
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO CENÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PEDAGOGICAL PRACTICES AS SCENERY FOR THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Daniel Marcon*
Amândio Braga dos Santos Graça**
Juarez Vieira do Nascimento***

RESUMO

A literatura sugere que o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) dos futuros professores de Educação Física seja construído, entre outras estratégias formativas, por intermédio das práticas pedagógicas (PPs). Neste sentido, este texto buscou refletir sobre o papel desempenhado pelas PPs no sentido da construção do CPC e pelos professores formadores para implementá-las e geri-las. Também verificou as seguintes questões: a centralidade do CPC e a importância do exercício da docência na formação dos futuros professores; a necessidade de inserção de diferentes PPs na formação inicial; a função das PPs de desvendar a base de conhecimentos dos futuros professores; a relevância da participação dos professores formadores na intermediação entre projeto pedagógico do curso, base de conhecimentos dos futuros professores e PPs; e a necessidade de arquitetar os programas de formação nessa direção. Esses elementos compõem o cenário das PPs nos programas de formação inicial de professores de Educação Física e viabilizam a construção do CPC dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Base de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

A proposta do conhecimento pedagógico do conteúdo, apresentada originalmente por Shulman (1986, 1987), constituiu objeto de estudo de vários autores ao longo dos anos. (CHEN, 2004; COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; ENNIS, 1994; GRAÇA, 1997, 2001; GRAÇA; JANUÁRIO, 2000; GRIFFIN; DODDS; ROVEGNO, 1996; GROSSMAN, 1990; JENKINS; VEAL, 2002; NASCIMENTO et al., 2009; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2007; SCHINCARIOL, 2002; SEGALL, 2004). Esses estudos permitem conceber o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que o futuro 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; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011c, p. 332).

Para se alcançarem esses objetivos, a literatura consultada (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA,

* Doutor. Professor do curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, Brasil.

** Doutor. Professor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.

*** Doutor. Professor do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

1996; CARTER, 1990; COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; CRUM, 2000; FORMOSINHO, 2001; GRIFFIN; DODDS; ROVEGNO, 1996; LIMA; REALI, 2002; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MARQUES, 2000; NASCIMENTO et al., 2009; PARK; OLIVER, 2008; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002; TANI, 1995; ZEICHNER, 1993) recomenda, desde o início da formação inicial, a aproximação dos futuros professores com dilemas e situações-problema inerentes à atuação profissional dos professores, fundamentalmente por meio de diferentes modalidades de práticas pedagógicas. Da mesma forma, tem sido sugerido, em diferentes estudos (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; FORMOSINHO, 2001; GARCÍA, 1995; GRABER, 1995; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; NASCIMENTO et al., 2009; WRIGHT, 1999), que ao longo da formação inicial os futuros professores tenham a oportunidade de transitar por distintas configurações das práticas pedagógicas, por exemplo, ministrar aulas: em grupo e individualmente; na própria Instituição de Ensino Superior (IES) e na escola; para seus colegas e para alunos em idade escolar; para pequenos grupos e para toda a turma; e desde uma única atividade até a unidade didática completa. (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011b). Não obstante, ainda carece de aprofundamento a maneira pela qual o cenário arquitetado pelas práticas pedagógicas viabiliza a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física.

Esse é o contexto no qual se insere o presente ensaio, que tem como objetivo refletir sobre o papel desempenhado tanto pelas práticas pedagógicas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física quanto pelos professores formadores (professores dos cursos de formação inicial) para a implementação e gestão dessas estratégias formativas nos programas de formação inicial de professores de Educação Física.

RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Como resultado de suas investigações, Cochran, King e Deruiter (1991) elencaram uma série de aspectos com grande potencial para contribuir no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores na formação inicial em quaisquer áreas de atuação, inclusive na Educação Física. Entre outros apontamentos, os autores destacam que o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores: 1) necessita ocorrer de maneira integrada e dentro do próprio programa de formação; 2) depende do foco do programa de formação; 3) resulta das múltiplas oportunidades para ensinar, observar e refletir sobre o próprio ensino e sobre o ensino de outros na mesma área; 4) requer experiências de campo autênticas, continuadas e facilitadas, com oportunidades de ensino real acompanhadas de reflexões e de *feedback*; 5) acontece ao longo da formação inicial dos futuros professores e durante a formação continuada dos professores na Educação Básica; 6) é viabilizado por meio de aulas ministradas para os colegas, atividades cooperativas de sala de aula, análise de estudos de caso e ensino em equipe; e 7) é alcançado quando os futuros professores podem praticar aquilo que ensinam.

