

ARTIGO

INTERFACES ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DOS FUTUROS PROFESSORES

Daniel Marcon¹

Amândio Braga dos Santos Graça²

Juarez Vieira do Nascimento³

Resumo: O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) é utilizado pelo professor no sentido de transformar seus conhecimentos relacionados ao conteúdo em conhecimentos compreensíveis e ensináveis aos alunos. Para a construção do CPC, a literatura indica que os estudantes-professores se deparam com questões inerentes à atuação docente desde seu ingresso na formação inicial. Diante disso, este ensaio objetivou analisar como as práticas pedagógicas podem atender às proposições da literatura, se relacionar com os estágios curriculares e contribuir para a construção do CPC dos futuros professores. Mesmo reconhecendo a relevância dos estágios curriculares, a

¹ Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP - Portugal) e Professor Assistente da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: dmarcon@ucs.br

² Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP - Portugal) e Professor Associado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (UP - Portugal). E-mail: agraca@fade.up.pt

³ Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP - Portugal); Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). E-mail: juarezvn@cds.ufsc.br

literatura ressalta que a responsabilidade pela construção do CPC necessita ser compartilhada pelas demais estratégias formativas, especialmente as práticas pedagógicas. Quando são chamados a atuar como docentes e a assumir o papel de professores-estudantes, os estudantes-professores têm de se responsabilizar pelo rumo dos acontecimentos, o que lhes oferece ricos elementos de reflexão, seja sobre sua atuação docente, seja sobre sua própria formação acadêmica e profissional. Assim interpretadas, as práticas pedagógicas justificam sua inserção nos programas de formação inicial e fomentam a construção do CPC dos estudantes-professores no contexto escolar e ao longo do curso, e o aprendizado docente por meio da prática docente.

Palavras-chave: Conhecimentos docentes. Docência. Práticas de ensino.

Introdução

Desde as proposições de Shulman (1986, 1987), vários autores como Chen (2004), Cochran; King; Deruiter (1991), Graça (1997; 2001), Graça; Januário (2000), Griffin (1996), Grossman; McDonald (2008), Jenkins; Veal (2002), Marcon (2011), Park; Olive (2008), Ramos; Graça; Nascimento (2007), Schincariol (2002), Segall (2004) e Zeichner (2010) têm conferido ao conhecimento pedagógico do conteúdo o papel de interlocutor entre os integrantes da base de conhecimentos dos futuros professores e as situações de ensino e aprendizagem das quais participam. Esses estudos permitem conceber o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que o estudante-professor

utiliza para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos. (MARCON, 2011, p. 332).

O debate envolvendo os encaminhamentos mais objetivos, eficientes e viáveis para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores nos cursos de formação

inicial de professores tem recebido elevada atenção nos últimos anos (BARBOSA-RINALDI, 2008; CAIRES, 2001; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; CARTER, 1990; COCHRAN, 1991; FORMOSINHO, 2001; GARCÍA, 1995; GRABER, 1995; HEGARTY, 2000; LIMA; REALI, 2002; MEIRIEU, 2002; MIZUKAMI, 2004; PIMENTA, 1997, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; SCHÖN, 1995; SIEDENTOP, 2002; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993, 2008). Independentemente das ideologias ou concepções que sustentam as teorias propostas, o que se observa, na discussão relativa à queda de braço ou à complementaridade entre teoria e prática, é a confluência das opiniões no sentido de que o estudante-professor se formará professor sendo professor, que aprenderá a dar aula dando aula, que conhecerá os meandros da sua profissão exercendo-a e refletindo criticamente a respeito de sua atuação.

Concomitantemente, ganham relevo as tensões existentes entre as práticas pedagógicas e os estágios curriculares e, fundamentalmente, entre as diferentes estratégias proporcionadas pelos programas de formação inicial de professores para que os estudantes-professores intervenham pedagogicamente em situações de ensino e aprendizagem (CAIRES, 2001; CARREIRO DA COSTA, 1996; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; FORMOSINHO, 2001; GRABER, 1995; HEGARTY, 2000; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MARQUES, 2000; PIMENTA, 1997, 2002; SCHÖN, 1995; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993).

Analisando essa temática e seus reflexos para a formação inicial de professores, Lima e Realí (2002, p. 231) advertem que

ainda que o curso de formação inicial tenha sido indicado como contexto necessário e relevante de aprendizagem profissional da docência, não se ignora que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são de longa duração, delineados por valores pessoais e definidos, em grande medida, pelas atividades práticas. Trata-se de um processo complexo, dinâmico, marcado tanto por circunstâncias formais quanto

informais, carregado de valores e, portanto, de difícil apreensão. [...] Há escassa informação sobre a influência do curso de formação básica nesse processo de aprendizagem profissional.

