

Aprendendo com as Discrepâncias Pedagógicas: incidentes formativos e reconstrução da prática na formação inicial em Educação Física em um projeto de extensão inclusivo

Learning from Pedagogical Discrepancies: formative incidents and the reconstruction of practice in initial Physical Education teacher education within an Inclusive University Extension Project

Aprendiendo de las discrepancias pedagógicas: incidentes formativos y reconstrucción de la práctica en la formación inicial en Educación Física en un proyecto de extensión universitaria inclusivo

DOI: 10.54901/educa.v9-591

Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior¹
Profa. Ms. Magali Cristina Rodrigues Lameira²
Profa. Ms. Lígia Estronioli de Castro³
Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior⁴
Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva⁵
Prof. Dr. Marlus Alexandre Sousa⁶
Profa. Dra. Emile Gomes Paganotti⁷
Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira⁸

RESUMO: A inserção em situações práticas não assegura, por si só, aprendizagem profissional. Este estudo analisou como discrepâncias entre o planejamento de monitores vinculados à Educação Física e os acontecimentos das intervenções foram reconhecidas e interpretadas e, quando houve documentação suficiente, relacionadas à revisão ou reconstrução da prática em um projeto de extensão universitária inclusivo. Trata-se de reanálise qualitativa documental de uma pesquisa-ação desenvolvida no projeto “Dançando no Escuro”, com seis monitores estudantes de graduação em Educação Física, dois dos quais já possuíam formação concluída em outra modalidade da área. O corpus reuniu relatos pós-regência, descrições de seminários de planejamento, planos de aula, respostas preservadas a questionários, situações pedagógicas sistematizadas e registros da progressão das responsabilidades. A análise utilizou uma matriz de episódios de discrepância, relacionando expectativa, acontecimento, discrepância, decisão situada, reflexão posterior e reconstrução, com posterior classificação de seu potencial formativo. Os resultados evidenciaram tensões entre conhecimento acadêmico e

¹ Doutor em Educação Física e Sociedade, Professor Assistente Doutor RDIDP-40 horas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: r-venditti-junior@unesp.br

² Mestra em Educação Física e Sociedade, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: m191174@dac.unicamp.br

³ Mestra em Educação para a Docência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: ligia.estronioli@unesp.br

⁴ Professor Assistente Doutor RDIDP-40 horas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: milton.vieira@unesp.br

⁵ Professor Assistente Doutor RDIDP-40 horas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: marcio.pereira-silva@unesp.br

⁶ Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: marlusbh@yahoo.com.br

⁷ Doutora em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, Limeira, São Paulo, Brasil. E-mail: dois.e@hotmail.com

⁸ Doutora em Ciências Médicas, Professora Assistente Doutora RDIDP-40 horas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: natalia-cristina.oliveira@unesp.br

decisão situada, revisão de expectativas, planejamento coletivo como supervisão e progressão das responsabilidades. Três episódios — subestimação das capacidades, preferência musical presumida e gestão do tempo — foram classificados como incidentes formativos documentados. Situações envolvendo dor e desejo de interromper a participação foram consideradas potencialmente formativas, mas sem documentação suficiente de sua interpretação e reconstrução posteriores. Conclui-se que a experiência extensionista adquiriu potencial formativo quando discrepâncias entre o planejado e o acontecido foram reconhecidas, interpretadas e relacionadas a possibilidades de revisão ou reconstrução da prática, e não pelo simples acúmulo de experiências ou responsabilidades.

Palavras-chave: educação física inclusiva; formação profissional; aprendizagem situada; prática reflexiva; extensão universitária.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Educação Física (EF) envolve a apropriação de conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos e éticos necessários à atuação em contextos diversos. No campo da inclusão, essa formação também requer compreender barreiras à participação, formas de comunicação, condições funcionais, acessibilidade e possibilidades de reorganização das práticas (Lopes, 2019). Entretanto, conhecer princípios, conceitos e estratégias não garante que esses conhecimentos sejam convertidos em decisões adequadas diante de situações concretas, heterogêneas e parcialmente imprevisíveis.

Essa questão assume especial relevância na formação inicial, período em que estudantes passam a confrontar conhecimentos construídos academicamente com as exigências das situações de intervenção (Batagini, 2020). A participação em experiências práticas amplia as oportunidades de observar, planejar, decidir e conduzir atividades, mas a simples inserção nesses espaços não constitui, por si só, evidência de aprendizagem profissional. Entre aquilo que se espera ou planeja e aquilo que efetivamente acontece podem emergir diferenças que colocam em questão pressupostos anteriores e exigem interpretação e tomada de decisão.

O projeto de extensão universitária “Dançando no Escuro”, desenvolvido na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru-SP, constituiu um desses espaços de intervenção. Durante o período analisado, participaram seis monitores, todos estudantes de graduação em Educação Física, matriculados nos anos finais do curso, nas modalidades Bacharelado ou Licenciatura. Dois participantes já possuíam formação concluída em uma dessas modalidades e cursavam a outra durante sua participação no projeto.

Os monitores participaram progressivamente de observações, auxílio às atividades, planejamento, condução parcial, elaboração de propostas e regências. Lopes (2019) registra

seminários de planejamento, dúvidas, relatos produzidos posteriormente às aulas e situações nas quais as respostas dos participantes contrariaram expectativas anteriormente formuladas. Cinco dos seis monitores produziram relatos escritos referentes ao planejamento e à aplicação de suas regências.

1.1 Problema e Questão Central da Pesquisa

O problema que orienta a investigação não consiste, portanto, em determinar se a participação em um projeto de extensão produz, de maneira geral, formação ou competência profissional. Os documentos disponíveis não permitem mensurar mudanças de conhecimento, atitude, autoeficácia, competência ou autonomia. Permitem, entretanto, (re)examinar um processo mais delimitado: as situações em que expectativas, previsões ou decisões dos monitores entraram em tensão com acontecimentos das intervenções e a maneira como essas discrepâncias foram posteriormente interpretadas e, quando suficientemente documentadas, relacionadas à revisão da prática. Diante desse problema, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: *Como discrepâncias entre o planejamento dos monitores e os acontecimentos das intervenções foram reconhecidas e interpretadas e, quando suficientemente documentadas, relacionadas à revisão ou reconstrução da prática em um projeto de extensão universitária inclusivo?*

1.2 Objetivo do Estudo

Em correspondência direta com essa questão, o objetivo foi analisar como discrepâncias entre o planejamento dos monitores e os acontecimentos das intervenções foram reconhecidas e interpretadas e, quando suficientemente documentadas, relacionadas à revisão ou reconstrução da prática, considerando as decisões situadas, a supervisão coletiva e a progressão das responsabilidades pedagógicas.