A análise de cada um dos itens apresentados permite verificar que a ideia geral dos autores é permeada por dois elementos que ganham relevo e acabam por se tornar imprescindíveis para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores: a implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas pelos programas de formação e a participação dos professores formadores na gestão desse processo. De fato, são justamente esses os dois elementos que norteiam a presente análise.

Em uníssono com as proposições de Cochran, King e Deruiter (1991), outros investigadores (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; GIMENO SACRISTÁN, 1995; GRABER, 1995; HEGARTY, 2000; MARCON, 2011; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a; MEIRIEU, 2002; NASCIMENTO et al., 2009; SCHÖN, 1995; SEBREN, 1995; SEGALL,

2004; WOODS; GOC KARP; ESCAMILLA, 2000; ZEICHNER, 1993) também apontam que é por meio do contato direto com diferentes estímulos, dilemas e situações-problema que a estabilidade inicial da base de conhecimentos do futuro professor será abalada, podendo ser estabelecida importante relação entre as práticas pedagógicas e o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Nesses casos, posicionar-se ante um grupo de alunos, sejam eles colegas ou - e principalmente - alunos em idade escolar, com problemas, objetivos, dificuldades e interesses reais, expõe os futuros professores a situações abertas, indefinidas e instáveis, que não podem ser totalmente previstas e cujas consequências dependerão diretamente das atitudes e do envolvimento de cada um dos participantes. (ALARCÃO, 1997; CHEN, 2004; GARCÍA, 1995; LIBÂNEO, 1997; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MEIRIEU, 2002; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA, 1997, 2002; SCHÖN, 1995).

Práticas pedagógicas com essas características, aliadas a diferentes momentos de reflexão, têm sido apontadas na literatura (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; HEGARTY, 2000; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a; MEIRIEU, 2002; NASCIMENTO et al., 2009; NÓVOA, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1995; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1995; SEBREN, 1995; WOODSGOC KARP; ESCAMILLA, 2000) como estratégias eficientes para se analisar e avaliar a estrutura da base de conhecimentos dos futuros professores e o constructo do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Além disso, os conhecimentos e as concepções dos futuros professores também podem ser revelados à medida que forem destinados espaços específicos para que reflitam e dialoguem com seus colegas e com os professores formadores a respeito das práticas pedagógicas. (CACHAPUZ, 1997; GARCÍA, 1995; MEIRIEU, 2002; SCHÖN, 1995; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; ZEICHNER, 1993, 2008, 2010).

Na abordagem dessa relação entre práticas pedagógicas e reflexões nos programas de formação inicial em Educação Física, Behets e Vergauwen (2006, p. 413, tradução nossa) esclarecem que

(...) professores em formação inicial desenvolvem seu conhecimento profissional em um processo de reflexão de situações práticas. Experiências de campo oferecem oportunidades favoráveis para o crescimento de habilidades reflexivas e atividades de investigação orientada. [...] A defesa da reflexão em programas de formação inicial de professores é baseada na aceitação geral da complexidade do ensino. [...] A suposição de que professores em formação inicial podem aprender a ser mais reflexivos e de que professores reflexivos serão melhores professores é crítica nesse contexto.

A prática pedagógica é considerada, nesse caso,

(...) um dos espaços mais significativos, efetivos e permanentes de aprendizagem profissional da docência, por se tratar de uma instância em que os professores podem refletir sobre o que fazem e sobre como aprendem e ensinam, já que demanda sua experimentação pessoal. (TORRES, 1999 apud LIMA; REALI, 2002, p. 223).

Para isso, como sugerem diferentes autores (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; MARCON, 2011; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MEIRIEU, 2002; MOLINA NETO; MOLINA, 2002; PIMENTA, 1997; SCHÖN, 1995; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; ZEICHNER, 1993), o programa de formação e os próprios professores formadores necessitam dedicar tempo suficiente para que cada futuro professor expresse seus sentimentos, exponha suas concepções e fale, comente e se posicione crítica e criativamente sobre sua própria prática pedagógica e sobre a prática pedagógica dos colegas.

