



## OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID UNEB (CAMPUS II- ALAGOINHAS)

Diana Martins Tigre  
UNEB<sup>1</sup>, dtigre@uneb.br  
Agência Financiadora: CAPES

### TEACHING KNOWLEDGE IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF PIBID UNEB (CAMPUS II- ALAGOINHAS)

O estudo em questão investiga a mobilização dos saberes docentes na formação inicial de professores de Educação Física (EF), a partir do subprojeto do PIBID<sup>2</sup> UNEB (Campus II- Alagoinhas) em uma escola do ensino médio. É um estudo de caso (YIN, 2010) realizado no período de 2014-2016, sendo parte de uma pesquisa de âmbito maior sobre o tema, que contou com a participação de 10 futuros professores, alunos do curso de Licenciatura em EF e bolsistas de iniciação à docência (ID). Na recolha das informações, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Para a análise, seguimos as orientações de Bardin (2011), e elegemos cinco categorias teóricas. Verificamos que os futuros professores de EF (bolsistas de iniciação à docência) além de ganharem experiência e trocar conhecimentos aprenderam também vários saberes docentes, entre eles: planejar e executar as aulas, aprofundar conhecimentos teórico-práticos para a compreensão da relação ensino e aprendizagem, domínio do conteúdo, reconhecimento do cotidiano escolar, a tomada de decisão, desenvolvimento da postura docente e outros. Portanto, a pesquisa revelou a importância do PIBID para a formação inicial de professores, pois o mesmo favoreceu o reconhecimento do contexto escolar e da realidade dos alunos, estimulou o diálogo entre os atores do programa e oportunizou um aprendizado de conhecimentos docentes pelos futuros professores de EF.

Palavras-chave: Saberes docentes, Formação inicial, Educação física, PIBID.

The study in question investigates the mobilization of teachers knowledge in the initial formation of Physical Education (PE) teachers, from the PIBID UNEB subproject (Campus II - Alagoinhas) in a high school. It is a case study (YIN, 2010) conducted in the period 2014-2016, being part of a larger research on the subject, which counted with the participation of 10 future teachers, students of the licentiate course in EF and fellows of teaching (ID). In the collection of the information, we used the participant observation and the semistructured interview. For the analysis, we follow the guidelines of Bardin (2011), and we chose five theoretical categories. In addition to gaining

<sup>1</sup> UNEB: Universidade do Estado da Bahia.

<sup>2</sup> PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

experience and exchanging knowledge, future EF teachers also learned a variety of teaching skills, including: planning and executing classes, deepening theoretical-practical knowledge to understand the relationship between teaching and learning, mastery of content, recognition of daily school life, decision making, teacher development and others. Therefore, the research revealed the importance of the PIBID for the initial formation of teachers, since it favored the recognition of the school context and the reality of the students, stimulated the dialogue among the actors of the program and gave a learning of the teachers knowledge by the future teachers of EF.

Keywords: Teacher knowledge, Initial training, Physical education, PIBID.

## 1. Introdução

A formação inicial de professores no Brasil tem enfrentado desafios hercúleos, sendo alguns deles já descritos por Gatti (2010; 2013), Gatti e Barreto (2009) e Lüdke e Boing (2012) como: a questão da fragmentação da formação, a dificuldade na execução das propostas de formação e as ambiguidades das normatizações vigentes (GATTI, 2010). Comungam nesse sentido ainda, as condições de oferta dos cursos de Licenciatura, suas características, os predicados dos licenciandos e as condições de profissionalidade (GATTI, 2010).

Para Gatti e Barreto (2009), o cenário da profissão docente ainda não logrou seus padrões mínimos necessários para responder as suas responsabilidades junto aos milhões de estudantes, e essa realidade, conforme Gatti (2010) vem avolumando-se a cada dia, e tornando tal tarefa difícil de ser exequível. Competem para isso, à falta de políticas educacionais, financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, locais e regionais, as condições sociais e de escolarização dos pais dos alunos, a formação de gestores, as condições dos professores de formação inicial e continuada entre outros.

Assim sendo, para Gatti e Barreto (2009) ao analisarmos a formação inicial de professores no Brasil, lembra que só em meados do século XX, é que se iniciou o processo de expansão da escolarização básica, e o seu crescimento na rede pública só se deu efetivamente entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Isso também converge para entendermos os dados encontrados em pesquisas que apontam o baixo nível de conhecimentos daqueles que chegam em tais cursos a fim de se tornarem professores.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Em 2009, Gatti e Barreto em um estudo sobre a formação inicial de professores no Brasil, encontrou ainda um grande número de professores leigos atuando nas salas de aula na educação básica, do total de 2.629.694 professores, 735.628 são aqueles que não possuem nível superior e 20.339 são leigos. Segundo os mesmos autores essa paisagem ainda se agrava com a expansão da rede privada e dos cursos a distância, pois os mesmos tem sua qualidade questionada. (GATTI E BARRETO, 2009).

