

Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores

Daniel Marcon

*Curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Caxias do Sul,
Caxias do Sul, RS, Brasil
dmarcon@ucs.br*

Amândio Braga dos Santos Graça

*Universidade do Porto, Porto, Portugal
agraca@fade.up.pt*

Juarez Vieira do Nascimento

*Centro de Desportos do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa
Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
juarezvn@cds.ufsc.br*



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) é utilizado pelo professor para transformar seus conhecimentos sobre o conteúdo em conhecimentos compreensíveis e ensináveis aos alunos. Para a construção do CPC, a literatura indica que os futuros professores se deparem com questões inerentes à atuação docente desde seu ingresso na formação inicial, e não apenas nos estágios curriculares. Diante disso, este ensaio objetivou refletir sobre a relação entre os contextos de formação inicial e de atuação docente na Educação Básica, bem como sobre os eventuais reflexos das experiências de prática pedagógica nos estágios curriculares dos futuros professores e na construção do seu CPC. A literatura consultada sugere que: o contexto de formação necessita permear e ser permeado pelos contextos social e educacional que circundam

os cursos, sendo a relação entre formação inicial e Educação Básica pautada pela harmonia, complementaridade e reciprocidade; a participação das práticas pedagógicas na construção do CPC permite que os futuros professores cheguem aos estágios curriculares em melhores condições de assumir as responsabilidades inerentes a essa etapa de sua formação docente; e mesmo que a literatura não evidencie estratégias para a implementação das práticas pedagógicas, é crescente o consenso de que elas necessitam distribuir-se horizontalmente nos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Estágios curriculares. Práticas de ensino. Conhecimentos docentes.

Theoretical reflections on the construction of pedagogical content knowledge of prospective teachers

Abstract

The pedagogical content knowledge (PCK) is used by the teacher to transform his/her knowledge about the content in knowledge comprehensible and teachable for 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, and not only during the curricular training. In view of the above, this essay is aimed at reflecting on the relationship between the contexts of pre-service formation and teacher practice in the Basic Education, as well as possible reflections of the experiences of pedagogical practices in the curricular training for prospective teachers and to build their PCK. Consulted literature suggests that: the context of formation needs to permeate and be permeated by social and educational contexts which surround the courses, with the relation between initial formation and Basic Education being ruled by harmony, complementarity, and reciprocity; the participation of pedagogical practices in the construction of PCK allows prospective teachers to get to the curricular training in better conditions to take responsibilities inherent to this stage of their teaching formation; and even though literature does not make strategies evident for the implementation of pedagogical practices, it has been

increasing the consensus that they need to be distributed horizontally in courses of formation of prospective teachers.

Keywords: Formation of teachers. Teaching. Curricular training. Teaching practices. Teaching knowledge.

Introdução

Desde as proposições de Shulman (1986, 1987), vários autores (CHEN, 2004; COCHRAN et al., 1991; GRAÇA, 1997, 2001; GRAÇA; JANUÁRIO, 2000; GRIFFIN et al., 1996; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; JENKINS; VEAL, 2002; MARCON, 2011; PARK; OLIVER, 2008; RAMOS et al., 2007; SCHINCARIOL, 2002; SEGALL, 2004; ZEICHNER, 2010) têm conferido ao conhecimento pedagógico do conteúdo o papel de interlocutor entre os integrantes da base de conhecimentos e as situações de ensino e aprendizagem dos futuros professores. 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 et al., 2011, p. 332).

A literatura consultada (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARTER, 1990; CRUM, 2000; ENNIS, 1994; GRIFFIN et al., 1996; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; LIMA; REALI, 2002; MARCON et al., 2007; MARQUES, 2000; PERDIGÃO, 2002; REALI; MIZUKAMI, 2002; TANI, 1995; ZEICHNER, 1993, 2010) tem sido cada vez mais incisiva na defesa de que os programas de formação inicial são os principais responsáveis por garantir a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, ao viabilizar sua aproximação com questões inerentes à atuação docente e profissional dos professores da Educação Básica.