Esse é, pois, o cenário que se descortina diante do presente artigo, que tem como objetivo instigar a reflexão sobre o papel desempenhado pelas práticas pedagógicas na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e da identidade docente dos futuros professores, de modo a contribuir com o debate atual relativo à qualificação dos programas de formação inicial de professores. Para tanto, o artigo foi estruturado em dois momentos, sendo o primeiro destinado a analisar as prováveis consequências, para os estágios curriculares e para a formação docente dos futuros professores, de uma formação inicial sem práticas pedagógicas e distanciada da realidade da Educação Básica, e o segundo momento dedicado a refletir sobre as possíveis contribuições, para o conhecimento pedagógico do conteúdo e para a formação docente dos futuros professores, de uma formação inicial próxima da realidade da Educação Básica, por intermédio das práticas pedagógicas.

Estágios curriculares: prováveis consequências de uma formação inicial distanciada da realidade da Educação Básica

A interpretação de que os estágios curriculares, realizados no fim dos cursos, constituem o momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos, adquiridos nos períodos iniciais do processo de formação, impõe aos próprios estágios imensa carga de responsabilidade, que acaba por lhes conferir o estigma de principal responsável por garantir a formação pedagógica de qualidade dos futuros professores. Diferentes autores consultados (CAIRES, 2001; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; FORMOSINHO, 2001; FRANCO; GILBERTO, 2010; MARCELO, 1998; PIMENTA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004) compartilham dessa opinião e argumentam que essa imagem dos estágios curriculares, ao ser transferida para os estudantes-professores, gera grandes expectativas e aflições, fazendo

com que interpretem esse como o único e verdadeiro momento de assumir o papel de professor durante a formação inicial.

Na visão de Caires (2001, p. 118-119), o período de estágio é interpretado, muitas vezes, como “a primeira abordagem do mundo profissional, [...] uma etapa de transição na qual o iniciante tem a oportunidade de aplicar o conhecimento e experiência adquiridos nos bancos da Universidade a um contexto da vida real”. Até chegar aos estágios, porém, os estudantes-professores teriam apenas “estabelecido um intenso e quase exclusivo contato com os mais variados aspectos das ciências ou saberes disciplinares” (CAIRES, 2001, p. 119), sem o efetivo desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Nessa linha, Ralha (1996, p. 172) explica que os estágios seriam os responsáveis por

“unificar” as várias disciplinas que constituem a componente acadêmica do curso, através da sua articulação com situações reais de transmissão de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades, de promoção de atitudes, de vivência e de experiência nos níveis básico e secundário.

Ao concluir suas reflexões, Caires (2001, p. 119) ressalta que,

basicamente, o que se pretende do aluno, é que, após 3 ou 4 anos de uma formação fundamentalmente teórica, este passe a pôr em prática os conhecimentos que adquiriu nos primeiros anos, que comece a relacionar os conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de atuação.

Interpretações dessa natureza consideram os estágios como o momento do curso em que o estudante-professor necessita reunir todos os conhecimentos construídos ao longo dos anos anteriores para aplicá-los em situações de ensino e aprendizagem que, somente agora, seriam reais, demonstrando possuir um nível de conhecimento pedagógico do conteúdo que se espera de um professor. Nesse contexto, as naturais dificuldades impostas pelos estágios curriculares são fortemente ampliadas nos caso em que: o estudante-professor não

conheça a realidade que o espera na escola; em nenhum momento anterior teve a oportunidade de analisar e de refletir a seu respeito; e se, por exemplo, estiver dentro do ambiente escolar e passar por várias experiências docentes, em diferentes locais, com distintos alunos e com diversos conteúdos.

Essa situação tende a se tornar ainda mais preocupante caso o programa de formação proporcione o encontro dos estudantes-professores com situações de ensino e aprendizagem, ou mesmo com o contexto escolar, somente nos estágios curriculares, nos últimos anos de curso, quando já estiverem prestes a concluir sua formação inicial. Conforme evidencia a literatura consultada (CAIRES, 2001; CARREIRO DA COSTA, 1996; FRANCO; GILBERTO, 2010; GRABER, 1995; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; PIMENTA, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993), ao terem contato com a realidade educacional somente nos estágios curriculares, há grandes chances de que os estudantes-professores se frustrem por pensarem que sua prática docente seria exitosa ou por imaginarem que os integrantes de sua base de conhecimentos e o seu conhecimento pedagógico do conteúdo seriam suficientes para atender às demandas das situações de ensino e aprendizagem.