1.3 Tese Central

O estudo sustenta como tese central que a experiência extensionista não adquire caráter formativo pelo simples acúmulo de situações práticas ou pelo aumento das responsabilidades assumidas pelos participantes. Seu potencial formativo depende dos processos pelos quais discrepâncias entre o planejado e o acontecido são reconhecidas, interpretadas e transformadas

em possibilidades de reflexão e reconstrução da prática. Para orientar empiricamente o exame desse processo, a análise considerou a relação entre expectativa, acontecimento, discrepância, decisão situada, reflexão posterior e reconstrução, sem pressupor uma sequência obrigatória ou linear entre essas dimensões. A Figura 1 sintetiza os fundamentos analíticos do estudo, articulando problema, questão central, objetivo e tese.

Figura 1 — Fundamentos analíticos do estudo



Legenda: Síntese do problema, questão central, objetivo, tese e principais fundamentos analíticos do estudo.

1.4 Justificativa

A relevância deste estudo decorre de uma lacuna específica: reconhecer a extensão universitária como espaço de aproximação entre universidade e comunidade não esclarece, por si só, como experiências vividas nesses contextos podem adquirir potencial formativo. A presença em situações reais, o aumento do tempo de participação ou a assunção progressiva de responsabilidades indicam maior exposição à prática, mas não demonstram necessariamente que tenham ocorrido revisão de pressupostos, aprendizagem profissional ou reconstrução das decisões pedagógicas.

Essa questão se torna particularmente pertinente na Educação Física inclusiva, uma vez que intervenções com grupos heterogêneos podem confrontar estudantes e profissionais com respostas, capacidades, interesses, recusas e necessidades que não foram integralmente antecipados pelo planejamento. Examinar essas situações permite deslocar a atenção da quantidade de experiências acumuladas para os processos pelos quais acontecimentos da prática colocam em questão conhecimentos, expectativas e decisões anteriormente formuladas. A contribuição deste estudo consiste em distinguir a ocorrência de uma discrepância de seu eventual potencial formativo. A reanálise identifica quando os documentos permitem reconhecer interpretação posterior e indícios de revisão ou reconstrução da prática, evitando assumir retrospectivamente que todo erro, dificuldade ou imprevisto produziu aprendizagem.

A investigação permite, ainda, discutir a extensão universitária como contexto de formação inicial em Educação Física, reconhecendo trajetórias acadêmicas heterogêneas entre os estudantes. O interesse recai menos sobre a homogeneidade dessas trajetórias e mais sobre os processos pelos quais situações concretas de intervenção foram interpretadas e relacionadas à reconstrução da prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender como experiências de intervenção podem adquirir potencial formativo exige distinguir participação prática de aprendizagem profissional. Situações concretas podem contrariar expectativas, revelar limites do planejamento e exigir decisões não antecipadas, mas sua simples ocorrência não demonstra reflexão ou mudança profissional. Schön (1983) contribui para compreender esse processo ao distinguir a reflexão produzida durante a ação daquela realizada retrospectivamente sobre uma experiência. Quando uma situação não responde às expectativas previamente estabelecidas, o profissional pode precisar reinterpretar o problema, experimentar alternativas e posteriormente examinar as razões e consequências de suas decisões. Entretanto, como adverte Zeichner (2008), a presença de reflexão não deve ser tomada genericamente como evidência de desenvolvimento profissional. Interessa identificar o que foi problematizado e se a análise produzida gerou indícios de revisão ou reconstrução da prática.

Essa distinção se aproxima da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), para quem experiência concreta e aprendizagem não são equivalentes. O potencial formativo depende da relação entre experiência, observação reflexiva, elaboração e possibilidade de nova ação. A repetição de atividades ou o acúmulo de tempo de prática pode ampliar a familiaridade com

determinado contexto sem necessariamente modificar pressupostos ou decisões profissionais. Em contextos inclusivos, essa questão assume particular relevância. O contato com pessoas com deficiência (PcD) não elimina automaticamente expectativas reduzidas, generalizações ou formas tutelares de intervenção. Respostas inesperadas, recusas, preferências ou modos de realização diferentes daqueles antecipados podem questionar interpretações previamente construídas, desde que sejam reconhecidos como elementos relevantes para a revisão do planejamento e das decisões pedagógicas.

A aprendizagem profissional também pode ser compreendida como processo situado e relacional. Lave e Wenger (1991) destacam que aprender envolve participar de práticas sociais e assumir progressivamente formas mais centrais de atuação. Wenger (1998) amplia essa perspectiva ao discutir comunidades de prática como contextos nos quais conhecimentos e modos de agir são construídos por meio da participação e da negociação de significados.

No presente estudo, porém, a progressão das responsabilidades não é tomada como indicador automático de aprendizagem: elaborar planos, conduzir partes das aulas ou assumir regências amplia as oportunidades de decisão, mas não comprova, por si só, revisão de pressupostos, competência ou autonomia.

Nesse processo, supervisão, planejamento compartilhado e análise posterior das intervenções podem favorecer a explicitação de dúvidas e o exame das decisões produzidas na prática (Batagini, 2020). A colaboração, entretanto, também não é formativa por definição. Seu potencial depende da possibilidade de confrontar interpretações, justificar escolhas e transformar acontecimentos da intervenção em objeto de análise. A extensão universitária reúne condições potencialmente relevantes para esse tipo de aprendizagem ao articular participação continuada, planejamento, intervenção e supervisão. Seu caráter formativo, contudo, não decorre simplesmente da aproximação entre universidade e comunidade, mas dos processos pelos quais aquilo que ocorre durante as intervenções é reconhecido, interpretado e relacionado às decisões posteriores.

Neste artigo, os acontecimentos que colocam expectativas ou decisões profissionais em tensão com aquilo que efetivamente ocorre durante a intervenção são compreendidos como episódios de discrepância. Seu caráter formativo não é pressuposto a priori. Em diálogo com a tradição dos incidentes críticos, considera-se que a relevância profissional de uma situação depende do trabalho interpretativo produzido sobre ela, e não apenas de sua excepcionalidade ou dificuldade (Tripp, 2012).

Estudos recentes também têm empregado incidentes críticos em processos de formação e reflexão docente, incluindo a formação inicial de professores e a Educação Física

(Brandenburg, 2021; Anselmann, 2023; Bancroft; Greenspan, 2023). Os critérios utilizados neste estudo para distinguir episódios de discrepância, incidentes formativos documentados e incidentes potencialmente formativos são apresentados na seção metodológica.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento

Trata-se de estudo qualitativo de reanálise documental de materiais produzidos em uma pesquisa-ação desenvolvida em um projeto de extensão universitária. A pesquisa original foi estruturada como pesquisa-ação, articulando intervenção, planejamento, observação e revisão das práticas. Thiollent (2007), Franco (2005) e Betti (2013) são empregados no presente artigo para contextualizar o desenho investigativo original e a relação estabelecida entre ação e análise da própria prática. Esses autores não constituem, contudo, o núcleo teórico da análise da aprendizagem profissional.

A presente reanálise concentrou-se especificamente nos documentos relacionados aos monitores, às expectativas presentes em seus planejamentos, às situações vivenciadas durante as intervenções e às interpretações produzidas posteriormente. Não foram analisados efeitos do projeto por meio de medidas anteriores e posteriores de atitude, autoeficácia, conhecimento ou competência profissional. Também não se pressupôs uma trajetória linear de formação. O aumento das responsabilidades assumidas pelos monitores foi analisado como condição de participação na prática profissional, e não como indicador objetivo de competência ou autonomia (Lopes, 2019; Freire, 2025).