Os estágios curriculares exemplificam algumas dessas estratégias, e são tradicionalmente reconhecidos como o momento, do programa de formação inicial, em que os futuros professores efetivamente assumem o papel de professores-estudantes e em que, portanto, mais se aproximam do contexto da Educação Básica e

da atuação docente autônoma. (CAIRES, 2001; FORMOSINHO, 2001; PIMENTA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004).

Mesmo que sua relação com os estágios curriculares ainda não esteja bem esclarecida, a literatura mais recente (CRUM, 2000; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; GESS-NEWSOME, 1999; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; HEGARTY, 2000; MARCON et al., 2007; MARQUES, 2000; NASCIMENTO et al., 2009; PARK; OLIVER, 2008; PIMENTA, 2002; WOODS et al., 2000; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 2010) tem ampliado o reconhecimento do papel desempenhado pelas práticas pedagógicas, realizadas ao longo da formação inicial e antes do período de estágio, no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.

Todavia, a relativa dificuldade em justificar a presença e em identificar as funções dessas práticas pedagógicas nos programas de formação inicial tanto restringe suas possibilidades de contribuir na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores quanto sublinha a necessidade de se dedicar especial atenção ao assunto. (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; FORMOSINHO, 2001; GRABER, 1995; LIMA; REALI, 2002; MARCON et al., 2007; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 1995).

Diante desse panorama, emerge a necessidade de se buscar respostas para algumas questões, como, por exemplo: Como deveriam se inter-relacionar os contextos de formação inicial e de atuação docente na Educação Básica, no sentido de estimular a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores? Quais seriam os reflexos das experiências de prática pedagógica nos estágios curriculares e na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores?

Rumo à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo

A literatura analisada (CAIRES, 2001; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; FORMOSINHO, 2001; MARCELO, 1998; PIMENTA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; RIOS, 2002) sugere relativa consensualidade ao defender que o período de estágio constitui o momento mais marcante da formação inicial, mais rico em possibilidades, que mais se aproxima da realidade, que impõe as maiores dificuldades ao futuro professor, que

mais exige a demonstração de conhecimento pedagógico do conteúdo e que mais requer conhecimentos, competências e habilidades para a docência.

Embora se reconheça todas essas virtudes do estágio curricular e sua constituição como o momento mais importante, especial e diferenciado, alguns autores (COCHRAN et al., 1993; COCHRAN et al., 1991; FORMOSINHO, 2001; PAQUAY; WAGNER, 2001; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; REALI; MIZUKAMI, 2002) também enfatizam que ele não figura como único e exclusivo, mas como mais um integrante do grupo de várias instâncias da formação inicial com grandes possibilidades de viabilizar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.

Na discussão a respeito dos demais integrantes desse grupo de estratégias formativas, ganha relevo a necessidade de implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas ao longo do processo de formação inicial de professores, fundamentalmente antes dos estágios curriculares, bem como seu potencial para qualificar a formação docente dos futuros professores. (BARBOSA-RINALDI, 2008; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CARREIRO DA COSTA, 1996; COCHRAN et al., 1991; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; HEGARTY, 2000; MARCON et al., 2007; NASCIMENTO et al., 2009; PIMENTA, 1997; REALI; MIZUKAMI, 2002; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993). Conforme afirma Formosinho (2001),

a prática pedagógica assume grande relevância na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada. Mas a prática pedagógica, como componente autônoma da formação profissional, inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se ao longo do curso, com a progressiva introdução ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes. (p. 42).

Essas questões dão destaque ao conhecimento pedagógico do conteúdo como um constructo que emerge do convívio harmônico e colaborativo envolvendo os estágios curriculares e as práticas pedagógicas nos programas de formação inicial de professores. Essa temática pode ser analisada sob três diferentes pontos de vista, relacionados à aproximação dos contextos acadêmico e profissional; ao aprendizado docente por meio da prática; e ao potencial formativo das práticas pedagógicas.