Para exemplificar os efeitos desse distanciamento entre o programa de formação e a realidade escolar e, fundamentalmente, a necessidade imposta aos estudantes-professores de apresentarem e utilizarem diferentes conhecimentos e competências nos estágios curriculares, Fontana e Pinto-Guedes (2002) utilizam depoimentos dos seus alunos, registrados em diários de campo. De acordo com as autoras, são comuns declarações como: “Busco receitas nos livros e colegas e ingredientes nas despensas da memória (mas, como, se não há prática a ser lembrada?)” (FONTANA; PINTO-GUEDES, 2002, p. 12). Apontando para essa mesma direção, Pimenta (2002) transcreve o relato de uma estudante-professora estagiária a respeito da primeira aula ministrada para alunos na escola. Segundo a estagiária, “até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou

chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra” (PIMENTA, 2002, p. 52).

Ao se formar em cursos apoiados nesses pressupostos, a inserção dos professores na Educação Básica provoca um embate entre sua formação inicial e a realidade escolar, e, “ao estreadem em sua profissão, muitos [percebem] que [estão] mal preparados” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229) e que não têm seu conhecimento pedagógico do conteúdo suficientemente desenvolvido.

Como agravante, o choque com a realidade, além de explicitar aos estudantes-professores suas responsabilidades, se transforma em angústia diante dos “comportamentos imprevistos dos alunos, [das] incertezas quanto ao desenvolvimento não previsto de situações, [da] ambivalência de afetos e [da] fragilidade inesperada de si próprio como professor” (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 43), os quais, por sua vez, potencializam os sentimentos de desânimo, de frustração e de impotência de muitos estagiários.

Nessas ocasiões, o estudante-professor se sente em crise, desorientado diante de uma profissão que pensava ser fácil e de um conhecimento pedagógico do conteúdo que pensava possuir, ou cuja pertinência não havia percebido. Sem encontrar alternativas para transpor essas dificuldades, uma das primeiras atitudes do estudante-professor é a de abrir mão de sua formação inicial, abandonando os conhecimentos e as competências construídas até então, em prol de modelos de ensino tradicionais que atendam às suas necessidades imediatas. É para essa direção que se encaminham os resultados de estudos realizados com futuros professores em diferentes áreas do conhecimento (CALDERHEAD, 1988; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; FRANCO; GILBERTO, 2010; GRABER, 1995; MARCON, 2005; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Em casos como esses, encontra-se um estudante-professor frustrado e insatisfeito com a profissão escolhida. Isso acontece em função de um programa de formação inicial que o privou da oportunidade de verificar, ainda no início do curso, se aquela era

realmente a profissão que queria seguir, impedindo-o de se aproximar da realidade da Educação Básica quando ainda havia tempo para reestruturar os caminhos de sua formação.

Mesmo confirmando sua intenção de ser professor, a literatura consultada (BARBOSA-RINALDI, 2008; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 2010) alerta que, provavelmente, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo do estudante-professor terá sido significativamente limitado, uma vez que esteve distante das realidades social, escolar e profissional que o esperavam depois de formado.

Diante desse panorama, pode-se questionar: Qual será o perfil docente e profissional desse professor? Qual será sua postura ao assumir uma escola e uma turma de alunos? Como dará conta de superar as deficiências da sua formação inicial durante sua formação continuada? Quais serão as consequências desse processo? Como será seu envolvimento com a comunidade escolar? Como superará os desafios e os problemas do cotidiano? Que tipo de referência será para seus colegas professores e, especialmente, para seus alunos?

Compartilhando das opiniões de Garcia (2001) e de Formosinho (2001), torna-se impensável uma postura superprotetora por parte dos programas de formação e dos professores-formadores para com os estudantes-professores, pois, “quanto mais acadêmica for a cultura da instituição de formação, maior distância haverá entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica” (FORMOSINHO, 2001, p. 46).

Em outras palavras, a supervalorização da participação dos estágios curriculares na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores pode acarretar relativo menosprezo às contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação inicial para esse processo. A literatura consultada (PERDIGÃO, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993) sugere que concepções como essas, relativas aos estágios curriculares e à própria formação inicial, fazem com que as práticas pedagógicas, eventualmente

desenvolvidas antes da realização dos estágios, nas demais disciplinas do curso, vejam desvalorizado o seu caráter pedagógico e formativo e não sejam interpretadas como oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores.

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas estariam a serviço dos estágios curriculares, numa perspectiva utilitarista e não de formação docente dos estudantes-professores; como se as práticas pedagógicas preparassem o estudante-professor para os estágios, mas somente os estágios, por sua vez, efetivamente preparassem o estudante-professor para a docência na Educação Básica. Posicionamentos como esses implicam, ainda, em aceitar que com apenas algumas experiências vivenciadas durante o período de estágio o estudante-professor poderia construir seu conhecimento pedagógico do conteúdo, tornar-se professor crítico e reflexivo e incorporar à sua personalidade docente conhecimentos e competências que o capacitaria para uma atuação docente de qualidade.

