

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação docente: contextos, sentidos e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Jadilson Marinho da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: contextos, sentidos e práticas /
Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-754-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.540211612>

1. Formação docente. I. Silva, Jadilson Marinho da
(Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coleção “Formação docente: Contextos, sentidos e práticas” abarca 11 artigos que abordam a formação docente sob diferentes olhares e perspectivas dos autores que compõem esse volume.

A obra traz reflexões importantes sobre as relações interpessoais, planejamento, formação continuada, educação inclusiva, profissionalização do ensino, representações sociais, entre outros.

O capítulo 1 analisa como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O Capítulo 2 reflete sobre o papel mediador que o profissional da educação precisa desempenhar desvelando a capacidade de viver e promover a empatia como umas das principais ferramentas de suas práticas pedagógicas e administrativas.

O capítulo 3 apresenta um relato de experiência que permeia a trajetória acadêmica como orientadores no curso Ciências Biológicas. Nesse trabalho é perceptível as experiências vivenciadas na iniciação científica.

No capítulo 4, os autores apresentam um relato de experiência da prática docente como narrativa, buscando desenvolver uma reflexão crítica sobre um plano de aula de Educação Física.

O capítulo 5 apresentando um modelo bidimensional para a tradução proteica e mutações, acrescentando uma avaliação preliminar com alunos de Ensino Médio de escola pública do interior do Ceará.

O capítulo 6 apresenta um estudo realizado estudantes dos primeiros anos de cursos de graduação da área de educação (Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Biologia) do Campus da Universidade Federal do Piauí na cidade de Picos.

O capítulo 7 apresenta uma pesquisa bibliográfica que objetiva demonstrar como a escola trabalha , o valor da solidariedade em nas práticas pedagógicas

Capítulo 8 traz um estudo sobre *microsoft teams aplicado à docência*. Nessa pesquisa, os pesquisadores acreditam ser possível prover os docentes de competências – técnicas, tecnológicas e pedagógicas – no uso de ferramentas de *elearning*.

No capítulo 9 há a análise sobre as inteligências múltiplas e sua relação com a aprendizagem significativa.

O capítulo 10 é uma pesquisa qualitativa que interpreta a apropriação da metodologia da investigação e as situações didáticas.

O último capítulo apresenta a análise antropológica da práxis organizacional de um centro de educação superior.

Ademais, a obra “Formação docente: Contextos, sentidos e práticas”, fruto da ação

coletiva de diversos pesquisadores e pesquisadoras que constroem essa obra, partem de sua prática pedagógica, da ação e reflexão, resignificando a sua vivência, apresentando perspectivas para a construção de uma educação de qualidade.

Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO


CAPÍTULO 1..... 1

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Geandra Claudia Silva Santos

Tarcileide Maria Costa Bezerra

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116121>

CAPÍTULO 2..... 11

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES/CONFLITOS INTERPESSOAIS COM VISTAS À UM TRABALHO COLETIVO

Taysa Paganotto Lemes

Caique Dos Santos Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116122>

CAPÍTULO 3..... 17

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: ARGUMENTOS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Betanea Platzer

Diógenes Valdanha Neto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116123>

CAPÍTULO 4..... 26

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS 30 ANOS: A ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO CRÍTICA E INTERVENÇÃO

Francielen Irene Ferreira

Samuel de Souza Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116124>

CAPÍTULO 5..... 39

TRADUÇÃO PROTEICA E MUTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DE UM MODELO DIDÁTICO BIDIMENSIONAL PARA CONTEÚDOS EM BIOLOGIA MOLECULAR

Wadson Alan de Melo e Frota

Luiz Henrique Pontes dos Santos

Juliana Osório Alves

Mônica Aline Parente Melo Maciel


Raquel Martins de Freitas







Stela Mirla da Silva Felipe

Paula Matias Soares

Christina Pacheco Santos Martins

Vânia Marilande Ceccatto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116125>

CAPÍTULO 6	52
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA PALAVRA ESTÍMULO “PROFESSOR”	
Norma Patrícya Lopes Soares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116126	
CAPÍTULO 7	64
PRÁTICAS SOLIDÁRIAS ESCOLARES: ENSINANDO ALUNOS, FORMANDO CIDADÃOS	
Leonardo Watson dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116127	
CAPÍTULO 8	77
“MICROSOFT TEAMS APLICADO À DOCÊNCIA”: PLANEJAMENTO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Luís Filipe de Amaral Costa	
Teresa Margarida Loureiro Cardoso	
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116128	
CAPÍTULO 9	89
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE UN ENFOQUE NEUROCIENTÍFICO	
María Angélica Ramírez Cruz	
Mireya Rosas Haro	
María Alba Mejía Contreras	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116129	
CAPÍTULO 10	95
LA METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN Y LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS, UNA RUTA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO ESCOLAR	
Héctor Gerardo Sánchez Bedoya	
Vivian Libeth Uzuriaga López	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54021161210	
CAPÍTULO 11	108
UN ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA PRAXIS ORGANIZACIONAL DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Fernando Acevedo Calamet	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54021161211	
SOBRE O ORGANIZADOR	123
ÍNDICE REMISSIVO	124