Aproximação dos contextos acadêmico e profissional

Lançar um olhar sobre as demais experiências que o futuro professor vivencia ao longo da formação inicial possibilita ampliar o reconhecimento e a valorização da sua participação na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, não sendo atribuída essa responsabilidade exclusivamente aos estágios curriculares de fim de curso. Conforme afirmam vários autores, é fundamental que em outros momentos da formação inicial, e principalmente antes de chegar aos estágios curriculares, o futuro professor tenha experiências marcantes, aproxime-se da realidade, tenha seu conhecimento pedagógico do conteúdo instigado e desenvolvido ao máximo e possa aplicar, em situações reais de ensino e aprendizagem, os conhecimentos que construiu até aquele momento. (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; CHEN, 2004; COCHRAN et al., 1993; COCHRAN et al., 1991; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; FORMOSINHO, 2001; GARCIA, 2001; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; HEGARTY, 2000; MARCON et al., 2007; PERDIGÃO, 2002; PIMENTA, 1997; REALI; MIZUKAMI, 2002; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993, 2010).

Ao considerar essa problemática, Formosinho (2001) afirma que a prática pedagógica configura “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. (p. 39).

A respeito disso, García (1995) explica que o “período de iniciação ao ensino”, compreendidos aí os primeiros anos de docência, vividos ainda durante a formação inicial, “constitui uma das fases do aprender a ensinar”, e é quando ocorre a transição dos futuros professores para professores. (p. 66). Na concepção do autor, esse é o momento da formação inicial em que o programa de formação necessita proporcionar o desenvolvimento do conhecimento relativo à escola e ao sistema educativo, aprofundar as questões referentes “à complexidade das situações de ensino” e ajudá-los a “aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios”. (GARCÍA, 1995, p. 66).

Ou seja, há “necessidade de confrontar os futuros professores com questões e problemas do âmbito” da atividade docente “praticamente desde o início dos seus cursos”, deixando-os “ir às escolas desde o primeiro ano da sua formação” e os

encarregando, por exemplo, de “tarefas de observação simples”. (CRUM, 2000, p. 75). Além disso, há de se considerar que o aprendizado do “saber-fazer do cotidiano escolar demanda uma inserção, um mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida. E esse mergulho precisa de um tempo, pois a aprendizagem constitui-se na vivência do processo”. (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 19).

Independentemente das circunstâncias em que se desenvolva, cabe aos programas de formação, nesse caso, não apenas considerar as experiências de vida e a estrutura da base de conhecimentos, mas também proporcionar o contato direto dos futuros professores com a realidade da profissão desde seu ingresso no Ensino Superior, por meio de estratégias em que “a lógica do ensino entre em choque [...] com a lógica da aprendizagem” (MEIRIEU, 2002, p. 222), e que se lhes ofereçam subsídios para analisar, refletir, questionar e debater questões relativas ao contexto escolar, ao processo de ensino e aprendizagem e à atuação docente do professor. Essa necessidade foi endossada por diferentes autores ao longo do tempo. (BARBOSA-RINALDI, 2008; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; BRITO, 2004; CAIRES, 2001; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; COCHRAN et al., 1991; GIMENO SACRISTÁN, 1995; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; LIMA; REALI, 2002; MARCON, 2011; MARCON et al., 2007; MARQUES, 2000; SEBREN, 1995; STEFANE; MIZUKAMI, 2002; WOODS et al., 2000; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993, 2010).

Esse tema também é claramente contemplado na legislação educacional brasileira, especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, ao orientar que a formação inicial dos futuros professores, “por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002b, p. 2), e que sejam confrontados com situações e problemas reais do âmbito desde o início de seus cursos. (BRASIL, 2002a, 2004; BRITO, 2004; CRUM, 2000; PERDIGÃO, 2002).

Ou seja, há de se proporcionar uma formação docente aos futuros professores por meio da experiência, por meio de estratégias que estejam diretamente vinculadas com situações de ensino e aprendizagem, sejam elas fictícias, simuladas ou reais, as quais favoreçam o pleno desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. (BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; COCHRAN et al., 1993; COCHRAN et al., 1991; ENNIS, 1994;

FORMOSINHO, 2001; GRABER, 1995; GRAÇA, 2001; HEGARTY, 2000; MARCON et al., 2007; SEGALL, 2004).

A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e a estruturação da personalidade docente dos futuros professores estão sujeitas, dessa forma, à implementação, por parte dos programas de formação, de um processo de formação integrado com as realidades cultural, social e educacional da comunidade em que estarão inseridos depois de formados.