Entretanto, conforme evidenciam diferentes estudos (CAIRES, 2001; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; ENNIS, 1994; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989; MARCELO, 1998; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002; SHIGUNOV; DORNELES; NASCIMENTO, 2002; ZEICHNER, 1994, 2008), a realização do estágio não tem exercido influência determinante nas concepções e nas crenças dos estudantes-professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, já que, nesse período, os estagiários apenas começam a conhecer alguns dos elementos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, mas não aprendem a ensinar realmente.

Zeichner (1993, p.55), ao refletir sobre as perspectivas para a formação inicial de professores a partir das práticas pedagógicas, às quais são denominadas pelo autor de *practicum*, explica que

na nova versão do *practicum* existe um certo reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar o método de ensino de cada um deve começar com uma reflexão sobre a sua própria

experiência e de que o tipo de saber derivado inteiramente da experiência de outros, mesmo de outros professores, é na melhor das hipóteses pobre e na pior das hipóteses ilusório [...]. Envolve um reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. Os formadores manifestam igualmente a intenção de ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a sua formação inicial as disposições e capacidades que lhes permitirão repensar as suas estratégias de ensino, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (grifo do autor).

Assim sendo, não é razoável que os estudantes-professores permaneçam dois ou três anos dentro das universidades, isolados da comunidade, aguardando os últimos semestres da formação inicial quando, só então, serão apresentados à realidade da atuação docente do professor. Sobre essa problemática, Formosinho (2001, p. 44) esclarece que, muitas vezes,

os estudantes dos cursos de formação aceitam o jogo da maioria dos formadores, fazendo decorrer o ensino e a aprendizagem fora e longe do contexto do desempenho profissional. Tirar apontamentos, ler fotocópias, sublinhar textos e estudar para reproduzir as matérias nas provas de avaliação parecem ser as preocupações dominantes de muitos estudantes, numa estratégia pragmática de sucesso nas disciplinas isoladas do currículo de coleção oferecido.

Nesses casos, os estudantes-professores passam anos assistindo a aulas, fundamentalmente teóricas,

baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida [...] eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 270).

Conforme alertam Lima e Reali (2002, p. 221), “trata-se de academicismo ingênuo” esperar que o futuro professor, “em contato com uma série de fundamentos disciplinares, será capaz, de maneira automática, de transferir determinados conceitos, saberes, atitudes, valores, habilidades do contexto acadêmico ao profissional”.

Além disso, e de todos os aspectos apresentados anteriormente, na maior parte dos casos, o contexto universitário não reflete o contexto social, e muitos dos problemas enfrentados nas situações de ensino e aprendizagem, no interior dos cursos superiores de formação de professores, não guardam semelhanças com aqueles observados nas escolas da Educação Básica (BENITES; SOUZA NETO, 2003; BRITO, 2004; MEIRIEU, 2002). Aqui reside outra justificativa para a necessidade iminente de os programas de formação aproximarem esses dois contextos. Nessa esteira, Caires (2001, p. 121) afirma que,

de acordo com a lógica que ainda hoje vigora na forma como se concebe a formação de futuros profissionais, Universidade e Mundo do Trabalho são realidades distintas e, como tal, deverão surgir em momentos e contextos distintos da formação destes alunos.

As proposições dos autores permitem inferir que os programas de formação inicial iludem os estudantes-professores com fórmulas ou receitas descontextualizadas e distantes dos problemas cotidianos das escolas. Ao mesmo tempo, os próprios programas de formação inicial iludem-se a si mesmos ao exigir que, nos estágios curriculares, os estudantes-professores demonstrem um conhecimento pedagógico do conteúdo e uma personalidade docente que em nenhum momento anterior tiveram oportunidade ou condições reais de vivenciar e/ou de desenvolver.

Sendo assim, programas de formação que negligenciem a realidade social e escolar terão poucas chances de desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, visto que os próprios estudantes-professores, caso ainda não saibam, logo perceberão que muitas teorias não se aplicam na prática.

Neste contexto, e considerando os programas de formação inicial apoiados em princípios que supervalorizam os estágios e subestimam o potencial das práticas pedagógicas na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores, algumas questões emergem:

– Como pode um programa de formação inicial de professores exigir do estudante-professor a convocação, a interação e a aplicação, nos estágios curriculares, de conhecimentos que ele ou não possui ou não sabe que possui?

– Como cobrar do estudante-professor, nos estágios curriculares, um nível aprofundado de reflexões e de discernimento sobre o processo de ensino e aprendizagem que em nenhum momento anterior ele teve oportunidade de experimentar e desenvolver?