Outro ponto indicado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009) que nos chamam atenção, é a informação de que 300 mil professores estão ministrando aulas em áreas distintas das que eles têm formação.

Lüdke e Boing (2012) defendem que apesar de muitas pessoas pensarem que o trabalho docente seja algo simples e fácil, ele não é. Ele envolve muitas dificuldades, e algumas delas refletem em parte os problemas da formação inicial. Um desses enigmas é o entendimento das práticas de formação, que são para os autores uma das grandes fragilidades dos cursos de Licenciatura, pois eles não o aproximam da realidade da profissão, dos desafios a serem enfrentados no cotidiano da sala de aula e no processo ensino e aprendizagem.

Contudo, conforme Gatti et al (2014) a experiência do PIBID, parece vir favorecendo a formação inicial de professores em diferentes cursos de Licenciatura, pois vem aproximando os futuros professores das diferentes áreas das escolas públicas brasileiras, em seus diferentes níveis, ampliando o dialogo entre pares e entre os estudantes e jovens em formação inicial e os alunos da educação básica. As pesquisas de Gatti et al (2014) demonstram que tanto a universidade quanto a escola saem ganhando nesse processo.

Desse modo, o texto em tela objetiva apresentar os resultados de uma investigação realizada em 2014-2016, a partir da experiência do subprojeto de Educação Física do PIBID/UNEB - DEDC, Campus II/Alagoinhas, em uma escola estadual do ensino médio. O projeto, aqui discutido, foi integrado ao curso em questão, a partir de 2010, e tem como um de seus objetivos, incentivar os estudantes a apreender conhecimentos e saberes docentes a partir da iniciação à docência, aproximando-se do exercício docente e do trabalho, ainda na formação inicial, e portanto, buscando entender os desafios da carreira docente na Educação básica (BORGES, 1998; NÓVOA, 2009).

Para Borges (1998) existe, um distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade escolar. É neste momento que ela parte da dicotomia entre teoria e prática



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

presente nos currículos de formação de professores de educação física e dos demais currículos de formação de professores. A mesma autora diz que este problema está diretamente relacionado à forma como se trata o conhecimento e se entende os saberes dos professores, que são percebidos apenas como fruto da produção científica (BORGES, 1998). Esta questão do distanciamento entre teoria e prática na formação docente também é tratada por outros autores como D'Ávila (2008), que corrobora com a discussão.

Borges (1998) explica que isso nos leva a desenvolver uma relação de exterioridade com os saberes que possuímos e nos são transmitidos. E isso provoca também, a desvalorização da formação acadêmica, uma vez que não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos na academia quando se deparam com os problemas e desafios do cotidiano escolar.

Nesse entendimento, Nóvoa (2009) propõe uma formação por dentro da profissão de forma que o futuro professor possa ir vivenciando os diferentes espaços da docência, nos diferentes níveis, esquadrihando os conhecimentos tanto na escola, como na universidade e desse modo ir se constituindo enquanto futuro professor.

Assim sendo, nossa pesquisa teve como objetivo verificar os saberes docentes mobilizados pelos futuros professores de Educação Física, que eram também bolsistas de ID (iniciação à docência) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo este estudo parte de uma pesquisa de âmbito maior sobre o projeto em questão.

Como aportes teóricos, nos fundamentamos nos estudos de Tardif (2008), Tardif e Raymond (2000), Borges (1998; 2004), Gauthier et al (2013), Charlot (2000) e outros, corroborando com Tardif (2008) com a compreensão de que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais. Eles são adquiridos “[...] no contexto de uma história de vida de uma carreira profissional” (TARDIF, 2008, p. 19), e entendendo também, que todo saber requer um processo de aprendizagem, que conforme o mesmo autor, anteriormente citado, necessita de tempo para ser elaborado (TARDIF, 2008; TARDIF E RAYMOND, 2000), sendo o espaço da escola e, mais especificamente, a experiência na sala de aula, o lócus privilegiado para a sua mobilização (BORGES, 2004).

