básica.

O projeto de ID começou a ser desenvolvido em maio de 2024, com vigência até dezembro de 2025. Por meio do trabalho construtivo-colaborativo em duas disciplinas de graduação em articulação com a escola, o objetivo foi identificar, implementar e discutir possibilidades pedagógicas e metodológicas para o ensino da Educação Física e para a construção do CPD. Em conjunto, as turmas trabalham em prol do seu próprio desenvolvimento, construindo planejamentos, ações e estratégias de análise das práticas.

A disciplina Prática de Ensino em Educação Física Escolar 1 (PEEFE), composta por 30 alunos em fase inicial de formação (apenas 5 cursavam acima do 2º período), começou com uma contextualização teórica sobre conceitos importantes na Educação Física escolar, incluindo currículo, histórico, tendências e abordagens pedagógicas, além de planejamento de conteúdo. Após as aulas introdutórias, foram realizadas sete aulas práticas, onde a turma foi dividida em sete grupos de quatro/cinco alunos. Cada grupo estruturou um plano de aula focado em um ano de escolaridade dos anos iniciais, utilizando três abordagens pedagógicas: Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico-superadora.

Os planos foram apresentados e praticados em uma perspectiva de microensino, com debates e feedback ao final de cada aula junto às pesquisadoras, uma professora da disciplina, com experiência em estágios supervisionados, que atuou como docente-formadora, assumindo postura reflexiva e implicada no processo; e uma bolsista de ID, pertencente ao oitavo período da licenciatura em EF, com experiência em todos os estágios da graduação. Ressalta-se que a bolsista participou ativamente do processo formativo e investigativo, participando do planejamento e organização dos encontros, no acompanhamento das aulas e das práticas de estágio, assim como na produção de registros sistemáticos por meio de observação participante e notas de campo.

No fim do semestre, cada grupo preparou um plano de curso e unidade, que foi apresentado e revisado em um momento de culminância no Instituto de Aplicação da universidade. Finalmente, os grupos ministraram as aulas para turmas reais, supervisionados pelo professor da escola e pelas pesquisadoras.

Já a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar 1 (ESEFE) foi acompanhada no semestre seguinte à realização da PEEFE. A turma, composta por 20 alunos em fase final de formação (acima do 7º período), cumpriu 30 horas de estágio no instituto de aplicação da universidade. Além disso, participaram de oito encontros com as pesquisadoras.

Nesses encontros, foram realizadas reflexões sobre a prática docente, planejamento e identidade profissional. Os últimos dois encontros focaram na análise reflexiva de casos de ensino e na construção do portfólio reflexivo, que visava estimular a escrita reflexiva dos estudantes sobre a experiência vivenciadas nos estágios. Ao final, foi realizado um seminário interno para promover a exposição pública dos conhecimentos adquiridos durante o estágio.

A produção desses registros ocorreu sob orientação da professora-pesquisadora, buscando garantir rigor na descrição das situações formativas e consistência nos dados coletados. Essa participação ampliou o caráter colaborativo da investigação, configurando a pesquisa como processo compartilhado de formação e análise. A presença da bolsista como participante ativa no campo contribuiu para ampliar a reflexividade do processo, permitindo múltiplos olhares sobre as situações formativas e fortalecendo a triangulação dos dados.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para a coleta dos dados, utilizou-se da técnica da observação participante durante todo o semestre letivo das disciplinas, tanto nos encontros formativos quanto no acompanhamento dos estágios, que culminou em um caderno de campo. Para as notas de campo também foram consideradas fontes documentais dos sete planos de aula produzidos pelos grupos que ministraram o microensino da PEEFE e 20 portifólios reflexivos, construídos ao longo do ESEFE.

A análise dos dados foi conduzida em consonância com a natureza qualitativa e com o desenho de pesquisa-formação que orientou este estudo. Considerando que os dados foram produzidos no interior do próprio processo formativo, a análise assumiu caráter interpretativo e reflexivo, articulando material empírico e referencial teórico de forma dialógica. Foram examinados os registros de observação participante e notas de campo, planos de aula, bem como os portfólios.