– Quão profundas podem ser as marcas deixadas na personalidade docente de um estudante-professor que passou por experiências traumáticas diante dos alunos, nos estágios curriculares, antes mesmo de o seu conhecimento pedagógico do conteúdo ter uma estrutura condizente com tamanha exigência?

– Como se sentirá um estudante-professor ao perceber que, prestes a concluir a sua formação inicial, ainda não conseguiu desenvolver seu conhecimento pedagógico do conteúdo a ponto de ministrar uma aula qualquer?

– É justo que esse estudante-professor, bem como que seus alunos, sejam iludidos ao longo de dois ou três anos da sua formação inicial acerca de um conhecimento pedagógico do conteúdo que pensava possuir, mas que, na verdade, não possui?

– Qual é o senso de responsabilidade de um programa de formação inicial de professores que consente que um estudante-professor, mesmo sem ter estruturado suficientemente seu conhecimento pedagógico do conteúdo, assuma uma turma de crianças em uma escola durante seu estágio curricular?

– Se chegar aos estágios curriculares com seu conhecimento pedagógico do conteúdo frágil e deficitário, será durante a realização

do próprio estágio que o estudante-professor deixará para trás suas dificuldades e se tornará um professor-estudante qualificado para a docência? Se todo o programa de formação inicial não foi competente para isso, os estágios serão? Quais serão as consequências desse processo para o estudante-professor e, principalmente, para seus alunos? Ou, visto sob outra perspectiva, seria o estágio curricular o momento mais indicado para que o estudante-professor vivenciasse seus primeiros insucessos? Seria a escola o local mais apropriado para que essas deficiências aparecessem? Seriam os professores das escolas os sujeitos mais indicados para presenciar esses sentimentos de confusão e de insegurança? Seriam as crianças nas escolas os sujeitos mais indicados para serem submetidos a todas essas questões? Por fim,

– Não estaria o estudante-professor estagiário espelhando em sua atuação docente a formação que lhe foi proporcionada até aquele momento pelo programa de formação inicial?

Diante de tudo isso, e compartilhando das preocupações de Formosinho (2001, p. 47), cabe o questionamento: “Será sensato conceder [aos futuros professores] um certificado de aptidão docente sem avaliação de uma prática prolongada e autônoma em contexto real” de ensino e aprendizagem (práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso)?

As questões apresentadas ressaltam a temeridade de se superdimensionar o papel desempenhado pelos estágios curriculares, de considerá-los o verdadeiro momento de aplicação prática dos conhecimentos construídos nos primeiros anos da formação inicial e de interpretá-los como responsáveis exclusivos pela construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores da Educação Básica.

Práticas pedagógicas: possíveis contribuições para uma formação inicial próxima da realidade da Educação Básica

O posicionamento dos autores analisados até este momento sugere que a aproximação dos futuros professores com a docência e

com o contexto educacional não seja episódica e concentrada no período final dos programas de formação. Essa é a direção para onde também se encaminham as reflexões de Perdigão (2002, p. 288), ao explicar que,

dar atenção a essa problemática durante os cursos de formação inicial implica uma profunda revisão da formação por eles proporcionada, implica uma outra estrutura curricular, que garanta, no mínimo, maior tempo de estágio e sua vivência ao longo do curso e não, apenas, ao seu final. Requer também, a utilização de formas diferenciadas de ensino, que, idealmente, deveriam ser extensivas a todas as disciplinas do currículo e não só às denominadas disciplinas pedagógicas.

Percebe-se que, quanto maior for o tempo decorrido entre o ingresso dos estudantes-professores na formação inicial e seu contato direto com a realidade escolar, menores serão as possibilidades de lhes proporcionar uma formação crítica, reflexiva e contextualizada. Ou seja, quanto mais próximo do fim do curso os estudantes-professores começarem a voltar sua atenção para o processo de ensino e aprendizagem, ou forem para as escolas, mais imprevisíveis serão as consequências do choque com a realidade.

A literatura analisada tem demonstrado que o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores tende a ser estimulado quando eles têm a oportunidade de ver refletidos, na sua própria atuação, os conhecimentos que possuem e de desconstruir e reconstruir sua atuação por intermédio de questionamentos, reflexões e relações entre teoria e prática, ao longo de todo o curso (BARBOSA-RINALDI, 2008; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CAIRES, 2001; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; LIMA; REALI, 2002; MARCON, 2011; MIZUKAMI, 2004; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA, 1997; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; ZEICHNER, 1993). Praticar a ação pedagógica e tomá-la intencionalmente como objeto de estudo, fundamentalmente antes da chegada aos estágios curriculares, pode contribuir, pois, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.