CAPÍTULO 4

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS 30 ANOS: A ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO CRÍTICA E INTERVENÇÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Francielen Irene Ferreira

UNESP/PPG-CM – Rio Claro/SP
<http://lattes.cnpq.br/1495410799939947>

Samuel de Souza Neto

UNESP/Rio Claro
<http://lattes.cnpq.br/7352600571268275>

RESUMO: Este trabalho apresenta um relato de experiência como narrativa, tendo como proposta desenvolver uma reflexão crítica sobre um plano de aula (PA) de educação física (EF) - PAEF ministrado para o ensino médio (EM), considerando o plano de aula e alguns elementos pertinentes a sua preparação, fundamentação e desenvolvimento em sala de aula. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo analisar os saberes mobilizados em um plano de aula e a reflexão crítica efetuada sobre os diferentes aspectos que envolvem o universo da sala de aula. Como metodologia escolheu-se o estudo descritivo do relato de experiência e como técnicas a análise documental de um plano de aula e a análise de conteúdo. Para a reflexão crítica sobre o plano de aula utilizamos as quatro ações de Smyth (1992): 1) *Descobrir* - “o que eu faço?” (plano de aula); 2) *Informar* - “o que -significa isso? qual o significado das minhas ações?”; 3) *Confrontar* - “como me tornei assim? como cheguei a agir desta forma?”; e 4) *Reconstruir* - “como posso fazer diferente? como posso me transformar?”. Resultados e discussão: a) o PAEF foi ministrado para o 1º

ano do EM, tendo como tema: modalidades esportivas - voleibol, organizando a aula em parte inicial - histórico, principal – fundamentos, e, final - relaxamento; b) na organização da aula a professora mobilizou “macetes”, “esquemas” e base de conhecimentos da EF, provenientes dos saberes experiências, mas também dos conhecimentos universitários; c) na reconstrução da aula ponderou-se que ela pode ser mais pedagógica e menos esportivista. Concluiu-se que trabalho permitiu uma reflexão crítica no processo de desconstrução e reconstrução da aula, contribuindo para ressignificar a prática realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Ensino Médio; Profissionalização; Análise da Prática Docente.

THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHING AFTER 30 YEARS: THE ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION PRACTICE AS A TRAINING DEVICE, CRITICAL REFLECTION, AND INTERVENTION

ABSTRACT: This work presents an experience report as a narrative, with the proposal to develop a critical reflection on a physical education (PE) class plan (CP) - PAEF taught for high school (HS), considering the class plan and some elements relevant to its preparation, foundation and development in the classroom. Thus, this work aimed to analyze the knowledge mobilized in a classroom plan and the critical reflection carried out on the different aspects that involve the universe of the classroom. As a methodology, the descriptive study of the experience report was

chosen and as techniques the documental analysis of a lesson plan and content analysis. For critical reflection on the lesson plan, we use the four actions of Smyth (1992): 1) Describe - “what do I do?” (class plan); 2) Inform - “what does this mean? what is the meaning of my actions?”; 3) Confront - “How did I become like this? how did I come to act this way?”; and 4) Rebuild - “how can I do it differently? how can I transform?”. Results and discussion: a) the PAEF was taught for the 1st year of MS, with the theme: sports - volleyball, organizing the class in an initial part - historical, main - fundamentals, and, final - relaxation; b) in the organization of the class, the teacher mobilized “tricks”, “schemes” and the PE knowledge base, from experience, but also from university knowledge; c) in the reconstruction of the class, it was considered that it can be more pedagogical and less sporty. It was concluded that the work allowed for a critical reflection in the process of deconstruction and reconstruction of the class, contributing to give a new meaning to the practice performed.

KEYWORDS: Physical Education; High school; Professionalization; Analysis of Teaching Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como proposta um relato de experiência da prática docente como narrativa, buscando desenvolver uma reflexão crítica sobre um plano de aula (PA) de Educação Física (EF). Objetiva-se analisar os saberes mobilizados em um plano de aula desenvolvido em uma escola técnica para o ensino médio (ET), bem como efetuar uma reflexão crítica sobre os diferentes aspectos que envolvem o universo da sala de aula.