Inicialmente, realizou-se leitura integral e reiterada do corpus empírico, buscando identificar recorrências, tensões e deslocamentos na forma como os licenciandos descreviam suas aprendizagens e experiências. Em seguida, procedeu-se à codificação interpretativa, inspirada nos procedimentos sistematizados por Miles, Huberman & Saldaña (2014), destacando trechos que evidenciavam mudanças na compreensão da docência, articulações entre teoria e prática, referências à dimensão coletiva da formação e manifestações de amadurecimento profissional.

A construção das categorias não se deu exclusivamente de forma indutiva nem estritamente dedutiva. Tratou-se de um movimento híbrido, no qual os dados foram interrogados à luz do referencial teórico mobilizado, especialmente os conceitos de CPD, saberes experienciais, conhecimento pedagógico do conteúdo, terceiro espaço, comunidades de prática e profissionalidade

docente. As categorias emergiram da interlocução entre material empírico e arcabouço conceitual, configurando-se como eixos interpretativos da construção do CPD no contexto investigado.

O processo resultou na sistematização das seguintes categorias analíticas:

Quadro 1. Categorias analíticas da construção do CPD

Categoria Analítica	Descrição Interpretativa	Fundamentação Teórica
Transposição didática e mediação pedagógica	Evidências de passagem do domínio disciplinar para a organização intencional da aula, articulação entre objetivos, conteúdos e estratégias, desenvolvimento de planejamento flexível e contextualizado.	Chevallard (2014); Shulman (1987)
Prática como espaço de ressignificação da teoria	Movimentos de desestabilização e reconstrução do conhecimento teórico a partir da experiência escolar, produção de saberes experienciais e articulação crítica entre teoria e ação.	Tardif (2014); Nóvoa (2023; 2024)
Dimensão coletiva da formação e terceiro espaço	Construção compartilhada de saberes por meio de feedbacks, casos de ensino, trocas entre pares e interação com professores supervisores, configurando comunidades de prática e arranjos híbridos universidade-escola.	Lave & Wenger (1991); Zeichner (2010); Nóvoa (2023; 2024)
Desenvolvimento da profissionalidade docente	Ampliação progressiva das preocupações formativas, incorporação de dimensões éticas, identitárias e político-pedagógicas da docência, consolidação de postura reflexiva e responsável.	Tardif (2014); Contreras (2002)

Fonte: dados da pesquisa

O quadro sintetiza os eixos interpretativos que orientaram a leitura analítica do material empírico, permitindo compreender o CPD como processo dinâmico, relacional e progressivamente complexo.

A triangulação entre notas de campo, planos de aula e portfólios fortaleceu a consistência das categorias, uma vez que os mesmos núcleos de sentido foram identificados em diferentes fontes. Além disso, a implicação das pesquisadoras no processo formativo exigiu postura reflexiva constante, buscando explicitar os critérios de análise e reconhecer que as categorias foram construídas na interação entre experiência empírica e referencial teórico, e não simplesmente extraídas dos dados.

Das categorias emergiram cinco eixos temáticos de discussão, que serão apresentados na seção a seguir.

Resultados e discussão

A falência da lógica do domínio do conteúdo e a emergência da mediação e interação pedagógica

Os dados produzidos na disciplina de Prática de Ensino em Educação Física Escolar (PEEFE) revelam que o ponto de partida da formação não foi a ausência de conhecimento disciplinar, mas a insuficiência desse conhecimento para sustentar a prática pedagógica. Os

estudantes demonstravam domínio dos conteúdos específicos, entretanto, encontravam dificuldades significativas na formulação de objetivos claros, na articulação entre objetivos e atividades e na organização didática da aula. As notas de campo registram que as aulas se configuravam como "junção de atividades soltas", com ausência de definição consistente de intencionalidade pedagógica, além de fragilidades relacionadas ao tom de voz, postura e gestão da turma. O problema não era simplesmente metodológico; era epistemológico.