Não obstante, apesar dos aspectos positivos para sua formação, a literatura analisada (CACHAPUZ, 1997; FORMOSINHO, 2001; LIMA; REALI, 2002; NASCIMENTO, 2002; SEBREN, 1995; SEGALL, 2004) destaca que a responsabilidade pela implementação de

mecanismos de integração entre a base de conhecimentos e as práticas pedagógicas tem sido muito mais dos próprios futuros professores e de seus processos individuais de construção do conhecimento e bem menos da estrutura curricular dos programas de formação e dos professores formadores. Neste caso, embora os futuros professores tenham “geralmente consciência deste defasamento, [...] os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias” entre teoria e prática. (SCHÖN, 1995, p. 91). Conforme explica Formosinho (2001, p. 44), os

(...) professores dos cursos de formação inicial de professores podem assumir o seu papel de formadores de professores ou ignorarem o contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino. Neste caso, a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno, no momento em que vier a ser professor.

Esse contexto evidencia a relevância do papel desempenhado pelos professores formadores e sua influência decisiva no encaminhamento da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e da formação inicial dos futuros professores de Educação Física. A gestão competente e responsável de suas disciplinas e o acompanhamento atento do desempenho dos futuros professores nas práticas pedagógicas permitem aos professores formadores conhecer as características, as particularidades e, principalmente, as necessidades dos futuros professores, possibilitando que esses diferentes elementos contribuam para a readequação dos caminhos seguidos na sua formação docente e profissional. (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; GIMENO SACRISTÁN, 1995; LIBÂNEO, 1997; MARTÍNEZ AZNAR; MARTÍN DEL POZO; RODRIGO VEGA, 2001; NASCIMENTO et al., 2009; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002). Conforme esclarece Graça (1997, p. 52), os professores formadores, nos programas de formação inicial em Educação Física,

(...) deverão saber quais as concepções de ensino dos seus formandos para os

ajudar a encontrar as novas concepções de ensino inteligíveis, plausíveis e frutíferas e, se necessário, tomarem medidas para criar insatisfação com as concepções presentes dos seus formandos que conflituam com as perspectivas da formação.

Além de nortear as reflexões do futuro professor sobre a sua prática pedagógica, Alarcão (1997, p. 181) ensina que o professor formador assume, simultaneamente o papel de “alguém que procura criar um clima de confiança e compreensão, necessário a evitar possíveis traumas resultantes de confrontos mais violentos, clima esse que deve ser gerador de autoconfiança, auto-conhecimento, auto-observação e auto-satisfação”. Para a autora, o futuro professor “emerge assim no seu papel de pesquisador, que encontra no professor, como coordenador da aprendizagem pela pesquisa, a sua contraface”.

Seja por meio escrito ou falado, seja individual ou coletivamente, tanto os debates realizados antes e depois quanto o próprio momento em que se desenvolvem as práticas pedagógicas podem figurar como chaves que abrem as portas da base de conhecimentos do futuro professor e permitem ao professor formador visualizar seu interior e analisar sua estrutura. Assim, o professor formador pode desvendar o caminho por onde segue a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo do futuro professor e dissecar sua base de conhecimentos, encontrando pontos nebulosos e conhecimentos que necessitam ser reformulados e/ou fortalecidos.

O professor formador, como mediador de todo esse sistema, poderá descobrir, até determinado ponto, em que nível se encontra cada um dos integrantes da base de conhecimentos e buscar aqueles mais débeis e frágeis que, ao serem convocados, não estarão disponíveis e, provavelmente, comprometerão a plena participação do conhecimento pedagógico do conteúdo no alcance dos objetivos da prática pedagógica. Por meio dessas estratégias, os professores formadores adquirem importantes recursos para elucidar aos próprios futuros professores a estrutura da sua base de conhecimentos e o constructo do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para isso, lê-se na literatura (ALARCÃO, 1997; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 1995; MEIRIEU, 2002; NASCIMENTO et al., 2009; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002) que os professores formadores necessitam incentivar continuamente os futuros professores a refletir, questionar e analisar, de maneira imparcial, fundamentada, consciente e crítica, as funções do próprio conhecimento pedagógico do conteúdo nas diferentes modalidades de práticas pedagógicas. O futuro professor necessita conhecer a maneira pela qual o conhecimento pedagógico do conteúdo – em práticas pedagógicas na IES ou na escola; com os colegas ou com alunos em idade escolar; com um único aluno ou com uma turma inteira; e desde uma única atividade até uma unidade didática completa – lhe permitirá: (1) receber as informações advindas do contexto por meio de reflexões; (2) convocar os conhecimentos na base de conhecimentos; (3) fazer interagir esses conhecimentos e essas informações; (4) estabelecer estratégias de ação; (5) intervir na situação-problema; (6) avaliar os resultados; e (7) arquivar os novos conhecimentos na base de conhecimentos.