Conforme explicam diferentes estudos (ALARCÃO, 1997; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CAIRES, 2001; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; PIMENTA, 1997; SEBREN, 1995; WRIGHT, 1999), apesar de estar constantemente reestruturando e fortalecendo os conhecimentos previamente construídos, o estudante-professor somente poderá adquirir o discernimento que se espera de um professor quando puder fazer uso irrestrito do seu conhecimento pedagógico do conteúdo e quando, utilizando todos os conhecimentos disponibilizados na sua base de conhecimentos, puder intervir pedagogicamente em situações reais de ensino e aprendizagem. Em contextos como esses, quando são chamados a atuar como docentes e a assumir o papel de professores-estudantes, os estudantes-professores têm de se responsabilizar pelo rumo dos acontecimentos, o que lhes oferece ricos elementos de reflexão, seja sobre sua atuação docente, seja sobre sua própria formação acadêmica e profissional. Estratégias dessa natureza geram, como descrevem Franco e Gilberto (2010), a “perplexidade do sujeito” diante das peculiaridades da docência, o que pode, segundo as autoras,

configurar-se como um espaço da possibilidade pedagógica, visto que o estranhamento, a angústia, as dissonâncias são indícios de que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo, um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. E, como consequência, tem-se a criação de um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação. (FRANCO; GILBERTO. 2010, p. 129).

A passagem dos futuros professores por todas essas etapas e a plena contribuição das práticas pedagógicas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo se darão à medida em que todos os envolvidos estiverem conscientes de que a inserção dos estudantes-professores no mundo da docência, por meio dessas estratégias formativas, constitui um processo lento e gradual que exige grande esforço e dedicação (ALARCÃO, 1997; CALDERHEAD, 1988;

CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; COCHRAN, 1991; GIMENO SACRISTÁN, 1995; LIMA; REALI, 2002; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; WOODS; GOC KARP; ESCAMILLA, 2000; ZEICHNER, 1993).

É importante reconhecer, inclusive, que no início se transitará por caminhos desconhecidos, e que a diversidade de situações imprevistas das práticas pedagógicas imporá grandes exigências ao conhecimento pedagógico do conteúdo do estudante-professor, pois necessitará convocar conhecimentos nunca antes utilizados e construir relações nunca antes estabelecidas. Apesar de ser exatamente isso que se espera das práticas pedagógicas, importa conscientizar os estudantes-professores quanto à possibilidade de surgimento de situações com essas características e que provavelmente gerarão “perplexidade” (FRANCO; GILBERTO, 2010, p. 129), de modo a se prepararem para encarar desafios dessa magnitude com o respaldo do seu conhecimento pedagógico do conteúdo e da sua base de conhecimentos para o ensino.

Torna-se necessário que os programas de formação inicial explicitem, em seus projetos pedagógicos, as características e o papel a ser desempenhado pelas práticas pedagógicas na formação dos estudantes-professores e, fundamentalmente, que os professores-formadores incorporem essas estratégias formativas em sua rotina docente, e as interpretem como componentes fundamentais para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.

Para tanto, e conforme sugere a literatura consultada (BARBOSA-RINALDI, 2008; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; LIMA; REALI, 2002; MEIRIEU, 2002; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; ZEICHNER, 1993), é imprescindível que os professores-formadores se livrem das eventuais amarras que os prendem ao ambiente estável e seguro de suas salas de aula nas Instituições de Ensino Superior. É preciso que revejam suas concepções a respeito do processo de formação e encarem o desafio de expor suas próprias qualidades, conhecimentos e concepções não apenas para seus alunos, estudantes-professores, mas, principalmente, para a comunidade escolar em seu entorno e para a

comunidade em que estão inseridos. Em linha com esses estudos, Behets e Vergauwen (2006, p. 413) explicam que

a evolução da formação inicial sem nenhuma prática em sala de aula para aquela em que a prática pedagógica de sala de aula acontece ainda na formação inicial do professor implica que esse tenha mais experiências concretas no início, e que seus formadores tenham novos papéis para desempenhar em experiências reflexivas de treinamento. Formadores de professores são convidados a redirecionar o foco da prática pedagógica inicial. Práticas realísticas que têm origem no campo de trabalho deveriam ser inseridas cedo no programa e ser relacionadas a seminários teóricos. (tradução nossa).

Ou seja, os professores-formadores “deverão ‘reaprender’ um ofício que tradicionalmente foi definido como o de apenas oferecer aulas, cursos e seminários ou acompanhar as poucas inserções de seus alunos – futuros professores – nas salas de aula” (REALI; MIZUKAMI, 2002, p. 125), e assumir o compromisso de atuar incisivamente no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de cada um dos estudantes-professores que estiverem sob sua responsabilidade.