Desde os anos 80 ou mesmo antes dele, os desafios econômicos, sociais e culturais no ensino apontaram para diferentes reformas no campo do ensino em âmbito mundial. Tratou-se de elevar o nível da formação com a universitarização da docência, criando uma etapa na profissionalização do magistério, particularmente, nos EUA e Europa e, posteriormente, na América Latina.

Bourdoncle (1991) aponta que a profissionalização se constitui no processo pelo qual uma ocupação passa, a fim de ser reconhecida como uma profissão, por um processo que envolve três estados: profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo. O profissionalismo seria o discurso e às normas, à consciência e às exigências profissionais na coletividade, a socialização profissional, as atitudes nas relações de trabalho; enquanto que a profissionalidade abarcaria os saberes racionais na competência do exercício profissional, individual ou coletivo; e, por fim, o profissionalismo envolveria as estratégias do grupo, reivindicando o status social suas atividades, como por exemplo na Educação Física o Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física ou os sindicatos. Assim sendo, com ênfase na profissionalização, Tardif (2013) apresenta um quadro histórico sobre as **idades do ensino**, colocando que as três idades podem conviver entre si num determinado país ou uma ser a mais preponderante em determinada região.

Neste contexto, Tardif (2013) apresenta a **idade do ensino como vocação** (Europa - séc. XVI e XVIII), no quadro da reforma protestante e da contrarreforma católica, formando

as primeiras escolas sob a tutela da igreja e das comunidades locais, protestantes e católicas. Homens e mulheres leigos ensinavam como uma “profissão de fé” e dedicação as crianças. Porém, na sua maioria eram mulheres encarregadas dessa missão, vocação, mas sem uma remuneração de ofício. Do questionamento a esta idade do ensino como trabalho moral, sem eliminá-lo, pois, de fato, o ensino é uma prática que envolve uma moralidade emerge as repúblicas burguesas, visando a educação laica.

A **idade do ensino como ofício** surge na passagem século XIX para o século XX com a secularização e a desconfessionalização das sociedades ocidentais, havendo a separação entre igreja e estado, dando origem as primeiras escolas públicas laicas. Inicialmente com a escola primária e, posteriormente, com a escola secundária (TARDIF, 2013). A educação pública começa a ser obrigatória sob a estrutura do estado e as mulheres deixam em parte a função vocacional, passando a serem contratadas e assalariadas.

Embora haja este avanço na aprendizagem do ofício, ele, ainda, ocorre pela tentativa-erro, acreditando-se que quanto mais uma pessoa ministrar aulas, mais ela aprende. Dessa forma este tipo de aprendizagem tácita suscitou questionamentos sobre a tentativa-erro ou de aplicacionismo de teorias de fora do campo educacional.

Assim, na **idade do ensino como profissão** (anos 80 nos EUA), à docência deveria ser tratada como um trabalho especializado que possui um base de conhecimentos, uma prática fundamentada que deveria ser analisada, fundamentada cientificamente e melhorada. Portanto, será a partir desse recorte que este trabalho falará dando ênfase análise da prática, pois trata-se de dar a experiência, aquilo que nos toca, um novo estatuto fundamentando-a. Pensar na docência como profissão ocorre em função ideais reformistas, prestação de contas, resultados, competência, responsabilidade, ética, legitimação e maior autonomia. Neste cenário, Tardif, Nóvoa e Perrenoud entre outros, têm apontado como eixo de seus estudos, a necessidade de outra compreensão da formação de professores, assumindo a prática docente como mobilizadora de saberes profissionais (TARDIF, 2014).

Para Gauthier et al. (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. O ofício sem saberes como ocorre na falta de sistematização de um saber próprio do docente, envolvendo bom senso, intuição, experiência etc.; enquanto os saberes sem ofício, se desenvolve com conhecimentos que vem de fora para dentro da área, proveniente de outras áreas na formalização do ensino, promovendo os saberes que não se relacionam com a prática cotidiana. Neste sentido, os autores vão propor um “ofício feito de saberes” que abranja um conjunto saberes mobilizados pelos professores e sua prática. Para Tardif (2000) esses saberes profissionais, por terem uma natureza social, seriam temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e relacionais.

No entanto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) em estudo anterior consideraram os saberes docentes como: saberes da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial, sendo este último exclusivo dos professores experientes. Em estudo

sobre a categoria saberes, Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89) consideraram: Tardif (2014): Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos); Gauthier (2013): saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica; Shulman (1987): conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular; Pimenta (1995): saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos; Saviani (1996): saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular; Nóvoa (1992): saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes); e, Altet (2000): saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais.

Dessa forma, o professor de educação física em sala de aula mobiliza uma gama de saberes no desenvolvimento desse componente curricular. Porém, para Tardif (2005), o desenvolvimento do saber dos professores depende de duas condições: uma vinculada as condições concretas na realização do trabalho e, a outra, relacionada com as personalidades dos professores e as suas experiências profissionais que foram adquiridas.

Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objetos de análise. É preciso saber, saber ser e saber fazer. “Saber-ensinar supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas” (Tardif, 2014, p. 178).

Tardif (2005) enfatiza que os saberes são evidenciados no âmbito da cultura moderna de três formas: a subjetividade que “considera que saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional (p.194)”; o julgamento destaca que pode chamar de saber o “juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa (p.195)”; e, a argumentação proveniente de saber “toda a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação (p.196)”.

Almeida e Biajone (2007) citam os conceitos de Gauthier et al (1998) desenvolvido sobre os saberes docentes provenientes de um revisionismo do trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), considerando: saber disciplinar - referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; saber curricular - sobre à transformação da disciplina em programa de ensino; saberes das ciências da educação - relacionados ao saber profissional específico não diretamente relacionado a ação pedagógica; saberes da tradição pedagógica - referente ao saber ministrar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; saber experiencial - refere-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma legalidade particular; e, por fim, saber da ação pedagógica - referente ao saber experiencial tornado

público, testado e fundamentado cientificamente. No conjunto desses saberes, Borges (2005) nos lembra que:

Antes mesmo de começar sua formação profissional, os futuros docentes de educação física adquirem ao longo de sua trajetória de vida pré-profissional uma bagagem de experiências, de certezas e de crenças a partir da qual é construída uma primeira fonte dos saberes relativos à profissão de educador físico (BORGES, 2005, p. 174).

Dessa forma, Coletivos de Autores (1992) apontam que...

é necessário que, além disso, todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Para Freire (1989) conteúdo sem significado de ordem cognitiva, social ou moral conspiram contra a aprendizagem e a autonomia do estudante. A ação pedagógica do professor, a seleção das estratégias de ensino, levam o aluno a construir o conhecimento de forma organizada, compreendendo a realidade social. Desse modo, assim como Faggion (2011), entendemos que a análise da prática docente do professor de Educação Física busca compreender como o professor constrói sua prática e pode contribuir com informações empíricas para futuras discussões nos cursos de formação de professores de Educação Física, levantando os problemas da prática docente para poder refletir sobre possíveis encaminhamentos e mudanças de atitudes de parte dos que estão diretamente ligados à prática docente em Educação Física nas escolas de Ensino Médio.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um trabalho de perspectiva qualitativa, estudo descritivo de um relato de experiência em que se utiliza como participante próprio pesquisador na narrativa das rotinas de um plano de aula de uma professora de educação física, tendo como referência a reflexão crítica das quatro ações de Smith (1992).

- *Descrever*: “o que eu faço?” - está ligado à descrição da ação, observação e coleta de evidências e do desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação.
- *Informar*: “o que significa isso? qual o significado das minhas ações?” - Busca-se pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Entendimento das teorias formais que sustentam as ações, e sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas.
- *Confrontar*: “como me tornei assim? como cheguei a agir desta forma?” – Liga-se ao fato de que o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Refere-se ao en-

tendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as teorias formais seguidas pelo praticante como meros aspectos de um senso comum.

- *Reconstruir*: “como posso fazer diferente? como posso me transformar?” - Relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis, podendo ser contestada.

Dessa forma, este trabalho segue uma proposta qualitativa de investigação, onde os estudos descritivos caracterizam-se como um método que pode ser usado na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural. Um relato de experiência se torna uma narrativa, expressão do acontecimento vivido, quando o autor relata a própria experiência através da escrita. O relato de experiência possui conhecimento e subsídio científico, devendo ser produzido em 1ª pessoa de forma detalhada e subjetiva. (GROLLMUS; TARRÉS, 2015).

Para a produção dos dados vamos utilizar a análise de conteúdo e análise da prática. Na análise de conteúdo, considerando as unidades de significação (LUDKE; ANDRÉ, 1986), levou-se em consideração (a) a profissionalização do ensino; (b) os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica; e, a (c) análise da prática. Ao se utilizar das quatro ações da reflexão crítica de Smith (1992) o que se faz é produzir uma narrativa na qual este dispositivo nos orienta sobre os fundamentos da ação.

3 | RESULTADOS

Neste momento, irei utilizar a 1ª pessoa do singular, para referir a “minha” prática profissional, conforme o objeto de estudo do exercício reflexivo auto etnográfico nas 4 ações de Smyth (1992), embasando com os referenciais já citados anteriormente e transcorrer detalhadamente sobre cada etapa da minha ação docente.