> Há uma dificuldade geral em como montar, de forma prática, planos de unidade e curso, falaram que viram isso em Didática, mas não de forma tão aprofundada... Tom de voz e postura para dar aula não foram tão ativos... Dificuldade em botar em prática o conhecimento teórico (construção de plano de aula) e falta o conhecimento construído a partir da prática, que ainda é pouca - reflexão sobre a prática, vivência/experiência em elementos como gestão de tempo, de aula etc. (nota de campo)

Os resultados ressaltam a importância das experiências práticas para a transposição dos conhecimentos teóricos em conhecimentos ensináveis (Chevallard, 2014**).** Além disso, torna-se essencial que a elaboração de planos de aula esteja vinculada, em tempo real, às experiências de ensino. Afinal, o CPD se constrói na ação e na reflexão sobre essa ação, em dimensões coletivas e colaborativas (Nóvoa, 2023; 2024).

Ficou evidente ao longo do semestre que a dinâmica colaborativa realizada contribuiu para a construção de conhecimentos oriundos da prática profissional, até então nunca vivenciados pelos estudantes. Mas isso, só foi possível a partir das reflexões coletivas pós aulas, que fez emergir uma dimensão coletiva do CPD, pois, à medida que os feedbacks eram compartilhados, os grupos seguintes incorporavam as aprendizagens adquiridas em seus próprios contextos de microensino ou nas discussões ao final das aulas.

> Os momentos de construção partilhada de conhecimento vão agregando no aprendizado e na prática dos alunos. Os grupos vão incorporando discussões e conceitos e aprimorando seus planejamentos e suas práticas no contexto de microensino. O fato de vivenciarem tudo isso em conjunto mostra a importância de processos coletivos na formação docente. (nota de campo)

Tal processo foi ainda mais significativo e perceptível no momento de culminância da disciplina na escola. Os estudantes, que antes nunca haviam lecionado na escola, ao ministrarem uma aula real em grupo, conseguiram aprimorar suas estratégias pedagógicas a partir da reflexão que antecederam o momento real de ensino. No momento de avaliação final da disciplina, um estudante relata que ensaiar o ensino "foi completamente diferente de dar aula em uma escola com dezenas de crianças". Essa fala revela a distância entre simulação acadêmica e realidade escolar, evidenciando que o CPD não se consolida em contextos controlados. A crença implícita de que saber praticar um conteúdo equivaleria a saber ensiná-lo foi ressignificada a partir das reflexões vivenciadas confrontadas com a experiência real de ensino.

Isso se confirma também na fala do mesmo estudante um semestre depois, ao realizar o estágio supervisionado, ao afirmar em seu portifólio que antes da graduação, "não teria ideia de como montar uma aula ou até mesmo de como conseguir lidar com a turma" .

À luz da noção de transposição didática, compreende-se que o saber científico ou técnico não se transforma automaticamente em saber ensinável; ele precisa ser reorganizado, contextualizado e pedagogicamente mediado (Chevallard, 2014). A distinção entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo torna-se aqui evidente (Shulman, 1987). Os licenciandos dominavam o primeiro, mas ainda não haviam consolidado o segundo. Quando os registros reconhecem que "dominar um conteúdo não quer dizer que estamos prontos para dar uma aula sobre aquilo", emerge uma consciência profissional incipiente: ensinar exige mediação, não mera execução (Castro & Cruz, 2024).

Ao longo do processo formativo, observa-se deslocamento importante. As notas registram que, em Prática de ensino, os estudantes embora já compreendessem que o plano de aula é "passível de adaptações", demonstravam nas atividades de microensino menor capacidade de agir diante da incerteza . Esse movimento é reforçado quando uma estagiária relata ter aprendido muito mais sobre "organização do tempo de aula" e resolução de problemas durante às aulas ministradas no estágio. O planejamento deixa de ser estrutura rígida e passa a ser instrumento reflexivo no estágio. Nesse ponto, o CPD começou a se constituir como saber situado, incorporando saberes experienciais, construídos na interação com situações concretas e imprevisíveis da docência (Tardif, 2014).

Essa transformação não ocorre de forma espontânea. Ela resulta da exposição reiterada à prática acompanhada de análise coletiva. Uma estudante, em seu portifólio, relata, na interação com a professora supervisora: "aprofundei meus conhecimentos sobre planejamento pedagógico adaptação de atividades para diferentes perfis de alunos e estratégias inclusivas na prática docente". Ressalta-se que no estágio do instituto de aplicação, os estudantes têm interação direta e horizontal com os supervisores, fato que contribuiu ainda mais para as reflexões situadas na prática.