3.2 Contexto

A pesquisa foi desenvolvida no projeto de extensão universitária “Dançando no Escuro”, vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF) da Faculdade de Ciências (FC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, e desenvolvido no âmbito do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE). A etapa correspondente ao corpus analisado ocorreu entre 16 de abril de 2018 e 25 de março de 2019, totalizando 39 intervenções com duração de 120 minutos. No período, foram aplicados 56 planos de aula: 27 elaborados pela pesquisadora responsável (Lopes, 2019) e 29 pelos(as) seis monitores(as).

O projeto desenvolvia atividades rítmicas e expressivas (AREs) com 15 adultos com deficiência intelectual, alguns com condições sensoriais, motoras ou comportamentais associadas. No presente artigo, as características dessas práticas e dos participantes constituem o contexto das situações de formação, mas não representam o objeto analítico central. O foco recai sobre expectativas, decisões, interpretações e reconstruções produzidas pelos(as) monitores(as).

3.3 Participantes

Participaram seis monitores(as), todos(as) estudantes de graduação em Educação Física no período analisado, matriculados(as) nos anos finais do curso, nas modalidades Bacharelado ou Licenciatura. Dois(as) participantes já possuíam formação concluída em uma dessas modalidades e cursavam a outra durante sua participação no projeto. O grupo era composto por três homens e três mulheres, com idade média de $23,4 \pm 1,8$ anos. Todos(as) possuíam experiências prévias de estágio curricular supervisionado em disciplinas do curso voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência e participaram de pelo menos dois terços dos encontros do projeto, correspondentes a 26 das 39 sessões analisadas. Para preservar a identificação utilizada na pesquisa original, os(as) participantes são denominados(as) M1 a M6. Cinco produziram relatos escritos referentes às próprias regências, enquanto M3 não entregou esse documento. Todos(as) participaram do projeto durante todo o período correspondente ao corpus analisado.

3.4 Progressão das Responsabilidades Pedagógicas

As responsabilidades assumidas pelos(as) monitores(as) foram ampliadas ao longo do projeto. Inicialmente, participaram predominantemente da observação das intervenções, do auxílio aos participantes e da organização das atividades. Posteriormente, passaram a colaborar com planejamentos, conduzir partes das aulas, elaborar propostas próprias e assumir regências (Lopes, 2019). Uma monitora (M4) assumiu posteriormente a continuidade temporária do projeto. Esse dado é tratado como ampliação específica de responsabilidade e não como etapa alcançada por todos(as) os(as) participantes. Para fins analíticos, a trajetória foi organizada em: observação → auxílio → planejamento compartilhado → condução parcial → regência → responsabilidade ampliada (Lopes, 2019). Essa organização descreve funções assumidas e não

constitui uma escala de competência. Um monitor poderia assumir uma função mais central e, simultaneamente, apresentar novas dúvidas, dificuldades ou necessidade de supervisão.

3.5 Corpus Documental

O corpus foi constituído por materiais preservados e identificáveis relacionados à formação e à atuação dos monitores: (i) relatos escritos produzidos após as regências; (ii) descrições preservadas dos seminários de planejamento; (iii) planos de aula diretamente localizados; (iv) respostas ao questionário, quando preservadas e identificáveis; (v) situações de aula relacionadas à atuação dos monitores sistematizadas na dissertação; (vi) registros da progressão das responsabilidades; e (vii) dissertação final (Lopes, 2019), utilizada como documento de contextualização.

3.6 Unidade de Análise e Classificação dos Incidentes

A unidade empírica considerada na análise foi o episódio de discrepância, compreendido como situação documental registrada na qual uma expectativa, previsão ou decisão profissional do monitor entrou em tensão com aquilo que efetivamente ocorreu durante a intervenção. A identificação desses episódios não pressupôs, por si só, a ocorrência de aprendizagem profissional. Para cada episódio, buscou-se reconhecer, quando disponível no corpus: a) expectativa, previsão ou decisão inicial do monitor; b) acontecimento relevante durante a intervenção; c) discrepância entre aquilo que havia sido previsto e aquilo que ocorreu; d) decisão situada produzida diante do acontecimento; e) interpretação posterior da discrepância; e f) indício de revisão, questionamento ou reconstrução da prática. Após essa identificação, os episódios foram classificados segundo o nível de evidência disponível sobre seu potencial formativo.

Foram denominados incidentes formativos documentados os episódios em que o corpus permitiu identificar não apenas a discrepância entre expectativa e acontecimento, mas também alguma interpretação de suas razões ou consequências e indícios de revisão ou reconstrução da prática. Já os incidentes classificados como potencialmente formativos os episódios em que a discrepância tornou visível uma questão profissional relevante, mas os registros disponíveis não permitiram demonstrar suficientemente sua interpretação posterior ou transformação em revisão da prática. Essa distinção permite separar o acontecimento empiricamente documentado da interpretação acerca de seu potencial formativo, evitando atribuir retrospectivamente

aprendizagem a qualquer erro, surpresa ou imprevisto registrado. Nessa perspectiva, um incidente não foi considerado formativo por ser excepcional, problemático ou emocionalmente intenso. Seu status decorreu da relação entre a discrepância identificada, a interpretação produzida sobre ela e os indícios documentais de revisão ou reconstrução da prática.

3.7 Procedimento de Análise

A reanálise qualitativa documental foi orientada por uma matriz de episódios de discrepância e por sua posterior classificação quanto ao potencial formativo. A estratégia dialoga com a *Critical Incident Technique* (CIT), inicialmente sistematizada por Flanagan (1954) e posteriormente adaptada a diferentes formas de produção de dados qualitativos e registros de experiências profissionais (Butterfield *et al.*, 2005; Schluter; Seaton; Chaboyer, 2008). No campo educacional, incidentes críticos têm sido utilizados para examinar acontecimentos capazes de tornar visíveis pressupostos, julgamentos e decisões profissionais. Seu caráter crítico não decorre necessariamente da excepcionalidade do evento, mas do trabalho interpretativo realizado sobre ele (Tripp, 2012), perspectiva também empregada em estudos contemporâneos de formação e reflexão docente (Brandenburg, 2021; Anselmann, 2023; Bancroft; Greenspan, 2023).⁹ A Figura 2 sintetiza essa arquitetura, apresentando a unidade empírica, os critérios de classificação, o mecanismo interpretativo e as perguntas que orientaram o exame dos episódios.¹⁰

⁹ O estudo não constitui aplicação integral da CIT clássica, pois o corpus foi produzido anteriormente em uma pesquisa-ação com objetivos mais amplos. A tradição dos incidentes críticos orientou a identificação e a interpretação dos acontecimentos, sem aplicação retrospectiva do protocolo original. As categorias “incidente formativo documentado” e “incidente potencialmente formativo” são construções analíticas desta reanálise. Essa operacionalização orientou a matriz analítica da reanálise. Cada situação foi examinada segundo dimensões relativas à expectativa, fundamento, acontecimento, discrepância, decisão situada, reflexão posterior, reconstrução, responsabilidade, limite documental e status analítico.