Portanto, este estudo parte de verificar quais os saberes aprendidos pelos futuros professores de EF, que participaram durante pelo menos 2 (dois) anos da vivência do



PIBID UNEB – EF, a fim de entendermos como esse processo formativo vem colaborando para a formação inicial, principalmente no campo da mobilização de saberes docentes.

## 2. Fundamentação Teórica

O estudo do saber docente foi inaugurado na América do Norte a partir da década de 80, principalmente nos EUA, quando o ensino foi alvo de pesquisas que alavancaram subsequentes reformas educacionais, e com o passar do tempo, os mesmos se tornaram um campo de investigação específico, que no Brasil veio a se organizar a partir da década de 90, com as primeiras obras da área publicadas em língua portuguesa.

Marcaram essa trajetória, as obras de Tardif (2000, 2008), Tardif e Raymond (2000), Tardif e Lessard (2011), Charlot (2000) e Gauthier et al (2013). Para Tardif (2008) os saberes docentes são plurais, heterogêneos e estratégicos. Eles são também temporais, pois são adquiridos em um determinado contexto de vida:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2008, p. 11).

É por isso que os estudos dos saberes docentes são sempre situados, no contexto de trabalho do professor, em seus diferentes níveis de ensino. Assim, nos ensina Tardif (2008) que é importante ao pesquisarmos sobre os saberes docentes, adentrarmos a realidade do trabalho do professor, pois o mesmo indicará diferentes questões a serem pensadas e refletidas sobre a mobilização e a constituição dos seus saberes:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (TARDIF, 2008, p. 11).

É nesse terreno que Tardif (2008) inaugura a sua obra, buscando compreender os saberes docentes a partir do trabalho e da formação de professores. Já Charlot (2000) escreve sua obra na qual ele inaugura uma perspectiva dos saberes a partir da relação que o indivíduo constrói em relação a ele. Então, em seis capítulos, ele desenvolve sua teoria a partir da ideia de que o fracasso escolar é um fenômeno educacional que precisa ser melhor investigada, pois para ele: “[...] ninguém pode ser epistemológica socialmente virgem [...]” (CHARLOT, 2000, p. 14). Assim, o autor afirma que o fracasso escolar não



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

existe, o que existem são alunos em situação de fracasso. Para ele, existem histórias escolares que terminam mal, e para isso é preciso pensa-lo como diferença, como desvio.

O fenômeno do fracasso nos remete para “fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão - ausência de resultados, de saberes, recusa de estudar” (CHARLOT, 2000, p. 17). O estudante então constrói uma “imagem desvalorizada de si” (CHARLOT, 2000, p. 18).

Desse modo o autor defende a importância do entusiasmo e do interesse do sujeito que aprende, como pontos de partida para o saber e caminha nesse sentido para dizer que os professores também precisam aprender a despertar esse desejo de aprender pelos alunos.

No texto de Gauthier et al (2013) encontramos um conjunto de explorações sobre o tema, ampliando o olhar do campo de estudo para as suas diferentes pesquisas. Assim para os autores, falar da questão do saber docente nos faz repensar um contexto da educação, assim como os problemas do cotidiano escolar e da docência. Para eles o saber, é um elemento de poder, de disputa e competição entre os Estados. E neste jogo, procuram-se responsáveis e/ou culpados pela falta de instrução ou má qualidade da educação. Assim a escola é questionada assim como os seus profissionais e quem os formam (universidade):

A escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel. Uma crítica severa tem sido dirigida aos professores, mais especificamente, por serem eles os principais mediadores entre a escola e os alunos. Também são criticados aqueles que os formam, ou seja, as faculdades de educação ou as instituições que exercem tarefa semelhante: escolas normais, institutos, etc., de acordo com os pais. (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 13).

Assim a questão do saber esbarra na discussão sobre a qualidade da educação, pois esta é posta como um desafio, levando muitos a supor a necessidade de uma revisão tanto dos cursos de formação e seus currículos como também a forma como esta vem sendo realizada e reproduzida. Contudo, os mesmos autores (2013) deixam claro que entendem a necessidade de uma “reflexão profunda a respeito da formação dos professores da profissão docente” (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 13).

E assim ele propõe uma revisão sobre a “natureza dos saberes subjacentes” ao ato de ensinar, ou seja, “o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que



servem de alicerce à prática concreta do magistério” e que podem ser incorporados aos programas de formação docente. (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 14).