Sendo encaradas pelos professores-formadores e pelos programas de formação dentro desses pressupostos, estratégias formativas, como as práticas pedagógicas, adquirem condições de contribuir para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores e para uma formação inicial que considera a realidade social e educacional em que está inserida, contextualizando e qualificando a formação docente e profissional dos futuros professores.

Considerações finais

Os estágios curriculares ainda são referidos como o momento mais privilegiado para que os estudantes-professores conheçam os meandros e as peculiaridades intrínsecas à atuação docente em que eles mais se aproximam da realidade da Educação Básica. Apesar disso, crescem os questionamentos relativos ao tempo transcorrido entre a

entrada na formação inicial e o início da atuação docente dos futuros professores nos estágios curriculares. Nos últimos anos, a proposta das práticas pedagógicas tem participado desse debate de maneira cada vez mais destacada, e instigado a reflexão sobre as possibilidades de aproximar gradativamente os futuros professores das questões docentes desde o início da formação inicial.

A análise aqui realizada, referente ao papel desempenhado pelas práticas pedagógicas na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e da identidade docente dos futuros professores, evidencia essa tendência. As proposições dos autores investigados sugerem fortemente que os programas de formação garantam essa aproximação e a inserção paulatina dos estudantes-professores no mundo da docência desde seu ingresso no curso de formação de professores. Observar aulas – sejam elas ministradas por seus colegas, pelos professores-formadores ou por professores da Educação Básica – analisá-las criticamente, fazer relatórios e participar de debates a seu respeito, por exemplo, são estratégias formativas que, aliadas aos momentos de planejamento e de intervenção docente, oferecem aos estudantes-professores ricos elementos de reflexão sobre a atuação docente e o papel de professor.

Assim interpretadas, as práticas pedagógicas justificam sua inserção nos programas de formação inicial e compartilham com as demais estratégias formativas a responsabilidade de fomentar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes-professores de maneira contextualizada e que considere a realidade social e escolar desde o início dos cursos, e não apenas nas suas etapas finais. Estratégias com essas características têm, portanto, potencial para aproximar o contexto de formação da realidade da Educação Básica, de modo a qualificar não apenas a atuação dos estudantes-professores nos estágios curriculares, mas fundamentalmente, os processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e de formação docente e profissional dos futuros professores.

INTERFACE BETWEEN THE PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE CURRICULAR TRAINING IN THE PRE-SERVICE FORMATION AND ITS IMPLICATIONS to PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE FOR PROSPECTIVE TEACHERS

Abstract: The pedagogical content knowledge (PCK) is used by the teacher in the sense of transforming his/her knowledge related to the content in knowledge comprehensible and teachable to the students. For the construction of PCK, literature indicates that prospective teachers should come across to issues inherent to carrying out teaching since their entrance in pre-service formation. In view of the above, this essay aimed to analyze how the pedagogical practices meet the literature propositions, how they relate to the curricular training, and how they contribute to the construction of PCK of future teachers. Even though the relevancy of curricular training is recognized, literature highlights that the responsibility for the construction of PCK needs to be shared by other formative strategies, especially pedagogical practices. When prospective teachers are called to act as teachers and assume the role of teachers, they have to take responsibility for the course of events, which provides them with rich elements of reflection about of their own teaching performance and academic and professional training. Being interpreted in this way, pedagogical practices justify their insertion in pre-service formation programs and promote the construction of PCK of prospective teachers in the school context and throughout the course, and the teaching learning through teaching practice.

Keywords: Teaching. Teaching knowledge. Teaching practices.

Referências

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-190.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37-54.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431/4183>>. Acesso em: 21 set. 2009.

BEHETS, D.; VERGAUWEN, L. Learning to teach in the field. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O' SULLIVAN, M. (Org.). **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 407-424.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. As novas diretrizes curriculares e a formação do professor de Educação Física. **Educação: Teoria e Prática**, v. 11, n. 20/21, p. 51-54, jan./dez., 2003.

BRITO, D. S. **Curso de formação inicial de professores de química**: uma análise das manifestações de professores da Diretoria Regional de Ensino de São Carlos - SP. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<http://lakh.unm.edu/dspace/handle/10229/22147>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

CAIRES, S. **Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior**. Minho: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, UM, 2001.

CALDERHEAD, J. The development of knowledge structures in learning to teach. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Teachers' professional learning**. London; Washington, D.C.: Falmer Press, 1988. p. 51-64.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. B. **Understanding teacher education**: case studies in the professional development of beginning teachers. London; Washington, D.C.: Falmer Press, 1997.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L. M.; ONOFRE, M. S.; DINIZ, J. A.; PESTANA, C. (Org.). **Formação de professores em Educação Física**: Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH, 1996. p. 9-36.