¹⁰ Além da operacionalização dos episódios de discrepância apresentados, a análise considerou duas dimensões relacionadas, porém analiticamente distintas: a ampliação das responsabilidades pedagógicas assumidas pelos monitores e o mecanismo pelo qual determinadas experiências poderiam adquirir potencial formativo. A primeira dimensão descreve a progressão das funções exercidas no projeto; a segunda corresponde ao processo interpretativo expectativa → acontecimento → discrepância → decisão situada → reflexão posterior → reconstrução. Essa distinção foi necessária para evitar que maior participação ou responsabilidade fosse tomada, por si só, como evidência de aprendizagem profissional.

Figura 2 — Arquitetura analítica da reanálise do estudo e dimensões examinadas



 **Fonte:** elaboração própria, com base em Lopes (2019), Flanagan (1954), Butterfield et al. (2005), Tripp (2012), Schön (1983) e Kolb (1984).

Legenda: A figura apresenta a unidade empírica, a classificação analítica dos episódios, o mecanismo interpretativo e as dimensões utilizadas para examinar a relação entre expectativa, acontecimento, discrepância, decisão situada, reflexão posterior e reconstrução da prática.

Fonte: elaboração própria com base na reanálise dos registros de Lopes (2019).

O procedimento envolveu leitura dos registros referentes aos monitores; localização de expectativas e decisões iniciais; identificação de acontecimentos que contrariaram, excederam ou problematizaram o planejamento; comparação entre o previsto e o realizado; análise das interpretações posteriores; identificação de possíveis reconstruções; classificação do status analítico dos episódios; e comparação transversal entre as situações. A apresentação analítica destes episódios foi organizada em cinco eixos: (i) conhecimento acadêmico e decisão situada; (ii) revisão de expectativas diante das respostas dos participantes; (iii) planejamento coletivo como dispositivo de supervisão; (iv) erro, imprevisto e limites decisórios: episódios de discrepância e potencial formativo; e (v) progressão e limites das responsabilidades pedagógicas.

Figura 3 — Trajetória de responsabilidades e mecanismo interpretativo do potencial formativo no projeto de extensão “Dançando no Escuro”



Legenda: A ampliação das responsabilidades criou oportunidades progressivas de atuação, enquanto o potencial formativo das experiências foi interpretado a partir da relação entre expectativa, acontecimento, discrepância, decisão situada, reflexão posterior e reconstrução. As duas dimensões não constituem trajetórias lineares: novas responsabilidades podem produzir outras incertezas, incidentes e possibilidades de reconstrução, enquanto interpretações e reconstruções anteriores podem orientar decisões posteriores.

A Figura 3 sintetiza a relação entre a trajetória de responsabilidades e o mecanismo interpretativo, sem pressupor correspondência linear entre maior responsabilidade e maior aprendizagem profissional.

3.8 Reflexividade

Os relatos dos monitores foram produzidos em uma relação na qual os pesquisadores envolvidos estabeleciam autoridade acadêmica e institucional. Essa posição pode ter influenciado a forma como dúvidas, dificuldades e decisões consideradas inadequadas foram apresentadas. Os monitores podem ter enfatizado aprendizagens, reduzido críticas ou organizado seus relatos em função das expectativas percebidas no projeto. A presente reanálise também foi orientada por uma questão que não constituía o foco exclusivo da investigação original: a transformação de discrepâncias entre planejamento e acontecimento em processos

de aprendizagem profissional. A interpretação aqui apresentada não deve, portanto, ser considerada reprodução neutra da análise original.

3.9 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da UNESP, Faculdade de Ciências, campus Bauru, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 12133119.9.0000.5398. A presente investigação constitui reanálise documental de materiais produzidos no âmbito daquele estudo (Lopes, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Entre Conhecer Princípios e Decidir em Situação

Os documentos indicaram que as inseguranças relatadas pelos monitores não se restringiam à ausência de informações sobre deficiência. Parte das dificuldades dizia respeito à transformação de conhecimentos gerais em decisões para situações pedagógicas concretas. Durante um seminário, M5 declarou receio por não saber dançar. M6 relatou ter chegado ao planejamento com dúvidas e indicou que a possibilidade de construir a proposta coletivamente reduziu o peso atribuído à regência. Esses registros mostram que conhecer conteúdos acadêmicos ou princípios gerais de inclusão não eliminava a incerteza diante de decisões como selecionar movimentos, organizar sequências, ajustar níveis de dificuldade ou responder às características do grupo.

A diferença entre conhecer uma orientação geral e produzir uma decisão situada é relevante. O monitor pode saber, por exemplo, que deve respeitar diferenças, ajustar propostas ou oferecer possibilidades variadas e, ainda assim, não saber exatamente qual aspecto modificar, quando intervir, quando preservar a proposta, quando interrompê-la ou como interpretar determinada manifestação.

Shulman (1987) contribui para essa discussão ao compreender o conhecimento profissional docente como algo que não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve sua transformação em formas pedagogicamente apropriadas a sujeitos e situações concretas. No projeto analisado, o problema não consistia apenas em conhecer atividades rítmicas e expressivas ou características gerais relacionadas à deficiência, mas em transformar esses conhecimentos em decisões diante de pessoas específicas. Essa passagem também pode ser

compreendida a partir de Tardif (2012) ao reconhecer que os saberes profissionais não se reduzem aos conhecimentos adquiridos formalmente, mas são plurais e mobilizados nas relações e situações concretas de trabalho.

Nessa perspectiva, a experiência não substitui os conhecimentos acadêmicos, mas constitui um contexto no qual diferentes saberes precisam ser articulados, testados e reorganizados diante das exigências da prática. M6 registrou preocupação em elaborar movimentos compatíveis com as individualidades e os diferentes níveis de dificuldade. Essa antecipação pode representar cuidado pedagógico, mas também contém um risco: quando o profissional define antecipadamente aquilo que cada pessoa provavelmente será ou não capaz de realizar, o planejamento pode transformar uma previsão provisória em limite fixo. A aprendizagem situada, portanto, não implica abandono do planejamento.

O plano pode ser compreendido como uma hipótese de ação: organiza a intervenção e oferece referências, mas permanece aberto à revisão quando aquilo que acontece contradiz as expectativas inicialmente formuladas. Os documentos não sustentam afirmar que a formação universitária dos monitores tenha sido globalmente insuficiente. O que sustentam é mais específico: os conhecimentos disponíveis não eliminaram a incerteza produzida pela passagem entre princípio geral e decisão situada.