Propostas e acompanhadas pelos professores formadores, as práticas pedagógicas e as reflexões a seu respeito possibilitarão ao futuro professor de Educação Física afinar a relação com seu próprio conhecimento pedagógico sobre o conteúdo e conhecer melhor quais são e como se organizam os conhecimentos na sua base de conhecimentos, o que tornará o acesso a eles, por intermédio do conhecimento pedagógico do conteúdo, mais ágil e eficiente. É nessa direção que também apontam as proposições de diferentes autores. (GIMENO SACRISTÁN, 1995; GRABER, 1995; HEGARTY, 2000; MARCON, 2011; MIZUKAMI, 2004; PERDIGÃO, 2002; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002).

Ao mesmo tempo, as reflexões dos futuros professores tendem a se tornar mais seletivas quanto às informações a serem extraídas das práticas pedagógicas, e o conhecimento pedagógico do conteúdo tende a adquirir cada vez mais discernimento para eleger aquelas situações que realmente clamam por intervenção

imediate (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CACHAPUZ, 1997; CHEN, 2004).

Por consequência, será aprimorada a interação entre esses conhecimentos e as informações do contexto, e aumentará tanto a velocidade de estruturação de propostas de intervenção quanto sua diversidade e flexibilidade para solucionar situações-problema com diferentes demandas. (ALARCÃO, 1997; CACHAPUZ, 1997; CHEN, 2004; LIBÂNEO, 1997; MEIRIEU, 2002; SETTON, 2002).

Paralelamente, as práticas pedagógicas e as reflexões a seu respeito podem fazer com que os futuros professores se deem conta, por meio de diferentes estratégias pedagógicas, de que sabem, de que dispõem dos conhecimentos em sua base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo necessários para uma intervenção docente de qualidade em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Conforme lembram vários autores (ALARCÃO, 1997; CALDERHEAD, 1988; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CHEN, 2004; SEBREN, 1995; SEGALL, 2004; SOLIS VILLA, 1984; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002), essa preocupação se justifica pelo fato de que muitos futuros professores, apesar de terem os conhecimentos necessários, desconhecem sua existência na base de conhecimentos ou a possibilidade de utilizá-los para solucionar determinado problema, o que pode denunciar problemas na própria estruturação do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para levar os futuros professores a esse nível de esclarecimento, é fundamental que os professores formadores aperfeiçoem suas habilidades para observá-los e indagá-los, de maneira que encontrem brechas por onde possam adentrar na sua base de conhecimentos, buscando evidências que demonstrem qual é a sua estrutura organizacional, qual é a sua lógica e as suas tendências, em que bases se apoiam os conhecimentos, como estão armazenados e como interagem entre si.

Essas questões fazem eco às proposições de diferentes autores (ALARCÃO, 1997; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; HEGARTY, 2000; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011b; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007;

MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002; NASCIMENTO et al., 2009; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA, 1997; SEGALL, 2004; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; ZEICHNER, 1993), quando defendem que as diferentes modalidades de prática pedagógica configuram valiosas oportunidades para que os futuros professores aprendam a docência na prática e construam seu conhecimento pedagógico do conteúdo em situações reais de ensino e aprendizagem e nelas possam atuar como docentes e assumir o papel de professores em formação. Neste sentido, Formosinho (2001, p. 44) assim se expressa:

Quando a instituição assume a prática pedagógica como componente plena de formação o estudante passa a ser considerado como futuro professor. Isto é, ele já não está no papel tradicional de estudante, mas no de futuro (ou potencial) profissional. [...] A assunção de uma cultura profissional de formação pressupõe considerar os estudantes, para além de alunos das disciplinas curriculares, como futuros ou potenciais professores, o que implica proporcionar-lhes diferentes estratégias de aprendizagem.

Quando o futuro professor intervém em situações de ensino e aprendizagem como essas, seu conhecimento pedagógico do conteúdo é externalizado, como se saísse de dentro dele mesmo e se materializasse na prática pedagógica. Nesse caso, além de servir de cenário para a apresentação do conhecimento pedagógico do conteúdo, a prática pedagógica lhe confere um corpo e permite tanto aos professores formadores e aos colegas quanto ao próprio futuro professor a sua visualização e avaliação, bem como a identificação dos seus reflexos na constituição da sua personalidade docente e profissional.