3.1 Descrever: “o que eu faço?”

Meu nome é “Ana”, sou professora de educação física, formada há 13 anos, concursada em uma escola técnica no interior de São Paulo há 7 anos, ministrando aulas para os primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio (EM), na escola técnica estadual do município. O conteúdo da disciplina de educação física, assim como as demais, são planejadas de acordo com os temas do Plano de Curso de cada habilitação técnica e assim realizado anualmente o Plano de Trabalho (PT). Não existe nenhuma norma de trabalho enraizada, apenas temas dos quais os professores com base em seus conhecimentos elaboram o conteúdo a ser trabalhado durante o ano, de acordo com as propostas da Secretaria Estadual da escola técnica.

Diante disso, ao planejar as aulas, procuro sempre levar em consideração o conhecimento que os alunos já possuem dos temas que serão abordados, assim, consigo analisar as melhores formas de trabalhar este conteúdo.

Com base no plano de aula escolhido para a análise reflexiva da prática, procurei estruturar o processo metodológico para melhor entendimento, por etapas.

Neste primeiro momento, irei transcorrer sobre as etapas metodológicas realizadas antes, durante e depois deste plano de aula, o qual refere-se a uma proposta para as primeiras aulas da turma do primeiro ano do EM, no ano letivo de 2020. A proposta de aula utilizada por a avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios adquiridos do conteúdo de esportes coletivos, mais especificamente sobre a modalidade esportiva do voleibol.

a) **Preâmbulo:** A aula escolhida, foi a terceira do ano letivo e no dia anterior a ela, procuro realizar uma revisão sobre o tema, selecionando os materiais que irei utilizar para a aula, tanto teórico quanto prático. Esta proposta vem sendo utilizada em anos anteriores, visto que foi uma necessidade observada através da minha prática, a qual percebia que muitos alunos que iniciavam os estudos em nossa escola, advindos de colégios diferentes e com diferentes conhecimentos (e até desconhecimentos) teóricos e práticos sobre as modalidades esportivas, principalmente no voleibol, o qual era tema da aula no momento.

As nossas aulas acontecem no Ginásio Municipal de Esportes da cidade, devido a nossa escola não possuir quadra, sendo assim, no dia da aula procuro chegar um pouco mais cedo, em torno de 10 minutos pelo menos, para separar os materiais que irei utilizar, como bolas, rede e cones, que são emprestados pela Secretaria de Esportes. A prática da organização prévia é importante, pois me ajuda a conseguir trabalhar o conteúdo programado, tendo em vista que os alunos precisam sair 10 minutos antes do horário final da aula, pois o prédio da escola fica em torno de 400 metros de distância do ginásio.

b) **O início da aula:** Assim que os alunos chegam no ginásio, costumo reuni-los na arquibancada, iniciando a aula com a chamada e solicitando que eles realizem a troca de roupas para a aula prática. Início a aula com a explanação teórica do conteúdo a ser abordado, compartilhando os conceitos acerca do voleibol, seus fundamentos e regras de forma geral. Explico que neste primeiro encontro, as atividades terão como foco fundamentos de recepção, como toques e manchetes, e posteriormente os de ataque e defesa, como saques, bloqueios e cortadas. Em seguida faço questionamentos acerca das experiências positivas ou negativas vividas por eles nos anos anteriores no ensino fundamental, quais elementos do conteúdo abordado eles já conhecem e quais não conhecem, além de deixar em aberto para que eles exponham seus sentimentos ou façam novos questionamentos a respeito.

c) **Desenvolvimento:** Após o primeiro contato vamos para o centro da quadra e solicito que eles sentem círculo, para que eu explique a forma como irão transcorrer as atividades a serem realizadas. Dessa forma, para uma melhor compreensão, dividi o desenvolvimento da aula em 3 partes:

- **Aquecimento:** Início a parte prática com aquecimento corporal individual e em duplas, com corridas, exercícios de lateralidade, agilidade e coordena-

ção motora, com e sem materiais físicos, como bolas e cones.

- *Parte principal:* A primeira atividade específica é trabalhada de forma lúdica, com o intuito de integração entre os alunos, reconhecimento do espaço, contato com a bola, trabalho cooperativo e participativo com adaptação as técnicas e fundamentos; a segunda atividade é executada de forma mais técnica, visando um trabalho mais específico de toques e manchetes, os quais são os fundamentos básicos de recepção; já a terceira e última atividade realizo a formação de equipes e o jogo, propriamente dito, inserindo as técnicas de fundamentos na composição, mantendo a adaptação de alguns fundamentos ainda não trabalhados, como saque, bloqueio e cortada (caso algum aluno já tenha conhecimento e prática).
- *Finalização:* A última atividade concentra-se na recuperação dos alunos, na volta a calma através de exercícios de alongamento, individual e em duplas, como sentados e em pé. Buscando um reconhecimento corporal, relaxamento, reintegração social e participativa entre os alunos no momento final.