Síntese interpretativa 1: *conhecer princípios de inclusão não equivale a saber decidir diante de situações concretas. A tensão formativa emergiu quando referências anteriores precisaram ser transformadas em decisões e submetidas às respostas produzidas na própria prática.*

4.2 Revisão de Expectativas Diante das Respostas dos Participantes

As discrepâncias mais claramente documentadas ocorreram quando respostas dos participantes contrariaram previsões formuladas pelos monitores. M4 preparou alternativas consideradas mais simples porque antecipava dificuldades na execução de determinados movimentos. Durante a intervenção, o grupo realizou inclusive propostas consideradas mais complexas. No relato posterior, a monitora reconheceu que havia subestimado as capacidades dos participantes. A sequência analítica foi: expectativa de dificuldade → realização das propostas → discrepância → reconhecimento da subestimação. O aspecto formativo não reside apenas na surpresa. Um acontecimento inesperado poderia ser registrado sem alterar a

interpretação profissional. Nesse caso, porém, M4 relacionou a resposta do grupo à própria previsão e reconheceu que seu julgamento anterior havia sido excessivamente restritivo.

Como evidência convergente do mesmo padrão de subestimação, o relato de M6 indicou que a monitora não esperava que todos compreendessem e realizassem determinada proposta de encenação. Esse registro foi utilizado como apoio interpretativo ao padrão identificado, e não como episódio independente na matriz comparativa. O acontecimento não demonstrou “superação da deficiência”; tornou visível que o limite previamente antecipado pela monitora não descrevia adequadamente as possibilidades manifestadas naquela situação.

Outro episódio de discrepância envolveu expectativas sobre repertório musical. M5 supôs que músicas de rock teriam menor aceitação porque, em momentos anteriores, integrantes do grupo haviam solicitado estilos como sertanejo e funk. A resposta positiva às músicas escolhidas contrariou essa previsão. A discrepância pode ser sintetizada como: preferências anteriormente manifestadas → expectativa de rejeição → aceitação das músicas → revisão da generalização. O problema não estava em utilizar informações anteriores sobre preferências do grupo. Essas informações são pedagogicamente relevantes. A questão surgiu quando uma observação situada foi transformada em definição relativamente fixa do repertório cultural dos participantes.

Nos dois casos, as respostas dos participantes funcionaram como contrapontos a conhecimentos presumidos pelos monitores. Isso não significa atribuir às PcD a responsabilidade de formar os profissionais. Significa reconhecer que o conhecimento profissional é testado em relações concretas e que respostas não antecipadas podem revelar limites das categorias empregadas no planejamento.

Síntese interpretativa 2: a experiência adquiriu potencial formativo quando as respostas dos participantes não foram tratadas apenas como acontecimentos inesperados, mas como informações capazes de expor e revisar pressupostos profissionais.

4.3 Planejamento Coletivo como Dispositivo de Supervisão

O seminário de planejamento reuniu os monitores para selecionar músicas, experimentar movimentos, discutir materiais e organizar propostas. Sua função ultrapassou, em alguns registros, a simples divisão de tarefas. M5 relacionou sua insegurança ao fato de não saber dançar. M6 indicou que a construção coletiva reduziu o peso atribuído à responsabilidade individual. O planejamento criou, assim, oportunidade para que dúvidas fossem explicitadas

antes da regência, propostas fossem testadas e alternativas fossem sugeridas. Essa dimensão coletiva da formação aproxima-se também de Nóvoa (2019), para quem a formação profissional requer maior articulação entre universidade, profissão e espaços concretos de atuação, reconhecendo a colaboração entre pares e profissionais mais experientes como componente relevante da constituição profissional.

Essa dinâmica se aproxima da ideia de aprendizagem situada e de comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), nas quais a aprendizagem se constitui pela participação em atividades compartilhadas e pela negociação dos modos de agir. Entretanto, a simples existência de um grupo de planejamento não comprova a ocorrência de reflexão crítica.

Um coletivo pode apenas confirmar propostas previamente concebidas ou produzir ajustes técnicos sem questionar suas premissas. Para que o planejamento compartilhado opere como dispositivo de supervisão, é necessário que permita perguntar, por exemplo, quais expectativas sustentam determinada decisão, como se pretende responder a acontecimentos não previstos e quais critérios orientarão a revisão da proposta.

Os documentos preservados mostram experimentação, troca e elaboração compartilhada, mas não permitem reconstruir integralmente divergências ou a profundidade dos feedbacks produzidos durante os seminários. A ausência das transcrições integrais impede afirmar que todas as decisões tenham sido criticamente confrontadas. Os relatos posteriores às regências também podem ser compreendidos como parte dessa supervisão, na medida em que permitiam comparar planejamento e acontecimento. Nesse ponto, Betti (2013), Thiollent (2007) e Franco (2005) permanecem úteis como referências secundárias para contextualizar a investigação da própria prática e a relação entre ação, reflexão e revisão.

Síntese interpretativa 3: *o planejamento coletivo adquiriu função formativa quando possibilitou explicitar incertezas, experimentar alternativas e transformar propostas em objetos de discussão. O corpus, entretanto, não permite determinar a profundidade dos feedbacks ou reconstruir integralmente possíveis divergências.*

4.4 Erro, Imprevisto e Limites Decisórios como Incidentes Formativos

A regência colocou os planejamentos em contato com acontecimentos que não haviam sido integralmente antecipados. Foram identificados quatro episódios de discrepância nos quais expectativas ou decisões profissionais entraram em tensão com aquilo que ocorreu durante as intervenções. A análise posterior permitiu distinguir aqueles em que a discrepância foi

acompanhada por interpretação e indícios documentados de revisão ou reconstrução da prática daqueles em que apenas seu potencial formativo pôde ser reconhecido.

***Síntese interpretativa 4:** o potencial formativo dos episódios não decorreu do erro ou do imprevisto em si, mas da possibilidade de reconhecer a discrepância, interpretá-la e relacioná-la à revisão ou reconstrução da prática. Quando essa elaboração posterior não pôde ser suficientemente documentada, preservou-se apenas seu caráter potencialmente formativo.*

4.4.1 Subestimação das capacidades: incidente formativo documentado

M4 preparou opções mais simples porque esperava dificuldades na execução de algumas propostas. A resposta do grupo demonstrou que aquela previsão havia sido excessivamente restritiva. O problema não estava em preparar alternativas. Planejar diferentes possibilidades pode constituir estratégia pedagógica pertinente. A discrepância residiu em associar antecipadamente determinada complexidade à incapacidade dos participantes sem elementos suficientes para sustentar essa previsão. O incidente pode ser classificado como **formativo documentado** porque o relato registrou não apenas a diferença entre previsão e acontecimento, mas também o reconhecimento explícito de que o grupo havia sido subestimado.

4.4.2 Preferência musical presumida: incidente formativo documentado

M5 esperava menor aceitação de músicas de rock. Os participantes, entretanto, reconheceram e apreciaram as músicas selecionadas. A revisão produzida não implica abandonar informações anteriores sobre gostos musicais. A revisão documentada consistiu em reconhecer que preferências anteriormente manifestadas não deveriam funcionar como rótulos rígidos sobre o repertório do grupo. Esse caso também configura **incidente formativo documentado**, pois há registro da previsão, da resposta divergente e da revisão produzida a partir da experiência.