Aprendizado docente por meio da prática

Conforme referem diferentes autores, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores deverá ser cada vez mais desenvolvida “na realidade circundante” (GARCIA, 2001, p. 41), “em situações concretas” (PIMENTA, 1997, p. 21) de ensino e aprendizagem, “que os aproximem da realidade” (GARCÍA, 1995, p. 70) no sentido de “habitua-los” à prática profissional (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293), proporcionando-lhes uma aprendizagem docente mais “efetiva, significativa e duradoura”. (MIZUKAMI, 2004, p. 7).

Contempladas nos projetos pedagógicos dos programas de formação inicial a partir desses princípios, e igualmente incorporadas e implementadas pelos professores-formadores, as práticas pedagógicas oportunizam ao conhecimento pedagógico do conteúdo o cumprimento de suas funções de integrar a realidade da situação de ensino e aprendizagem com a base de conhecimentos dos futuros professores. Como consequência, são ampliadas as possibilidades de desenvolvimento dos integrantes da base de conhecimentos e do próprio conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores na formação inicial, configurando ferramentas promissoras nos processos formativos para a docência. (BARBOSA-RINALDI, 2008; CHEN, 2004; COCHRAN et al., 1991; ENNIS, 1994; GIMENO SACRISTÁN, 1995; GRABER, 1995; MIZUKAMI, 2004; WRIGHT, 1999).

Ao participar de estratégias pedagógicas como essas, os futuros professores podem adquirir, via contato com o meio, “conhecimentos advindos da experiência” (BRASIL, 2002b, p. 3), que se traduzem em um “sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33) e que lhes permite começar a decidir, a partir da sua base de conhecimentos e do seu

conhecimento pedagógico do conteúdo, de que maneira agir nas diferentes instâncias e circunstâncias das inúmeras situações de ensino e aprendizagem. Conforme ensina Ennis (1994),

professores em formação inicial necessitam de oportunidades para desenvolver e testar suas próprias crenças associadas com a seleção e a utilização do conhecimento para o ensino. O conhecimento que se faz significativo e útil a eles, na etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram, é crítico para o desenvolvimento de habilidades de ensino eficazes. Professores em formação inicial também necessitam de ajuda para associar o conhecimento disciplinar a experiências passadas e presentes de suas vidas. Assim, eles adquirem condições de propor estratégias significativas e úteis para seus alunos. (p. 175, tradução nossa).

Nesse contexto, o futuro professor conhecerá, por suas próprias experiências e com a orientação e o acompanhamento dos professores-formadores, algumas facetas da atuação docente do professor. Essas estratégias possibilitam, ainda, o esclarecimento dos futuros professores sobre quais são e como interagem entre si alguns dos diferentes elementos constituintes da atuação docente do professor, o que potencializa a gradativa construção e consolidação do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Da mesma forma, e como evidencia a literatura consultada (BARBOSA-RINALDI, 2008; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CHARLIER, 2001; FORMOSINHO, 2001; MARCON, 2005; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993), a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar de um professor em formação e não mais com o olhar de um aluno, permite que o futuro professor direcione sua formação inicial de maneira autônoma e consciente, no sentido de atender às suas principais dificuldades, sejam elas práticas, sejam elas teóricas.

Ressaltando a necessidade de implementação das práticas pedagógicas na formação inicial de professores, bem como a importância de que o aprendizado docente dos futuros professores se desenvolva por intermédio dessas estratégias, Rios (2002) argumenta que

a competência se revela na ação. É na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por quê e para quem. (p. 167).

Ainda segundo a autora,

o conceito de competência vai-se construindo a partir mesmo da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos. As qualidades que a compõem apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo, mas [que] podem fazer e sua possibilidade é verificada na própria realidade. (RIOS, 2002, p. 169).

Nessa esteira, Altet (2001) destaca que a base de conhecimentos dos futuros professores, e conseqüentemente o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo, desenvolve-se “no decorrer da transformação de uma experiência e de um desempenho em novos saberes, saberes da prática, que permitirão ao sujeito adaptar-se à situação”. (p. 30). Assim, o futuro professor passa a ser interpretado como ator de seu próprio aprendizado, tendo a possibilidade de “agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las”. (CHARLIER, 2001, p. 93).