CARTER, K. Teachers knowledge and learning to teach. In: SIKULA, R. H. M. H. J. (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: MacMillan, 1990. p. 291-310.

CHEN, W. Learning the skill theme approach: salient and problematic aspects of pedagogical content knowledge. **Education**, v. 125, n. 2, p. 194-212, Winter, 2004.

COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DERUITER, J. A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Anais...** Chicago, 1991.

ENNIS, C. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 164-175, 1994.

FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 6-22.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/430/457>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

GARCIA, R. P. Para um ensino superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 33-43, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GRABER, K. C. The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 157-178, Jan., 1995.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GRAÇA, A. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: GOMES, P. B.; GRAÇA, A. (Org.). **Educação Física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções**. Porto: FCDEF-UP, 2001. p. 107-120.

GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. Pedagogical content knowledge: a summary of the literature. In: CARREIRO DA COSTA, F.; DINIZ, J. A.; CARVALHO, L. M.; ONOFRE, M. S. (Org.). **Research on teaching and research on teacher education: proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar, 1996**. Cruz Quebrada, Portugal: FMH, 2000. p. 80-86.

GRIFFIN, L.; DODDS, P.; ROVEGNO, I. Pedagogical content knowledge for teachers: integrate everything you know to help students learn. **JOPERD - The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, n. 9, p. 58-61, 1996. Disponível em: <<http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A18988206&source=gale&srprod=AONE&userGroupName=ucs&version=1.0>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

GROSSMAN, P.; MCDONALD, M. Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 184-205, 2008. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/45/1/184>>. Acesso em: 14 set. 2010.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press, 1989. p. 23-36.

HEGARTY, S. Teaching as a knowledge-based activity. **Oxford Review of Education**, v. 26, n. 3/4, p. 451-465, 2000. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=3893569&site=ehost-live&scope=site>>. Acesso em: 14 set. 2009.

JENKINS, J. M.; VEAL, M. L. Preservice teachers' PCK development during peer coaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, n. 1, p. 49-68, Oct., 2002.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-236.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2009.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**. 2005. 277 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) . Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp001014.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 574 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55556>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v21n1/v21n1a2.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n2/13.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2011.

MARQUES, A. M. **Formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, v. 38, n. 3, p. 261-284, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>>. Acesso em: 1º out. 2009.

PERDIGÃO, A. L. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 265-294.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma visão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RALHA, E.; DIAS, G.; PACHECO, J. A.; LIMA, L. C.; SANTOS, M. P.; SILVA, M.; VALENÇA, R.; CASTRO, R. V. O 5º ano das licenciaturas em ensino: algumas reflexões e uma proposta de reorganização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 9, n. 1, p. 165-175, 1996.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo de treinadores de basquetebol: uma proposta de

investigação qualitativa com treinadores experientes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE JOGOS DESPORTIVOS: OLHARES E CONTEXTOS DA PERFORMANCE – DA INICIAÇÃO AO ALTO RENDIMENTO, 1., 2007, Porto. **Anais...** Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2007.

REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 119-138.

SCHINCARIOL, L. M. **The types, sources, and perceived relevance of knowledge acquisition, and the enacted effects when teaching unfamiliar and familiar physical education content**. 2002. 287 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Department of Philosophy, The Ohio State University, Columbus, 2002. Disponível em: <<http://proquest.umi.com/pqdwweb?did=765251041&sid=5&Fmt=2&clientId=37541&RQT=309&VName=PQD>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SEBREN, A. Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education method course. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, p. 262-283, 1995.

SEGALL, A. Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 5, p. 489-504, July, 2004.

SHIGUNOV, V.; DORNELES, C. I.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da Educação Física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 73-102.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb., 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, Feb., 1987.

SIEDENTOP, D. Content knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 4, p. 368-377, July, 2002.

STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. G. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 237-264.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2009.

VALLI, L.; RENNERT-ARIEV, P. New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 34, n. 2, p. 201-225, 2002.

WOODS, M.; GOC KARP, G.; ESCAMILLA, E. Preservice teachers learning about students and the teaching-learning process. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 15-39, 2000.

WRIGHT, S. A comparative view of teaching practice in Physical Education. **International Sports Studies**, v. 21, n. 1, p. 55-68, 1999. Disponível em: <<http://www.la84foundation.org/SportsLibrary/ISS/ISS2101/ISS2101f.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Org.). **Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice**. London; Washington, D.C.: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2009.

ZEICHNER, K. M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 89-100, 2010. Disponível em: <<http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A216896342&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=ucs&version=1.0>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

Artigo recebido em: 23/08/2011

Aprovado para publicação em: 23/11/2011