E, tomando a formação de professores e seus conhecimentos tanto na sala de aula como no trabalho do professor de modo geral, temos os estudos de Borges (1998; 2004), que analisam essa perspectiva no Brasil. Na obra de 1998, a pesquisadora analisa os saberes dos professores de Educação Física, que atuam em diferentes escolas tanto da rede pública como privada, e analisa seus contextos de formação e de atuação. No estudo publicado em 2004, se amplia a pesquisa inicial para professores das diferentes áreas da educação básica, buscando dialogar com os mesmos, refletindo sobre o que os mesmos dizem sobre os seus saberes.

Portanto, entendemos ser importante as pesquisas sobre os saberes docentes em nossos contexto, principalmente aqueles que trilham buscando entendê-lo dentro da formação de professores.

### 3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e que elegeu o estudo de caso, como abordagem metodológica, pois a mesma possibilita ao pesquisador, investigar alguns fenômenos sociais pouco conhecidos (YIN, 2010). Para Yin (2010) o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Sendo assim, foi necessário, para a investigação, uma maior imersão do(a) pesquisador(a) no contexto investigado, acompanhando dos 10 (dez) bolsistas de ID nas diversas atividades do subprojeto em questão, desde as reuniões, à inserção dos mesmos na escola parceira e no desenvolvimento das atividades destes na escola. Como instrumentos de recolha de informações, contamos com a observação participante e a entrevista semiestruturada.

A fim de alcançar certo rigor e qualidade, o estudo foi estruturado a partir das orientações de Flick (2009), sendo o projeto executado apenas depois de ser avaliada por professores de um Programa de Pós-graduação em Educação, de uma universidade pública baiana. Para tanto, também contou com a ciência e autorização



dos participantes envolvidos, diretamente e indiretamente no PIBID de EF do curso investigado.

Além disso, com o intuito de preservar as identidades dos atores envolvidos, em nossa análise, buscamos nomear os bolsistas de ID com uma sigla, utilizando a letra B, para indicar que trata-se de um bolsista, e um número, subsequente, para nos reportarmos a sua especificidade, de bolsista 1 (B1), bolsista 2 (B2) e assim sucessivamente até B10.

Após recolhermos as informações e de fazer as transcrições das mesmas, avaliamos cada entrevista tanto individualmente como no seu conjunto (BARDIN, 2011). As categorias consideradas foram: saberes da ação pedagógica, saberes experienciais, saberes disciplinares, curriculares e saberes das ciências da educação. Contudo, vale destacar que percebemos também, que alguns dos conhecimentos apreendidos por alguns dos nossos sujeitos estão para além das categorias estabelecidas, neste estudo, e que por ora não serão identificados, pois necessitam de outro tratamento metodológico para sua verificação.

#### 4. Análise e discussão das informações

Ao ponderarmos as entrevistas dos bolsistas de ID do PIBID, percebemos que os mesmos, mobilizaram diferentes saberes a partir da vivência investigada. Assim, verificamos um leque de conhecimentos, que podem ser organizados nas categorias pesquisadas, acima indicadas.

Na análise dos saberes da ação pedagógica, mobilizados e reconhecidos pelos bolsistas de ID, identificamos o aprendizado de como conduzir uma aula, tomar decisões, verificar a realidade dos alunos, conhece-los e aprender a lidar com suas diferenças, saber aonde se quer chegar (definir objetivos) e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER ET AL, 2013), são aqueles que são evocados na sala de aula, e que são um reservatório de conhecimentos próprios do professor: “Os julgamentos e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de se estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 33).



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Desse modo, entendemos que os futuros professores elegeram conhecer a realidade dos alunos, aprender a lidar com suas diferenças, e seguir os objetivos da aula como sendo regras de ação a serem seguidas para ensinar. E, isso é interessante uma vez que ensinar é um processo de interação entre os sujeitos envolvidos, sendo importante para a aprendizagem dos alunos, a sua participação na aula, e para tal processo aconteça, o professor precisa conhecer os alunos e se aproximar de sua realidade. (TARDIF E LESSARD, 2011). Assim lembramos a fala de Tardif (2018, p.13): “Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor, etc.”.

Já em relação aos dos saberes experienciais mobilizados e reconhecidos pelos participantes da pesquisa, identificamos: adquirir e demonstrar segurança ao ensinar, adquirir certa experiência e bagagem para ensinar, aprender com o outro, ter paciência e saber respeitar os alunos e a si mesmo como professor, aprender a lidar com situações problema e a dialogar com os alunos. Para Gauthier et al (2013, p. 33), o saber experiencial é um conhecimento que se aprende por meio da vivência, da experiência e do hábito, segundo ele: “Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de atividade de rotina”.