Com o passar dos anos, com a ampliação dos conhecimentos na base de conhecimentos e o fortalecimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, espera-se que o próprio futuro professor adquira um nível de consciência e de autocrítica que lhe permita, por meio das práticas pedagógicas e das suas reflexões, voltar-se para dentro da sua própria base de conhecimentos e, de maneira autônoma, consciente e imparcial, analisá-la criticamente,

buscando melhorar os conhecimentos débeis e aprimorar as conexões necessárias. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de serem contempladas, na formação inicial em Educação Física, as proposições de diferentes autores sobre a formação inicial de professores. (ALARCÃO, 1997; CACHAPUZ, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; ENNIS, 1994; GIMENO SACRISTÁN, 1995; GRABER, 1995; GRAÇA, 2001; MARCON, 2011; PIMENTA, 1997; SEBREN, 1995; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; ZEICHNER, 1993).

Da mesma forma, ao interagir com os colegas e com os alunos da comunidade nas práticas pedagógicas e com as sucessivas oportunidades de experienciar a docência, o futuro professor pode adquirir condições de contribuir ativamente com o processo de construção do seu próprio conhecimento pedagógico do conteúdo ao longo da formação inicial, tal como sugerem distintos estudos. (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CHEN, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 1995; MARCON, 2011; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; PIMENTA, 1997).

Essas informações se tornam relevantes tanto para o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores nos cursos de formação inicial em Educação Física quanto para a retroalimentação do próprio programa de formação, no que se refere à eficiência do alcance de seus objetivos. É justamente por permitirem aos futuros professores “o contato com a realidade da profissão”, “a descoberta da vocação para ser professor”, “a construção das competências pedagógicas ao longo do curso”, a relação com os estágios curriculares e “a aplicação dos conhecimentos na própria profissão docente” (MARCON, NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p. 21) que as práticas pedagógicas têm sido indicadas, em vários estudos (CARREIRO DA COSTA, 1996; GRABER, 1995; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; HEGARTY, 2000; MARCON, 2011; NASCIMENTO et al., 2009; SEBREN, 1995; SEGALL, 2004; WOODS; GOC KARP; ESCAMILLA, 2000; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993, 2010) como eficientes estratégias para o estabelecimento de estreitos vínculos entre a base de conhecimentos, o

conhecimento pedagógico do conteúdo, e a personalidade docente e profissional dos futuros professores nos cursos de formação inicial de professores.

Essa proposta não sugere a alteração da estrutura dos programas de formação inicial em Educação Física, nem a inclusão ou exclusão de determinadas disciplinas, mas defende uma análise coletiva, crítica e aprofundada sobre os caminhos seguidos para a formação dos futuros professores. Além disso, segundo vários autores (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; MEIRIEU, 2002; MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002; SEGALL, 2004; WOODS; GOC KARP; ESCAMILLA, 2000), é ressaltada a necessidade de que sejam cuidadosamente consideradas as vantagens das práticas pedagógicas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e para a formação docente e profissional dos futuros professores. Sobre isso, Graça (2001, p. 15) destaca que, em Educação Física,

a formação de professores deverá propiciar um conhecimento sólido nas diversas áreas da formação, criar condições e oportunidades para integrar esse conhecimento e para o confrontar com as exigências da prática pedagógica. Mais do que colecionar experiências desconexas e de querer tudo abordar, a formação deve procurar desenvolver nos seus estudantes competências e disposições para continuar a produzir e a reafirmar o seu próprio conhecimento.

A partir do ponto de vista aqui apresentado, as práticas pedagógicas permitem que o conhecimento pedagógico do conteúdo adquira tamanha profundidade na formação docente dos futuros professores que alcance suas origens. À medida que os conhecimentos relacionados ao conteúdo a ser ensinado, presentes na base de conhecimentos, são manipulados e geridos pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, o futuro professor passa a ser capaz de adaptá-los às características de cada situação de ensino e aprendizagem, tornando-os compreensíveis e ensináveis aos alunos, tal como referem diferentes autores. (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991; GRAÇA, 2001; MARCON;

GRAÇA; NASCIMENTO, 2011c; SEGALL, 2004; SHULMAN, 1987).