Outro estudante relatou em seu portifólio: "Acredito que melhorei significativamente em alguns aspectos graças a ajuda do professor supervisor, especialmente no planejamento de aulas e na elaboração de atividade aprendi a adaptar e aplicar as atividades de acordo com o ritmo da turma". A cada devolutiva dos supervisores, a cada reelaboração de planejamento, observa-se um refinamento na compreensão do ato pedagógico. O deslocamento não é apenas técnico; é cognitivo e identitário. O licenciando passa a se perceber como mediador da aprendizagem e não apenas como executor de atividades (Castro & Baptista, 2022).

A escola como espaço de desestabilização e ressignificação da teoria

O acompanhamento dos estudantes na disciplina de Estágio Supervisionado possibilitou identificar que o estágio operou como instância de desestabilização epistemológica. A expressão "virada de chave", utilizada por uma estudante para descrever sua experiência, sintetiza o impacto da inserção no cotidiano escolar. A escola aparece como espaço de imprevisibilidade, diversidade e tensão. Um estudante de estágio afirma ter enfrentado situações "nunca apresentadas na teoria das disciplinas", mencionando casos de alunos com deficiência e comportamentos agressivos . Nesse sentido, a realidade concreta tensionou o currículo idealizado.

Contudo, essa tensão não se resolve na rejeição da teoria. Ao contrário, ela provoca sua reinterpretação. Uma estudante relata que, ao ser desafiada a fundamentar sua aula na abordagem crítico-superadora, precisou "buscar, ler, pesquisar" e perguntar à professora, compreendendo que a teoria era indispensável para sustentar sua prática. Outro estudante afirma que as disciplinas acadêmicas forneceram "arcabouço teórico indispensável à prática docente". A teoria, portanto, não desapareceu; ela ganhou nova função.

Esse movimento confirma que o CPD se constrói na tensão entre prescrição e experiência. A prática não invalida a teoria; ela a problematiza. O conhecimento profissional emerge quando a prática é analisada e partilhada (Nóvoa, 2024). O que se observa nos dados é exatamente esse processo. A teoria deixou de ser conteúdo acumulado e passou a operar como ferramenta interpretativa da ação.

Há também um aspecto emocional relevante. Uma estudante relata que, diante de uma nova turma de 4º ano, sentiu medo e insegurança, mas percebeu que a experiência foi "completamente diferente dos estágios anteriores". Essa narrativa revela que o CPD envolve elaboração subjetiva da prática. A escola não apenas ensina técnicas; ela reconfigura expectativas, produz amadurecimento e desafia identidades em construção.

Assim, a prática supervisionada se configura como espaço de ressignificação permanente. Cada aula vivida na escola retorna ao espaço formativo como objeto de análise. A teoria é

mobilizada para compreender o vivido, e o vivido reconfigura a compreensão teórica. É nessa circularidade que o CPD se consolida.

A dimensão coletiva como condição da construção do Conhecimento Profissional Docente

A análise revela que o CPD não se constituiu como trajetória individual isolada. Os portifólios registram que "os momentos de construção partilhada de conhecimento vão agregando no aprendizado" e que "não é a prática pela prática que nos torna professores". Essas afirmações sintetizam um princípio central da pesquisa: a prática só se torna formativa quando mediada coletivamente.

Nos portfólios, os estudantes destacam a importância das trocas entre pares. Um deles afirma que "a troca de experiência com outros estagiários foi a principal aprendizagem" . Outro estudante ressalta que "lidar com as experiências dos outros cria ambiente fértil para troca de saberes".

Os casos de ensino realizados no estágio aparecem como momentos decisivos, pois permitiam compartilhar dificuldades e construir soluções coletivamente. Uma estudante revela em seu portifólio que "sem sombra de dúvida as discussões sobre os casos de ensino foram os momentos mais interessantes da disciplina" e que sentiu falta de mais discussões dessa natureza. Para ela "lidar com as experiências dos outros e suas decisões frente às dificuldades encontradas criam um ambiente fértil para a troca de saberes".