4.4.3 Gestão do tempo: incidente formativo documentado

M2 relatou que sua aula terminou antes do previsto. Para ocupar o período restante, foram utilizadas músicas escolhidas pelos participantes, que passaram a dançar livremente. Posteriormente, a monitora indicou a necessidade de ampliar a variedade ou repetir movimentos

em planejamentos futuros. A sequência foi: estimativa inadequada → término antecipado → improvisação → análise do tempo → possibilidade de reconstrução do planejamento.

O episódio possui duas dimensões que não devem ser confundidas. A primeira é a inadequação da estimativa temporal. A segunda é a emergência de uma atividade não planejada. O momento de dança livre não deve ser romantizado como solução que anulou o problema do planejamento; entretanto, ele poderia ser posteriormente incorporado intencionalmente às propostas, deixando de funcionar apenas como preenchimento do tempo restante. O incidente é classificado como formativo documentado porque o relato explicita a discrepância e registra alternativas para futuros planejamentos.

4.4.4 Dor e desejo de interromper a participação: incidente potencialmente formativo

Durante a regência de M5, uma participante relatou dor no pé e permaneceu parte da aula sentada com as cuidadoras. Outra declarou que desejava ir embora, embora tenha permanecido realizando algumas atividades. Esses acontecimentos colocam questões distintas das adaptações rotineiras de uma tarefa. Dor e manifestação do desejo de sair dizem respeito também à integridade física, à decisão da participante e às condições de permanência na atividade. O registro disponível, porém, não permite reconstruir: como a dor foi avaliada; quem participou da decisão sobre permanência; quais alternativas foram oferecidas; se o desejo de sair foi novamente confirmado; por que a participante permaneceu na intervenção.

Consequentemente, não é possível afirmar que houve reconstrução profissional efetivamente documentada. O episódio deve ser classificado como potencialmente formativo: o acontecimento torna visível um problema ético-pedagógico relevante, mas o corpus registra melhor a situação do que a interpretação posterior produzida pelos monitores. Essa lacuna é, em si mesma, relevante. O corpus apresenta maior detalhamento de situações associadas ao êxito das propostas, às preferências musicais e às dificuldades de planejamento do que de decisões mais delicadas envolvendo desconforto e desejo de interromper a participação.

4.4.5 Do episódio de discrepância ao incidente formativo

Em conjunto, os quatro episódios mostram que uma intervenção não constitui execução linear de um roteiro. O planejamento organiza a ação, mas encontra acontecimentos que podem contrariar, exceder ou problematizar expectativas previamente formuladas. Esses acontecimentos configuram episódios de discrepância, mas não devem ser automaticamente

interpretados como evidências de aprendizagem profissional. Nessa direção, Tripp (2012) argumenta que o caráter crítico de um incidente não decorre simplesmente de sua excepcionalidade, mas do processo interpretativo pelo qual o acontecimento é problematizado e convertido em objeto de análise profissional.

Assim, nem todo erro, surpresa ou imprevisto gera reflexão ou reconstrução. Um acontecimento pode ser ignorado, atribuído exclusivamente ao participante ou interpretado sem produzir revisão das premissas que orientaram a decisão profissional. Por essa razão, o caráter formativo foi atribuído analiticamente apenas quando o corpus apresentou indícios suficientes de interpretação e de revisão ou reconstrução posteriores.

Deste modo, um episódio de discrepância foi classificado como incidente formativo documentado quando foi possível reconhecer a relação entre discrepância, interpretação e revisão ou reconstrução da prática. Quando a discrepância expôs uma questão profissional relevante, mas os registros não permitiram demonstrar suficientemente sua elaboração posterior, preservou-se a classificação de incidente potencialmente formativo. Essa distinção impede tratar o erro ou o imprevisto como pedagogicamente positivo por definição. Da mesma forma que a reflexão não deve ser tomada genericamente como sinônimo de desenvolvimento profissional (Zeichner, 2008), o potencial formativo do incidente depende da análise produzida sobre aquilo que ocorreu e dos indícios de reconstrução documentados posteriormente.

4.5 Da observação à responsabilidade ampliada

Os registros mostram que os monitores passaram progressivamente da observação e do auxílio para o planejamento, a condução parcial e a regência. Uma monitora assumiu posteriormente a continuidade temporária do projeto. Esse percurso pode ser colocado em diálogo com a participação periférica legítima discutida por Lave e Wenger (1991), entendendo a posição inicialmente periférica em relação à participação naquela prática específica, e não como ausência de experiências formativas ou profissionais anteriores. Ao ingressarem no contexto do projeto, os monitores acompanharam formas já estabelecidas de organização e progressivamente assumiram funções mais centrais.

No projeto, essa progressão permitiu conhecer participantes, materiais, formas de organização e procedimentos antes que os monitores assumissem regências próprias. Entretanto, a trajetória não deve ser representada como uma escada: observação → competência → autonomia. Assumir maior responsabilidade também produziu novas dúvidas. M2, por

exemplo, mesmo após participar anteriormente do projeto, registrou receio diante da responsabilidade de condução. O aumento da função exercida não eliminou inseguranças.

Por essa razão, a progressão é melhor compreendida como relação recursiva: participação inicial → nova responsabilidade → acontecimento → discrepância → reflexão → reconstrução → responsabilidade ampliada. A supervisão permanece relevante mesmo quando o monitor passa a elaborar planos próprios ou assumir regências. Autonomia profissional não deve ser entendida como ausência de apoio, mas como possibilidade crescente de justificar decisões, reconhecer limites, avaliar consequências e mobilizar colaboração quando necessário. A continuidade temporária do projeto por uma monitora indica ampliação de responsabilidade institucional, mas não permite afirmar competência plena nem transferência automática das reconstruções documentadas para outros contextos profissionais.

Síntese interpretativa 5: *a progressão das responsabilidades ampliou as oportunidades para experiências autênticas, mas não constituiu, isoladamente, evidência de aprendizagem. Seu valor formativo esteve associado às possibilidades de supervisão e análise das discrepâncias produzidas no exercício dessas responsabilidades.*

4.6 Síntese Interpretativa Global

A análise distinguiu duas dimensões relacionadas, mas não equivalentes: o mecanismo interpretativo do potencial formativo — expectativa → acontecimento → discrepância → decisão situada → reflexão posterior → reconstrução — e a progressão das responsabilidades pedagógicas — observação → auxílio → planejamento compartilhado → condução parcial → regência → responsabilidade ampliada.

Essas dimensões se relacionam, mas não apresentam correspondência necessária. A ampliação das responsabilidades criou novas oportunidades de decisão e exposição a situações complexas, porém não garantiu reflexão ou reconstrução. Da mesma forma, discrepâncias ocorridas em momentos de participação ainda parcial puderam produzir indícios relevantes de revisão da prática. Essa distinção impede que quantidade de atividades, número de planos elaborados ou posição ocupada no projeto sejam utilizados como indicadores automáticos de aprendizagem profissional.