a) *Parte final:* Após o relaxamento, solicito que eles se mantenham sentados em círculo como uma roda de debate e trabalhamos um feedback sobre as atividades desenvolvidas, as sensações, as dificuldades encontradas, o trabalho participativo em grupo, inclusive deixo em aberto para que eles manifestem suas opiniões sobre as atividades realizadas.

b) *Pós aula:* Finalizo minha aula com as devolutivas das atividades desenvolvidas e deixo como tarefa de casa, uma referência de materiais e vídeos explicativos para que eles tenham maior conhecimento teórico sobre o que foi trabalhado na prática e a realização de um trabalho de síntese textual para ser entregue na próxima aula, formalizando por escrito o feedback de cada aluno, o qual muitas vezes por vergonha ou mesmo falta de tempo, acaba não sendo exposto durante a roda final de debate, possibilitando uma reflexão sobre a aula realizada por eles. Outro ponto que utilizo após este primeiro contato, é deixar como referência vídeos explicativos e materiais de referência para pesquisa.

3.2 Informar: “o que significa isso? qual o significado das minhas ações?”

O método utilizado na proposta do plano de aula tem como origem a pedagogia esportiva, as teorias do treinamento esportivo, as capacidades físicas, a fisiologia, a biomecânica e a ludicidade como recurso pedagógico baseado em Vygotsky (1984), os quais estão diretamente ligados a este conteúdo, tanto pela questão motora quanto da questão social, por serem jovens que estão em fase de transição na faixa etária

A construção desta prática docente, foi baseada nos níveis de aprendizagem dos alunos, buscando elaborar estratégias de ensino motivadoras e diversificadas, objetivando a adequação e inserção de jovens que por sua vez não tiveram contato ou interesse de praticar tais modalidades, devido a experiências negativas nos níveis de ensino anteriores.

Como referencial teórico para este plano de aula sobre esportes coletivos, trago uns dos primeiros livros que li durante a graduação sobre “Métodos e planos para o ensino dos

esportes” (TENROLLER; MERINO, 2006) e “Voleibol escolar – da iniciação ao treinamento” (SANTINI, 2007), os quais tenho em minha coleção de livros, além de artigos relacionados com o tema como material de apoio. O roteiro escolhido buscou envolver os alunos, pois são práticas dinâmicas e divertidas e em segundo, busco despertar provocações e questionamentos sobre a modalidade, os desafios enfrentados e o porquê de estarmos trabalhando estas atividades e qual a relação deste contexto no ensino médio.

3.3 Confrontar: “Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?”

O plano de aula e a forma como seleciono e organizo os conteúdos vem das disciplinas da graduação, como Estágio Supervisionado e Educação Física Escolar – Ensino Médio, constituída por um processo de socialização; através de cursos de extensão e aperfeiçoamento de professores, das capacitações oferecidas pela Secretaria Estadual responsável pela nossa escola, por meio de leituras e principalmente pela prática e experiência profissional adquirida durante esses anos, constituída por uma socialização secundária.

A forma como trabalho, está centrada diretamente na observação das metodologias que venho utilizando desde o início da carreira docente, através do feedback que os alunos explanam, afinal esta faixa etária entre 14 e 15 anos, já possuem vontades e opiniões próprias sobre o que querem ou não fazer. No início da carreira como professora no EM, percebi que o público que chegava nesta fase escolar, era muito heterogêneo quanto aos conhecimentos sobre modalidades esportivas de quadra. Observava que muitos iniciavam na nossa escola sem ao menos ter tido o contato com as modalidades e isso me fez repensar sobre como eu poderia mudar esta situação, de forma que pudesse integrar aqueles que não possuíam este conhecimento teórico e principalmente prático.

Muitas vezes procurei entender quais as causas e motivos que os levavam a não terem tido este contato, sendo que a proposta curricular é a mesma, modificando apenas alguns pontos de instituição para instituição e só pude ter as respostas através do diálogo inicial, antes das instruções e orientações das bases e fundamentos da modalidade, as quais os alunos explanavam sobre cada realidade vivida na disciplina de educação física nos anos anteriores. Estes motivos que me orientaram aos métodos que eu poderia reestruturar a minha prática de forma a contribuir com o ensino aprendizagem da educação física na vida escolar destes alunos.

Este método vem sendo utilizado há pelo menos 4 anos, dos quais a cada novo ano, encontro novos desafios, aperfeiçoando as propostas de acordo com o novo público que inicia seus estudos no EM de nossa escola.