Esse movimento de valorização da reflexão coletiva entre os pares, indica circulação de saberes no interior do grupo formativo. Trata-se da constituição de uma espécie de comunidade de prática, na qual a aprendizagem ocorre por participação e negociação de significados (Lave & Wenger, 1991). Desta forma, a formação analisada aproximou-se da noção de terceiro espaço proposta por Zeichner (2010), pois articulou universidade e escola em dinâmica de coformação. Quando uma estudante descreve em seu portifólio a importância do envio prévio do plano à supervisora e a conversa posterior à aula, evidencia-se estrutura híbrida de acompanhamento. O CPD emergiu como saber produzido relacionalmente, sustentado por diálogo constante entre diferentes atores formativos.

Do domínio técnico à profissionalidade crítica

A análise comparativa entre estudantes em diferentes fases do curso revelou um deslocamento progressivo no foco das preocupações formativas. Enquanto os estudantes em início de formação concentram-se na estruturação da aula e no domínio curricular, os estagiários em fase final expressam inquietações relacionadas à identidade profissional, à inserção no contexto escolar e à responsabilidade social. Uma estudante relata em seu portifólio: "trabalhamos questões importantíssimas e tão caras não só ao chão da escola, mas como de forma nacional, mundial. Temas relacionados a racismo, gênero e ancestralidade. A criticidade e reflexão como fator inerente nesse caminho pedagógico."

Esse dado evidencia ampliação da compreensão da docência para além da técnica. O CPD passa a incorporar dimensão ético-política. Desta maneira, a profissionalidade docente foi exercida mediante o compromisso crítico e o debate sobre a responsabilidade social dos professores (Contreras, 2002). Outra estudante relata sofrimento e insegurança, mas também afirma "sentir-se mais segura por poder contar com a orientação professores e o suporte reflexivo junto aos colegas de estágio". Essa fala revela que o CPD envolve elaboração identitária, não apenas domínio técnico. A construção do ser professor é atravessada por afetos, tensões e amadurecimento progressivo.

O desenvolvimento profissional observado sugere que o CPD se complexifica ao longo da formação. Inicialmente centrado na organização da aula, ele passa a incluir reflexão crítica, consciência do contexto e compromisso com a aprendizagem dos alunos. A docência deixa de ser vista como aplicação de métodos e passa a ser compreendida como prática relacional e social situada.

O CPD na formação de professores: tensionamentos com a Resolução CNE/CP nº 4/2024

Os resultados permitem tensionar a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que reafirma a centralidade da prática na formação inicial. A normativa representa avanço ao reconhecer a escola como espaço formativo e ao propor maior integração entre teoria e prática. Contudo, os dados indicam que a ampliação da prática, por si só, não garante a construção do CPD.

Estudantes que compararam diferentes experiências de estágio destacaram que contextos baseados apenas em observação não produziram o mesmo impacto formativo que aqueles acompanhados de regência supervisionada, feedback e reflexão coletiva. A diferença não reside na quantidade de prática, mas na qualidade das mediações que a estruturam.

A pesquisa demonstra que o CPD emergiu quando a prática foi acompanhada, analisada e reconstruída coletivamente. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que a nova Resolução cria possibilidade normativa, mas permanece indeterminada quanto aos dispositivos necessários para assegurar essa qualidade formativa. Sem intencionalidade pedagógica e cultura colaborativa consolidada, há risco de que a centralidade da prática se reduza a cumprimento formal de carga horária.

O desafio contemporâneo da formação inicial não é ampliar a prática como exigência curricular, mas qualificá-la epistemologicamente. A experiência analisada evidencia que os estágios supervisionados podem tornar-se espaços de produção de CPD quando estruturado como terceiro espaço, mediado por processos colaborativos e sustentados por vínculos formativos sólidos entre universidade e escola, professores e estudantes.

Considerações finais

O artigo apresentado teve como objetivo analisar a construção do CPD, em um curso de formação inicial em Educação Física, a partir da criação de espaços estruturados pelo trabalho colaborativo no âmbito do estágio curricular supervisionado. Para tanto, como procedimentos metodológicos, adotou-se a perspectiva da pesquisa-formação e da observação participante junto a licenciandos, desse curso, que estavam cursando o componente curricular obrigatório mencionado.