Os indícios mais consistentes de potencial formativo apareceram nos episódios em que as discrepâncias foram acompanhadas por interpretação explícita e indícios de revisão ou reconstrução da prática. Isso ocorreu quando a realização das atividades expôs a subestimação

das capacidades dos participantes, quando suas respostas questionaram expectativas previamente formuladas sobre repertórios musicais e quando dificuldades de gestão do tempo produziram revisão do planejamento. Nos episódios em que o corpus registrou a discrepância, mas não permitiu reconstruir suficientemente sua elaboração posterior, preservou-se a classificação de incidente potencialmente formativo. Esse foi o caso das situações envolvendo dor e desejo de interromper a participação, nas quais o acontecimento foi documentado, mas a interpretação e a reconstrução subsequentes permaneceram insuficientemente registradas. O Quadro 1 apresenta comparativamente esses episódios e suas classificações analíticas.

Quadro 1 — Matriz sintética dos episódios de discrepância e sua classificação analítica.

episódios	Expectativa/decisão	Acontecimento	Discrepância identificada	Reflexão/reconstrução	Classificação
subestimação	Alguns movimentos poderiam não ser realizados	O grupo executou inclusive propostas consideradas complexas	As capacidades haviam sido subestimadas	Revisão explícita da expectativa	<i>Incidente formativo documentado</i>
Escolha musical	Rock teria menor aceitação	Participantes reconheceram e apreciaram as músicas	Repertório cultural mais amplo que o presumido	Revisão da generalização sobre preferências	<i>Incidente formativo documentado</i>
gestão do tempo	O plano ocuparia toda a aula	A atividade terminou antes do previsto	Estimativa temporal inadequada	Revisão de variedade, duração e possibilidades de exploração	<i>Incidente formativo documentado</i>
Dor/desejo de sair	A participação seria mantida durante a intervenção	Houve dor e manifestação de vontade de sair	Condições físicas e decisão da participante não haviam sido previstas	Corpus insuficiente para demonstrar reconstrução posterior	<i>Incidente potencialmente formativo</i>

Fonte: elaboração própria com base na reanálise dos registros de Lopes (2019).

Este quadro evidencia que os episódios não apresentaram o mesmo nível de evidência quanto ao seu potencial formativo. Nos casos de subestimação das capacidades, preferência musical presumida e gestão do tempo, foi possível identificar a relação entre expectativa, acontecimento, discrepância e indícios de revisão ou reconstrução. Já nas situações envolvendo dor e desejo de sair, o corpus documentou de forma mais consistente o acontecimento do que sua elaboração profissional posterior. A comparação reforça, portanto, a necessidade de distinguir o episódio empiricamente registrado do status formativo atribuído analiticamente.

A leitura comparativa permite integrar os episódios aos demais componentes identificados no estudo. Conhecimentos acadêmicos e experiências anteriores forneceram referências para o planejamento, mas não eliminaram a necessidade de decisões situadas. O

planejamento compartilhado, a supervisão, o feedback e os registros ofereceram condições para que dúvidas e discrepâncias pudessem ser discutidas e, em alguns casos, convertidas em revisão da prática. Paralelamente, a progressão das responsabilidades ampliou as oportunidades de decisão e exposição a situações mais complexas, sem constituir, isoladamente, evidência de maior competência ou aprendizagem.

Em conjunto, os resultados sustentam uma interpretação relacional e não linear: experiência prática, supervisão e ampliação das responsabilidades criam condições para a aprendizagem profissional, mas não a garantem. O potencial formativo emergiu quando diferenças entre o planejado e o acontecido foram reconhecidas, interpretadas e articuladas a possibilidades de reconstrução da prática. Dessa forma, o mecanismo interpretativo e a trajetória de responsabilidades devem ser compreendidos como dimensões paralelas que se influenciam, mas não se confundem.

5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação do presente estudo decorre do caráter retrospectivo da reanálise. Os materiais foram produzidos originalmente em uma dissertação com objetivos mais amplos e não para investigar especificamente incidentes formativos ou aprendizagem profissional. O diário de campo original e as transcrições integrais dos seminários não estavam disponíveis, e os documentos apresentavam níveis distintos de detalhamento. Essa incompletude limitou a reconstrução de discussões, feedbacks, decisões e mudanças entre intervenções e, em alguns episódios, permitiu documentar melhor a discrepância do que sua elaboração posterior. Por essa razão, determinadas situações foram classificadas apenas como potencialmente formativas, em consonância com a necessidade de documentação suficiente destacada pela literatura sobre incidentes críticos (Butterfield *et al.*, 2005; Schluter; Seaton; Chaboyer, 2008).¹¹

O estudo não avaliou diretamente conhecimento, competência profissional, autoeficácia ou desempenho por meio de medidas padronizadas e não permite concluir que os monitores se tornaram globalmente mais competentes ou preparados para outros contextos. A classificação dos episódios como incidentes formativos constitui uma operação interpretativa desta reanálise,

¹¹ O número de monitores foi reduzido e suas trajetórias acadêmicas não eram homogêneas; dois participantes já possuíam formação concluída em uma modalidade da Educação Física e cursavam a outra durante o período analisado. Além disso, um dos seis monitores não produziu relato escrito de regência. Os registros também foram produzidos em contexto supervisionado pelos pesquisadores e pela coordenação do projeto, o que pode ter favorecido respostas socialmente desejáveis, minimização de dificuldades ou maior ênfase nas aprendizagens percebidas.

e o corpus não permite acompanhar sistematicamente se as reconstruções mencionadas foram implementadas posteriormente. Assim, o artigo analisa processos de interpretação e possibilidades de revisão documentadas, e não trajetórias completas de mudança profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reanálise mostrou que a experiência extensionista adquiriu potencial formativo quando os acontecimentos das intervenções foram colocados em relação com aquilo que os monitores haviam previsto. As discrepâncias documentadas envolveram expectativas sobre as capacidades dos participantes, pressuposições acerca de repertórios culturais, estimativas inadequadas de tempo e decisões diante de situações de dor ou desejo de interromper a participação. Esses acontecimentos tornaram visíveis limites e premissas não antecipados integralmente pelo planejamento.

A aprendizagem profissional, contudo, não decorreu automaticamente da presença no projeto, da quantidade de planos elaborados ou da ampliação das responsabilidades pedagógicas. Assumir funções progressivamente mais centrais ampliou as oportunidades de decisão, mas não constituiu evidência direta de competência ou autonomia.