3.4 Reconstruir: Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?

Ao final da aula, observei que a resposta dos alunos em torno da proposta de aula apresentada foi muito positiva, com 90% dos alunos realizando as atividades, desde o

momento inicial da aula até a sua finalização. Contudo, percebo a cada ano que novas estratégias devem ser utilizadas como somatória para respostas mais positivas em torno da participação dos alunos. Vejo, ainda, que o grande desafio diante da realidade está a tecnologia, a qual alguns alunos ainda tendem a não se esforçarem para participar da aula, ou mesmo se dispersam em alguns momentos, procurando fazer uso de celulares ou mesmo fones de ouvido.

Neste momento de prática corporal temos também o fator das conversas paralelas, as quais dificultam a execução de determinados exercícios, ou mesmo não prestam atenção na execução que o professor realiza, automaticamente não conseguindo reproduzi-los. Outro fator que ocorre é o desinteresse, muitas vezes, trazido e incorporado de anos anteriores, no qual estes alunos ao iniciar a aula já demonstram apatia, antes mesmo de executar os movimentos.

O último aspecto de grande importância é sobre o tempo de aula. Devido aos inúmeros conteúdos já planejados e que seguem um plano de trabalho docente, aliado a falta de prática e desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos para certas ações na modalidade (não apenas essa, como em demais modalidade, porém o foco é sobre o voleibol), ainda não tão desenvolvidos, dificultam o resultado, pois não teremos tempo para desenvolver todos estes fatores. Neste sentido, percebo a necessidade de procurar estratégias que visem diminuir estes determinados fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem; através de atividades que envolvam mais os meios tecnológicos; uma maior autoridade quanto a questões disciplinares, em poucos momentos, porém necessários para que não se perca a mesma perante os alunos; estratégias que busquem ser atrativas para aqueles que não veem a educação física como uma disciplina que esteja ligada a formação humana; e por último, tentar reorganizar os conteúdos de acordo com o tempo disponibilizado no plano de trabalho docente.

4 | DISCUSSÃO

Para refletirmos sobre a nossa prática, precisamos compreender que a educação física pertence a um campo profissional próprio e abrangente. Ela é uma disciplina diferente das demais, envolvendo espaço de trabalho, exposição didática e materiais e ações pedagógicas que estão diretamente ligadas a formação humana e por isso precisam ser levadas em consideração ao realizarmos o exercício reflexivo e a fundamentação da análise da prática. Porém, Daolio (1998) chama a atenção para o fato de que as tendências pedagógicas (higienistas, militaristas, pedagogicistas, esportivistas etc.) influenciam a formação de professores, sendo incorporadas, muitas vezes, de forma inconsciente em nossas ações didáticas, gerando diferentes perspectivas teóricas e diferentes práticas pedagógicas

Com relação, a construção desta proposta reflexiva, ela está atrelada a

profissionalização e a formação inicial e continuada a partir da compreensão do currículo da educação física na formação dos professores (TARDIF, 2013) (COLETIVO DE AUTORES, 1992), assim como na mobilização dos saberes curriculares (sequência didática), saberes das ciências da educação (conhecimento dos alunos), saber experiencial (estágio supervisionado e prática profissional) (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 2013). Porém, Souza Neto et al. (2004) também enfatiza que a evolução no currículo da educação física trouxe uma maior abertura para os profissionais da área.

Desse modo, ao se pensar na profissionalização docente ela oportunizou a análise de nossas práticas, a reconstrução da docência no ensino médio em termos das representações sociais no papel de professor. Para, Pimenta (2000) significa que este processo oportuniza também a construção da identidade profissional, do reconhecimento dos saberes adquiridos e das relações sociais e afetivas construídas na trajetória profissional que são incorporados em nossa prática.

Assim, ao realizarmos a prática reflexiva (SMYTH, 1992) conseguimos observar de forma mais sistematizada e holística os questionamentos levantados em torno da prática no sentido de rever o que estamos fazendo e no que podemos melhorar. Tardif (2014) enfatiza que é preciso saber, saber ser e saber fazer, competências essas que assinam para um conjunto de saberes mobilizados no saber ensinar, podendo ressignificar e desconstruir a prática para construí-la novamente. Neste sentido, Schön (2000) pontua a necessidade de formar profissionais que saibam realizar uma reflexão sobre a própria prática, na expectativa de que essa reflexão se torne um instrumento de ação, pensamento e desenvolvimento.

Concluindo percebo que a minha constituição como professora, no que diz respeito ao método, objetivos, crenças, socialização primária e secundária estão muito evidentes em minhas ações didáticas. Porém, vejo também que muito do que continuo aprendendo ou experienciando me auxilia na desconstrução e reconstrução das minhas práticas, possibilitando uma crescente evolução para a minha profissionalização docente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho teve como proposta o relato de experiência na análise de um plano de aula, permitindo compreender as relações entre o campo profissional da educação física no ensino médio, a profissionalização do ensino e a análise da prática nas quatro ações de Smyth (1992).