Os resultados desta pesquisa permitiram afirmar que a construção do CPD não se efetiva pela simples ampliação da prática na formação inicial, mas pela qualificação epistemológica dessa prática. O percurso analisado evidenciou que o CPD se constituiu no espaço formativo como saber relacional, reflexivo e situado, emergindo quando a experiência escolar é acompanhada, debatida e reconstruída coletivamente. A prática, quando estruturada por dispositivos colaborativos e reflexivos, deixa de ser espaço de aplicação e passa a operar como lugar de produção de conhecimento profissional.

A dimensão coletiva revelou-se condição estruturante da construção do CPD. A circulação de saberes entre estagiários, professores supervisores e orientadores configurou uma dinâmica próxima à noção de comunidades de prática, na qual a aprendizagem profissional se realiza por participação e negociação de significados. O estágio, quando organizado como terceiro espaço, rompe com a hierarquização entre saber acadêmico e saber da prática, instituindo um ambiente híbrido de coformação. Nesse contexto, o CPD emerge não como atributo individual acumulado, mas como construção socialmente situada.

O tensionamento com a Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidencia que a centralidade normativa da prática representa avanço importante no cenário das políticas de formação docente. Entretanto, os achados desta investigação indicam que a ampliação da carga horária prática não garante, por si só, a constituição do conhecimento profissional. A qualidade da mediação pedagógica e a existência de dispositivos colaborativos são determinantes para que a prática se converta em experiência formativa potente. A normativa abre possibilidades, mas sua efetividade dependerá da capacidade das instituições formadoras de organizar arranjos curriculares que transformem a prática em objeto de reflexão sistemática e produção coletiva de saber.

Este estudo contribui para o debate contemporâneo ao evidenciar que o desafio da formação inicial não reside apenas na reorganização estrutural do currículo, mas na construção de culturas formativas que reconheçam a docência como profissão de interações humanas, marcada pela imprevisibilidade, pela responsabilidade ética e pela necessidade permanente de reflexão. O CPD, nesse sentido, não é resultado automático da inserção na escola, mas fruto de processos intencionais de acompanhamento, análise e reconstrução da prática.

Conclui-se, portanto, que formar professores exige mais do que garantir presença da prática no currículo; exige assegurar que essa prática seja epistemologicamente estruturada, coletivamente mediada e politicamente comprometida com a transformação da realidade escolar. É nesse ponto que se situa o horizonte formativo que se impõe às licenciaturas: transformar o estágio em espaço de produção de conhecimento profissional e, assim, consolidar a docência como profissão crítica, reflexiva e socialmente implicada.

Referências

Batista, P. (2020). O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: Reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de educação física. In A. I. Ribeiro et al. (Coords.), A supervisão pedagógica no século XXI: Desafios da profissionalidade docente (pp. 59–77). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2024). Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Carvalho Filho, J. J. D., Batista, P., & Souza Neto, S. (2021). O estágio supervisionado em educação física no Brasil: Uma scoping review de teses e dissertações. Movimento, 27, e27055. https://doi.org/10.22456/1982-8918.110909

Castro, P. H. Z. C. de & Baptista, G. G. (2022). Didática multicultural e educação física: Entre a escola e a formação inicial. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0557–0575, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14432.

Castro, P. H. Z. C. de & Cruz, G. B. da. (2024). Formação inicial em Educação Física: O que pensam e fazem professores formadores? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024039, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18075.

Chevallard, Y. (2014). Sobre a teoria da transposição didática: Algumas considerações introdutórias. Revista de Educação, Ciências e Matemática, 3(2). Retrieved from https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2338

Contreras, J. (2002). A autonomia de professores. São Paulo, Brasil: Cortez.

Cyrino, M. (2016). Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.

Ferreira, J. S. (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, Rio Claro, Brasil. https://hdl.handle.net/11449/251886

Josso, M.-C. (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo, Brasil: Cortez.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mizukami, M. G. N. (2003). A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. In R. L. L. Barbosa (Org.), Formação de educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo, Brasil: Editora Unesp.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, 27, e270129.

https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? Educação, Sociedade & Culturas, 67, 1–14. https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. Educação & Sociedade, 34(123), 551–571. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013

Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional (16ª ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zeichner, K. M. (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.

Recebido em: 17 dez. 2025
Aceite em: 15 mar. 2026

Endereço para correspondência:
Janaína da Silva Ferreira
janaina.silva.ferreira@uerj.br

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 3.0