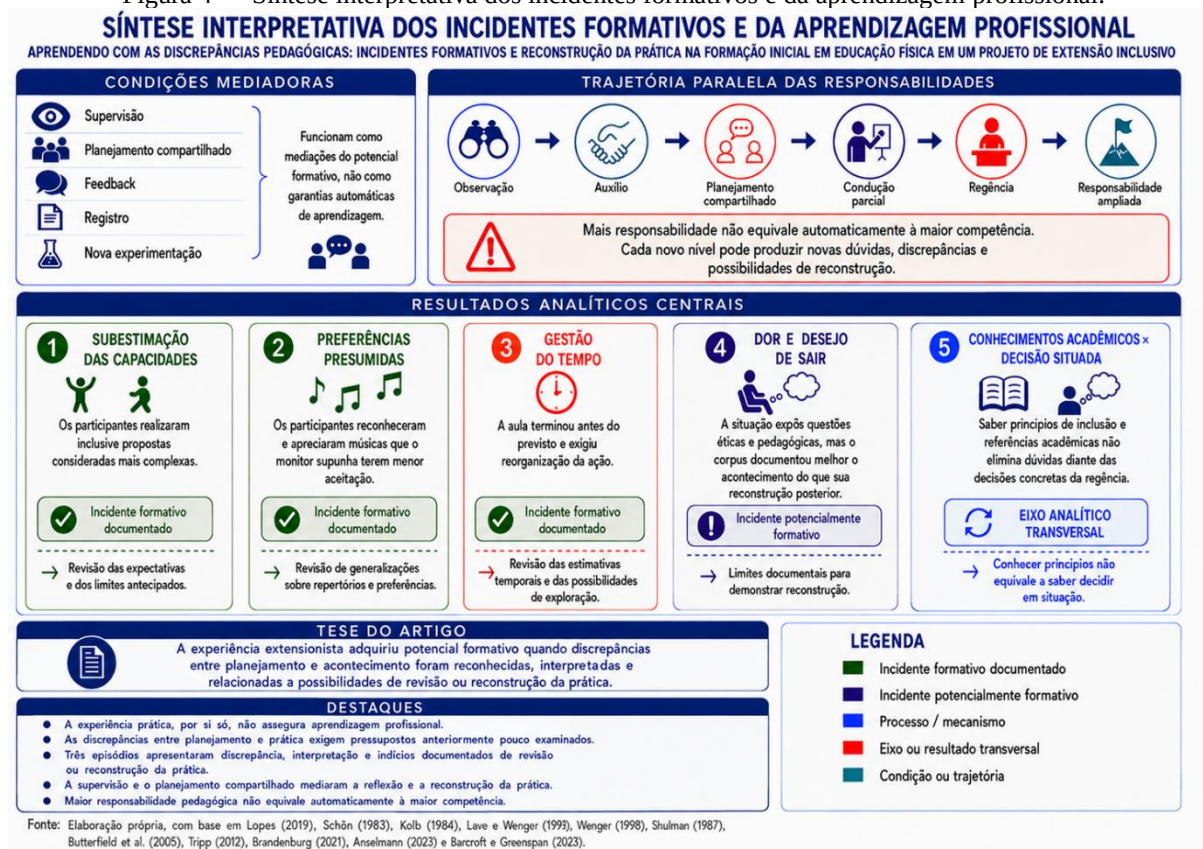
Nesse processo, planejamento coletivo, supervisão e registros posteriores às regências funcionaram como condições mediadoras ao favorecerem a explicitação de dúvidas, a análise dos acontecimentos e a formulação de alternativas para a prática.

Os episódios de subestimação das capacidades, preferência musical presumida e gestão do tempo apresentaram registros de discrepância, interpretação e indícios de revisão ou reconstrução da prática. Em contraste, as situações envolvendo dor e desejo de interromper a participação evidenciaram questões éticas e pedagógicas relevantes, mas sem documentação suficiente de sua elaboração posterior, sendo classificadas como incidentes potencialmente formativos.

O principal resultado do estudo não consiste, portanto, em afirmar genericamente que a extensão universitária produz formação profissional. Os dados sustentam uma proposição mais específica: seu potencial formativo depende de como discrepâncias entre o planejado e o acontecido são reconhecidas, interpretadas e transformadas em objeto de reflexão e reconstrução da prática. As respostas das PcD, nesse processo, não constituem recursos destinados à formação dos monitores, mas acontecimentos relacionais que testam o conhecimento profissional e tornam visíveis limites que a formação teórica não antecipa integralmente.

A Figura 4 sintetiza essas relações ao articular as condições mediadoras, os episódios de discrepância, a progressão das responsabilidades e a tese central do estudo, evidenciando que maior participação na prática amplia oportunidades de decisão, mas não constitui, por si só, evidência de aprendizagem profissional.

Figura 4 — Síntese interpretativa dos incidentes formativos e da aprendizagem profissional.



Legenda: A figura articula as condições mediadoras, a progressão das responsabilidades pedagógicas, os principais resultados analíticos e a tese do estudo, evidenciando que o potencial formativo decorre da interpretação e da reconstrução das discrepâncias, e não do simples acúmulo de experiências ou responsabilidades.

REFERÊNCIAS

ANSELMANN, Veronika. **How** to promote preservice teachers' reflections through critical incident training. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 8, art. 1212158, 2023. DOI: 10.3389/educ.2023.1212158.

BANCROFT, Kate; GREENSPAN, Scott. **Facilitators** and barriers of inclusion: a critical incident technique analysis of one non-binary Physical Education teacher's workplace experiences. *Sport, Education and Society*, London, v. 28, n. 9, p. 1034–1046, 2023. DOI: 10.1080/13573322.2022.2034143.

BATAGINI, Debora Gambary Freire. **Estágio curricular supervisionado em atividade física para pessoas com deficiência e formação profissional: um estudo de caso na Unesp Bauru. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 28 jul. 2020.**

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BRANDENBURG, Robyn. **Enacting** a pedagogy of reflection in initial teacher education using critical incident identification and examination: a self-study of practice. **Reflective Practice**, London, v. 22, n. 1, p. 16–31, 2021. DOI: 10.1080/14623943.2020.1821626.

BUTTERFIELD, Lee D.; BORGEN, William A.; AMUNDSON, Norman E.; MAGLIO, Asa-Sophia T. **Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 475–497, 2005. DOI: 10.1177/1468794105056924

FLANAGAN, John C. The critical incident technique. **Psychological Bulletin**, Washington, DC, v. 51, n. 4, p. 327–358, 1954. DOI: 10.1037/h0061470.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011.

FREIRE, Debora Gambary. **Autoeficácia no estágio curricular supervisionado em atividade motora adaptada: um olhar na formação discente num cenário brasileiro pós COVID-19. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 10 out. 2025.**

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991. DOI: 10.1017/CBO9780511815355.

LOPES, Súsel Fernanda. **Dançando no escuro: um projeto de extensão universitária.** 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) — Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHLUTER, Jessica; SEATON, Philippa; CHABOYER, Wendy. **Critical incident technique: a user’s guide for nurse researchers. Journal of Advanced Nursing**, v. 61, n. 1, p. 107–114, 2008. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04490.x.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.**

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIPP, David. **Critical incidents in teaching: developing professional judgement. Classic ed. London: Routledge, 2012.**

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000200012.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA): Ferramentas de inteligência artificial (IA) generativa foram utilizadas como apoio à revisão textual e à elaboração dos elementos gráficos apresentados nas Figuras 1 a 4 (Chat GPT e Gemini), incluindo organização visual, diagramação e elaboração de elementos ilustrativos (infográficos). Os dados, procedimentos metodológicos, resultados, categorias analíticas, interpretação e conteúdo científico representados nas figuras decorrem exclusivamente da pesquisa conduzida pelos autores, que revisaram e validaram integralmente o material e a versão publicada.