Ao mesmo tempo, os futuros professores superam a mera transferência direta de estratégias pedagógicas das aulas dos professores formadores para as suas, tornando-se autônomos para, de forma crítica, consciente e contextualizada, empregar seu conhecimento pedagógico do conteúdo na tomada de decisões pedagógicas adequadas em diferentes situações de ensino e aprendizagem. (ALARCÃO, 1997; AMADE-ESCOT, 2000; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CARREIRO DA COSTA, 1996; CHEN, 2004; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; GRABER, 1995; GRIFFIN; DODDS; ROVEGNO, 1996; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MEIRIEU, 2002; PERDIGÃO, 2002; ZEICHNER, 1993).

Diante do exposto, percebe-se que, ao desenvolverem os programas de formação inicial em Educação Física, os professores formadores necessitam dedicar-se ao máximo para que, por meio de diferentes estratégias formativas e modalidades de práticas pedagógicas, possam descortinar a base de conhecimentos de cada futuro professor. Esse será o primeiro passo da preparação para a atuação nas práticas pedagógicas com sucesso, para a construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo, para o delineamento do seu perfil docente e profissional e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos dos programas de formação inicial de professores.

Ao alcançarem esse nível de conscientização, os futuros professores de Educação Física compartilharão com os professores formadores a responsabilidade pela construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo e, acima de tudo, ao incorporá-lo em sua personalidade, determinarão os rumos de sua própria qualificação docente e profissional, assumindo as rédeas de sua formação inicial e, principalmente, de sua formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos anteriormente analisados apresentam algumas perspectivas sobre o papel desempenhado tanto pelas práticas pedagógicas

para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física quanto pelos professores formadores para a implementação e gestão dessas estratégias formativas nos programas de formação inicial de professores de Educação Física. Nesse sentido, os principais elementos que emergem da literatura consultada dizem respeito:

- à centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo na constituição da personalidade docente dos futuros professores de Educação Física;
- à importância de que os futuros professores pratiquem a docência, reflitam a seu respeito e recebam o *feedback* de sua atuação ao longo da formação inicial;
- à necessidade de planejamento e implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas pelos programas de formação e pelos professores formadores durante todo o período de formação inicial;
- ao fundamental papel desempenhado pelas práticas pedagógicas de desvendar a base de conhecimentos dos futuros professores, permitindo aos professores formadores identificar, analisar, considerar e gerir os distintos conhecimentos dos futuros professores, no sentido da construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo;
- à relevância da participação dos professores formadores na intermediação entre os projetos pedagógicos dos programas de formação, a base de conhecimentos dos futuros professores e as práticas pedagógicas, visando à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores; e
- à necessidade de que os programas de formação inicial de professores sejam concebidos e arquitetados de modo a proporcionar o alcance desses objetivos.

É no reconhecimento da dinamicidade que caracteriza a interação de todos esses elementos, bem como na consideração do conhecimento pedagógico do conteúdo e das práticas pedagógicas como pontos fulcrais desse sistema,

que surge a necessidade de se aprofundar o “mergulho” no processo de formação inicial de professores de Educação Física.

Na análise desse contexto formativo podem ser levantadas relevantes informações sobre a estrutura e a composição da base de conhecimentos dos futuros professores, sobre a química da interface entre a sua base de conhecimentos e as práticas pedagógicas e sobre a maneira como o seu conhecimento pedagógico do conteúdo gere e interage com esse complexo sistema. Por meio de investigações dessa natureza, acredita-se ser possível contribuir para o esclarecimento dos meandros da formação docente e profissional dos futuros professores de Educação Física.

Em outras palavras, urge a necessidade de dar resposta às seguintes perguntas: “Como pessoas que já conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem a outros? [...] como professores que sabem sua disciplina em diferentes formas e em diferentes níveis ensinam essa disciplina para outros?” (MIZUKAMI, 2004, p. 3).

Compartilha-se, nesse caso, dos anseios de Marcelo (1998, p. 53), manifestados por meio de uma série de questionamentos:

Como se produz o processo de transformação do conhecimento da matéria que o estudante possui em conhecimento ensinável? em que medida o nível de compreensão que um professor tenha de uma disciplina afeta a qualidade dessa “transformação”? em que medida a formação inicial do professor contribui para facilitar o desenvolvimento desses processos de transformação? que diferenças existem nesses processos segundo as diferentes disciplinas e níveis educativos?.