Na abordagem das questões relacionadas às práticas pedagógicas e às demais experiências que se aproximem do mundo da docência, Yinger (1977) é enfático ao dizer que “o aprendizado só é possível na prática”, pois coloca o futuro professor “em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes”. (Apud CHARLIER, 2001, p. 93). Essas estratégias permitem, segundo os autores, vivenciar seus resultados, os quais configuram informações imprescindíveis para o processo de aprendizagem da docência.

Ao refletir sobre a importância da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores por meio das experiências de prática pedagógica, e em linha com esses autores, Altet (2001) explica que

o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas. (p. 31).

Charlier (2001) destaca, ainda, a importância de criar, na formação inicial, condições que permitam ao futuro professor desenvolver seu conhecimento pedagógico do conteúdo “a partir da prática”, à medida que essa “constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão, seja sua própria prática ou a de seus colegas”;

“através da prática”, colocando-se como um ator, que interfere nas características da situação, que experimenta novas condutas e descobre soluções adequadas a cada uma delas; e *“para a prática”*, “pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre sua vida profissional”. (CHARLIER, 2001, p. 93).

Percebe-se, pois, que autores de diferentes vertentes e áreas do conhecimento conferem aos programas de formação inicial a responsabilidade pela construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, por meio do planejamento e da implementação, ao longo de todo o curso, de diversificadas modalidades de práticas pedagógicas.

Potencial formativo das práticas pedagógicas

Estratégias formativas que impliquem na aproximação dos futuros professores com diferentes situações de ensino e aprendizagem ao longo da formação inicial apresentam características abertas e imprevisíveis. Por isso, é ressaltada na literatura consultada (CARREIRO DA COSTA, 1996; COCHRAN et al., 1993; GROSSMAN; MCDONALD, 2008; MARCON et al., 2007; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993, 2010) a necessidade de que essas estratégias sejam estruturadas de maneira que os futuros professores se insiram paulatinamente no mundo da docência por meio da evolução gradativa do grau de exigência imposto pelas práticas pedagógicas; que sejam respeitadas sua individualidade e seu próprio tempo de assimilação dos novos conhecimentos; e que sejam oferecidas garantias de que poderão desenvolver ao máximo seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessária a implementação, por parte dos programas de formação, de estratégias que possibilitem aos futuros professores acompanhar, de maneira ativa, crítica e criativa, o processo de construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo ao longo de toda a formação inicial. Essa postura, por parte dos programas de formação, possibilitará a evolução gradativa da conscientização dos futuros professores a respeito dos elementos que intervêm nas práticas pedagógicas, da estrutura e da evolução da sua base de conhecimentos para o ensino e do seu papel de professores-estudantes ao ministrarem as aulas. Todas essas

questões têm sido amplamente debatidas por diferentes autores nos últimos anos. (BARBOSA-RINALDI, 2008; BEHETS; VERGAUWEN, 2006; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; CARREIRO DA COSTA, 1996; COCHRAN et al., 1991; ENNIS, 1994; FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002; GIMENO SACRISTÁN, 1995; GRAÇA, 2001; HEGARTY, 2000; LIMA; REALI, 2002; MARCON, 2011; MARQUES, 2000; MEIRIEU, 2002; PIMENTA, 2002; SEBREN, 1995; TARDIF; RAYMOND, 2000; VALLI; RENNERT-ARIEV, 2002; WOODS et al., 2000; WRIGHT, 1999; ZEICHNER, 1993).

Interpretações como essas têm contribuído para o reconhecimento da importância das práticas pedagógicas no interior dos programas de formação inicial de professores, por representar a consolidação da proposta do conhecimento pedagógico do conteúdo e por estruturar o cenário que viabiliza a catálise dos demais integrantes da base de conhecimentos. Ou seja, as práticas pedagógicas, por intermédio do conhecimento pedagógico do conteúdo, proporcionam a reestruturação da disposição e a agregação de novos conhecimentos na base de conhecimentos dos futuros professores, além de encaminhar a construção da sua personalidade docente.