Sendo assim, atingimos o entendimento de que ter paciência com os alunos passa então a ser um conhecimento necessário para se estabelecer o diálogo com os alunos, sendo também o respeito a si mesmo enquanto professor, adquiridos a partir da experiência. São também indicados, nesse processo de aquisição da paciência, aprender a lidar com o outro e a lidar com situações problemáticas.

Para Tardif (2008) os saberes experienciais são saberes que emergem do trabalho cotidiano e do conhecimento dele, e são validados pela experiência. Ao mesmo tempo, que segundo Tardif (2008, p. 39): “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser”.

Quanto aos saberes disciplinares mobilizados e reconhecidos pelos futuros professores, temos: executar o planejamento, ter domínio do conteúdo a ser ensinado e embasamento teórico, realizar as aulas e ter um aparato teórico para pensar em como ensinar. Os saberes disciplinas estão ligados ao conhecimento do conteúdo, da



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

matéria a ser ensinada. Ele é básico para ensinar, e o seu domínio parece influenciar no seu ensino e aprendizagem (GAUTHIER ET AL, 2013).

Lembramos que estes saberes por si só, não dão conta de habilitar um professor a ensinar, contudo, eles certamente são básicos para o ensino. Não dá para lecionar sem uma base de conhecimentos específicos naquilo que pretendemos ensinar. Destarte, os saberes disciplinares: “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2018, p. 38).

Na análise dos saberes curriculares mobilizados e reconhecidos pelos futuros professores de EF, identificamos: elaborar um plano de curso, plano de unidade e planos de aula, organizar sequências pedagógicas de um conteúdo e sistematizar uma aula. Os saberes curriculares são definidos por Gauthier et al (2013, p. 31), “[...] o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar”, podem ser observados nos manuais ou programas oficiais de ensino. De acordo com Tardif (2008), os saberes curriculares apresentam-se em formato dos programas escolares:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para uma cultura erudita. (TARDIF, 2008, p. 38).

De todo modo, esses saberes devem ser apreendidos pelos professores uma vez que eles irão precisar dos mesmos para realizar suas aulas, e aprender a aplicar os mesmos, também será um desafio nesse processo.

Já em relação aos saberes das ciências da educação docentes propostos pelos nossos depoentes, destacamos: entender o que é ser professor, e a realidade da escola e da educação, conhecer a rotina e as condições do trabalho do professor e participar de suas atividades (exemplo as reuniões), compreender a importância do professor e reconhecer os diferentes espaços pedagógicos de ensino do professor. Segundo Gauthier et al (2013, p.31), estes saberes “[...] embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral”. Segundo os mesmos autores, anteriormente citados, eles não estão diretamente ligados à ação pedagógica, contudo são como “pano de fundo”. (GAUTHIER ET AL, 2013).

Elaborando uma síntese geral, podemos inferir que a pesquisa revelou que à vivência dos futuros professores de EF no PIBID, possibilitou aos mesmos a



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

aprendizagem e a mobilização de diferentes saberes docentes, entre eles aqueles importantes para a elaboração do planejamento das atividades docentes e sua materialização na sala de aula. Foram também identificados, no estudo em questão, a partir das práticas de iniciação a docência, dos futuros professores de EF, na escola parceira, que a mobilização de tais saberes docentes não se dá de maneira isolada e sim em seu conjunto, de forma ampliada, e ao mesmo tempo específica, o que dificulta a sua distinção.

Portanto, corroboramos com Tardif (2008, p. 16) quando ele afirma que os saberes docentes são: “[...] uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”, e o seu aprendizado na formação inicial é sem dúvidas, importante para a preparação profissional e o desenvolvimento dos mesmos quando o futuro professor se inserir na docência.

## 5. Considerações finais

Concluimos a pesquisa, apontando a importância dos programas de formação inicial de professores, principalmente o PIBID, pois nele, os futuros professores têm vivenciado uma experiência de iniciação à docência, que vem favorecendo o reconhecimento do contexto escolar, o diálogo com os alunos da educação básica, e ainda o aprendizado e a mobilização dos saberes docentes, a partir de uma formação partilhada, entre os atores da universidade e da escola.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, C. M.F. **O professor da Educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

D'ÁVILA, C. M. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

\_\_\_\_\_, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v.31. n°113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

\_\_\_\_\_, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n° 100. p. 33-47. dez/jan/fev. 2013-2014.

\_\_\_\_\_, B. A.; BARRETO, E. S. DE S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Do trabalho a formação de professores**. Cadernos de Pesquisa. V. 42, n.º146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.