Essas são algumas das questões que, entre outras, merecem destaque por sua participação no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores nos cursos de formação inicial em Educação Física e que, por isso, têm potencial para orientar o aprofundamento dos estudos sobre o tema em pauta.

PEDAGOGICAL PRACTICES AS SCENERY FOR THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS**ABSTRACT**

Literature suggests that pedagogical content knowledge (PCK) of prospective Physical Education teachers is constructed, among other formative strategies, through pedagogical practices (PPs). In this regard, this essay sought to reflect on the role played by the PPs on the construction of PCK, as well as the role played by teacher educators to implement and manage the PPs. It was found the centrality of PCK and the importance of carrying out teaching for the formation of prospective teachers; the need for insertion of different PPs in the pre-service formation; the function of PPs in revealing future teachers' knowledge base; the relevance of teacher educators' participation in the intermediation among course pedagogical project, pre-service teachers' knowledge base and PPs; and the need for constructing formation programs in this direction. These elements compose the scenery of PPs in programs of initial formation of Physical Education teachers and enable the construction of the PCK of future teachers.

Keywords: Formation of teachers. Teaching. Knowledge base.

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.
- AMADE-ESCOT, C. The contribution of two research programs on teaching content: "pedagogical content knowledge" and "didactics of physical education". **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, no. 1, p. 78-101, oct. 2000.
- 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.
- CACHAPUZ, A. Investigação em didática das ciências em Portugal: um balanço crítico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 205-240.
- 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**, Paris, v. 125, no. 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: [s.n.], 1991.
- CRUM, B. Funções e competências dos professores de Educação Física: conseqüências para a formação inicial. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, v. 1, n. 23, p. 61-76, 2000.
- ENNIS, C. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, Champaign, v. 46, no. 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**, [S.l.], v. 1, p. 37-54, 2001.
- 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.
- 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**, Champaign, v. 14, no. 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. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v. 67, no. 9, p. 58-61, 1996.
- GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.
- GROSSMAN, P.; MCDONALD, M. Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 45, no. 1, p. 184-205, 2008. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/45/1/184>>. Acesso em: 14 set. 2010.
- HEGARTY, S. Teaching as a knowledge-based activity. **Oxford Review of Education**, Dorchester on Thames, v. 26, no. 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**, Champaign, v. 22, no. 1, p. 49-68, Oct. 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Educação, pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-129.
- 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, no. 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. **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://hdl.handle.net/10216/55556>>. Acesso em: 24 jun. 2011.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 261-294, 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n3/v25n3a13.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2011c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n2/13.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2011.
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e 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.
- MARQUES, A. M. **Formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- MARTÍNEZ AZNAR, M. M.; MARTÍN DEL POZO, R.; RODRIGO VEGA, M. ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? **Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, Barcelona, v. 19, n. 1, p. 67-87, 2001.
- 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.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Revista Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2637/1263>>. Acesso em: 21 set. 2009.

- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 101-126.
- NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física**: contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.
- NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz – Revista da Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2251/2378>>. Acesso em: 1 jul. 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- 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**, [S.l.], v. 38, no. 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.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 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.
- RAMOS, V.; GRAÇA, A.; 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/pqdweb?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**, Champaign, v. 14, p. 262-283, 1995.
- SEGALL, A. Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 20, no. 5, p. 489-504, July, 2004.
- SETTON, M. G. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBD E20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2008.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, no. 2, p. 4-14, Feb. 1986.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, no. 1, p. 1-27, Feb. 1987.
- SOLIS VILLA, R. Ideas intuitivas y aprendizaje de las ciencias. **Ensenanza de las Ciencias: Revista de Investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 2, n. 2, p. 83-89, 1984. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50705/94750>>. Acesso em: 17 ago. 2009.
- 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.
- TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação de Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo? In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.
- VALLI, L.; RENNERT-ARIEV, P. New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, Basingstoke, v. 34, no. 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**, Champaign, v. 20, no. 1, p. 15-39, 2000.

WRIGHT, S. A comparative view of teaching practice in Physical Education. **International Sports Studies**, [S.l.], 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. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, 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**, Washington, DC, v. 61, no. 1-2, p. 89-100, 2010.

Recebido em 09/02/2011

Revisado em 23/11/2011

Aceito em 25/02/2012

Endereço para correspondência: Daniel Marcon. Curso de Educação Física, Universidade de Caxias do Sul (UCS). Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, CEP: 95070-570, Caxias do Sul-RS, Brasil. E-mail: drdmarcon@gmail.com