As práticas pedagógicas passam a ser, dessa forma, ferramentas promissoras para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, já que possibilitam o exercício do “pensamento rigoroso e da aceitação da complexidade de uma situação pedagógica que nenhum dispositivo pedagógico jamais conseguirá limitar”. (MEIRIEU, 2002, p. 27).

A partir do posicionamento dos autores, evidencia-se a relevância do contato dos futuros professores com o contexto escolar proporcionado pelas práticas pedagógicas, o que potencializa tanto a construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo quanto, e conseqüentemente, a estruturação da sua personalidade docente e o alcance dos objetivos dos programas de formação inicial.

Independentemente das providências tomadas pelos programas de formação, é imprescindível que não apenas considerem sua realidade social e educacional, mas que se insiram na sociedade e na comunidade escolar em seu entorno e que façam parte delas, implementando e consolidando estratégias que levem os futuros professores a se deparar com algumas das peculiaridades inerentes ao âmbito da atuação docente, a assumir o papel de professores-estudantes e a exercer a docência de maneira consciente, competente e responsável, sempre com os devidos

embasamento, acompanhamento e supervisão dos professores-formadores, efetivamente ao longo de todo o processo de formação inicial.

Assim interpretadas, práticas pedagógicas adequadas, refletidas e construídas por um referencial fundamentado têm potencial de alavancar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores e de fortalecer sua auto percepção de competência para o cumprimento de suas funções como professores-estudantes nas aulas que ministrarão, qualificando-os não apenas aos estágios curriculares, mas fundamentalmente, para o exercício da docência e da profissão *professor*.

Por tudo isso, ao mesmo tempo que as práticas pedagógicas passam a ser elemento fundamental na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, a formação docente a partir de situações reais de ensino e aprendizagem passa a ser uma das metas principais dos programas de formação inicial de professores.

Propostas dessa natureza – aliadas às demais experiências formativas nas quais os futuros professores, desde os primeiros momentos da formação inicial, vivenciem situações de interdisciplinaridade e sejam instigados a desconstruir e a reconstruir suas concepções e seus saberes relativos à docência – podem contribuir para que o conhecimento pedagógico do conteúdo seja desenvolvido ao máximo dentro da formação inicial, aumentando as chances de se formarem professores qualificados, críticos e reflexivos, identificados com as questões educacionais e sociais e com possibilidades de intervir, de forma consciente e coerente, nas realidades escolar e educacional.

Considerações finais

A análise do papel desempenhado pelas práticas pedagógicas na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores e da sua presença nos programas de formação inicial de professores, a partir das proposições dos autores apresentados anteriormente, permite considerar que o contexto de formação inicial necessita permear e ser permeado pelos contextos social e educacional nos quais estão inseridos os cursos de formação de professores, cuja relação entre formação

inicial e Educação Básica seja pautada pela harmonia, complementaridade e reciprocidade.

Do mesmo modo, percebe-se que o gradativo reconhecimento das práticas pedagógicas no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo tem permitido que os futuros professores cheguem aos estágios curriculares em melhores condições de assumir todas as responsabilidades inerentes a essa etapa de sua formação docente.

Por fim, e mesmo que a literatura não apresente sugestões claras de como implementar as práticas pedagógicas nos programas de formação, é crescente o consenso de que essas estratégias formativas necessitam distribuir-se horizontalmente nos cursos de formação inicial de professores.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer 138, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer 58, de 18 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces058_04.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2009.

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.; 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.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

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.; DERUITER, J. A.; KING, R. A. Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 4, p. 263-272, 1993.

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.

CRUM, B. Funções e competências dos professores de Educação Física: conseqüências para a formação inicial. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, v. 1, n. 23, p. 61-76, 2000.

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.

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.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. (Org.). **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwe Academic, 1999. p. 3-23.

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.

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.

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: 09 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.; 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.

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.

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.

NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; MARCON, D.; SAAD, M. A.; COLLET, C. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, 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: 01 jul. 2010.

PAQUAY, L.; WAGNER, M.-C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

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.

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.

RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas pedagógicas: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.

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**, 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.

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.

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: UFSC, 1995.

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.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

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. 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.

Enviado em Fevereiro/2011

Aprovado em Agosto/2011