Assim, ao identificar as ações desenvolvidas na elaboração, desenvolvimento e implementação (alguns aspectos) do plano de aula, o mesmo pode ser relacionado com contextos que envolvem a epistemologia da prática profissional (compreendendo-a como os saberes mobilizados em situação concreta de prática profissional), as relações de construção da docência e os desafios no processo de profissionalização.

Dessa forma, nos referenciais trazidos por Tardif, Pimenta, Gauthier, Nóvoa, dentre

outros autores, pode-se aproximar desta realidade reflexiva, permitindo uma reconstrução de concepções trazidas desde a entrada na carreira profissional, perpassadas nas experiências vividas e ressignificadas em alguns aspectos a partir da reflexão crítica.

Este exercício permitiu que pudesse identificar o processo de organização de das práticas de uma professora do ensino médio; resgatar as referências que se utiliza na seleção de metodologias e estratégias; reconhecer no relato de experiência a força mobilizadora dos saberes que estão constituídos e mobilizados, muitas vezes, de forma inconsciente.

Como conclusão ressalva-se que este processo de reconhecimento da prática docente, nos faz compreender a importância de refletir sobre nossas ações, ideais e concepções, buscando sempre reconstruir e ressignificá-los, dando margem para a construção de um trabalho mais pedagógico, didático e especializado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, pp.281-295, maio/ago. 2007.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Porto: Porto Editora, 2000.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. **Saberes docentes: entre concepções e categorizações.** Tópicos Educacionais, [S.l.], v. 22, n. 2, set. 2017.

BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. **Saber formar e intervir para uma Educação Física em mudança.** Tradução Amim Simaika. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).

BOURDONCLE, R. **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines.** Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

DAOLIO, J. **Educação física e cultura.** Corpoconsciência. no 1, p. 11-28, 1998.

FAGGION, C. A. **A prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul.** DO CORPO: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

GAUTHIER, C, et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. **Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación**. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, maio 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cad. Pesq. São Paulo, n94, p 58-74, ago 1995.

SANTINI, J. **Voleibol Escolar: Da iniciação ao treinamento**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Editores. Autores Associados, 1996.

SMYTH, J. **Teachers' work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. **A formação do profissional de educação física no brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX** - Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. In: Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 218.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. **Métodos e planos para o ensino dos esportes**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise da prática docente 26, 30

B

Biologia molecular 39, 41, 47, 50

C

Cidadão 64, 66, 68, 70, 72, 74

Clima organizacional 108

Coletividade 11, 12, 15, 27, 67

Coordenador pedagógico 11, 12, 13, 14, 15, 16

Curso de especialização 1, 3, 4, 5, 9

D

Docência 17, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 36, 38, 57, 61, 63, 77, 82, 84, 87

E

Educação Física 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 64, 66, 69, 71, 76

Educação inclusiva 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 123

Elearning 77, 78, 79, 81, 84, 85

Empatia 11, 13, 15, 67, 71, 72, 74

Ensino básico e secundário 77, 78, 81, 86, 87

Ensino de biologia 40, 50

Ensino Médio 26, 27, 30, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 64, 65, 66, 70, 123

Ensino Superior 17, 18, 19, 20, 25, 88, 123

Escola 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 27, 28, 31, 32, 34, 39, 41, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84

F

Formação continuada 1, 5, 6, 8, 10, 16, 20

Formação de professores 3, 5, 8, 10, 17, 18, 20, 25, 28, 30, 35, 38, 52, 77, 85, 123

I

Inteligência 72

Intervenção 16, 20, 26, 77, 78

J

Jogos didáticos 40, 51

M

Meio ambiente 17, 19, 21, 23, 25

Microsoft Teams 77, 78, 79, 80, 84, 85, 87

Modelos bidimensionais no ensino 40

N

Neurocientífico 89

P

Pesquisa 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 37, 38, 48, 49, 52, 57, 58, 59, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 81

Práticas pedagógicas 3, 10, 11, 35, 64, 66, 70, 72, 74, 75, 82, 84

Práticas solidárias 64, 69, 70, 71, 72, 73

Profissionalização 7, 26, 27, 28, 31, 36, 38, 56, 60

Projeto de intervenção educativa e pedagógica 77, 78

R

Reflexão crítica 6, 26, 27, 30, 31, 37

Relações interpessoais 12, 13, 14, 15, 16

Representações sociais 36, 52, 53, 54, 56, 58, 62, 63

S

Solidariedade 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

T

Trabalho docente 35, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021