

ESTUDOS SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE SINÓPTICA

Valmor Ramos

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Rudney da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Vinicius Zeilmann Brasil

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Carla Regiane Vargas

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Paulo José Barbosa Gutierrez Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma síntese sobre o contexto das investigações a respeito do pensamento do professor e a proposta conceitual relativa ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK - pedagogical content knowledge) com implicações na formação do professor. Considerando as alterações curriculares nos cursos de graduação em Educação Física e estruturais na sociedade, percebe-se a demanda de possibilidades de abordagens de investigação para que se possa estabelecer itinerários mais robustos e confiáveis para a formação destes professores.

Palavras-chave: Pensamento do Professor - Formação Profissional - Educação Física - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Introdução

Nas últimas décadas, a idéia do professor enquanto profissional do ensino tem se configurado em um movimento mundial, com origem na América do norte e alguns países da Europa, tendo também encontrado repercussões importantes no Brasil (CARLSEN, 1999; RAMALHO et al., 2004; TARDIF, 2002). A perspectiva mais atual de reafirmar a atividade do professor como uma profissão, remete a uma tentativa de ajustamento conceitual desta tradicional atividade à denominação utilizada no âmbito das profissões liberais (IMBERNÓN, 1998). Na sua origem, este movimento de busca de redefinição profes-

sional surgiu com o propósito de elevar o status social do professor, tornando sua atividade mais respeitada e valorizada diante das demais profissões (CARLSEN, 1999). Embora não haja consenso a respeito de uma definição de profissão, este termo é originário da sociologia do trabalho e aponta para algumas características essenciais: a atividade deve mostrar-se como uma ocupação onde o sujeito deve possuir um comprometimento pessoal e ético na sua atuação; credibilidade e reconhecimento social do seu papel; e acima de tudo, possuir alto grau de conhecimento específico de uma área, que o distinga de outras profissões (DAY, 2001; DOYLE, 1990; JANUÁRIO & MATOS, 1995; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; SHULMAN, 1987).

A desvalorização da atividade do professor envolve questões complexas, destacando-se a forma como o conhecimento do professor para o ensino foi construído ao longo do tempo. Tradicionalmente, o conhecimento do professor foi elaborado por investigadores ou especialistas de áreas externas a sua atividade profissional, facultando ao professor a tarefa de reproduzir em aula, as prescrições e os conhecimentos científicos elaborados por estes especialistas. De certo modo, esta condição converteu o professor em um técnico especialista, que deveria dominar habilidades para aplicar na prática, conhecimentos de outras disciplinas científicas (MONTEIRO, 2005; PÉREZ GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000). Neste sentido, em um primeiro momento, os administradores escolares definiram o bom professor como aquele com qualidades humanas de cooperação, boa imagem, bom exemplo social, boa capacidade de liderança, empatia pessoal e outras características ligadas a um perfil psicológico adequado a gestão das organizações. Posteriormente, exigiu-se do professor o domínio de um conjunto de técnicas de ensino úteis para ensinar e, por fim um conjunto de comportamentos de instrução e de organização de aula, sugeridos em grande parte pela psicologia comportamental (BIDARRA, 1996; SHULMAN, 1986).

Contrariando esta perspectiva técnica da atividade do professor, destaca-se a concepção de que o professor é um elemento intelectualmente ativo durante sua prática pedagógica e responsável pela construção do seu próprio conhecimento para o ensino (PEREZ GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000). De fato, a busca de um conhecimento profissional contribuiu para a redefinição dos rumos das investigações sobre o desenvolvimento do professor, repercutindo inclusive em políticas

educacionais de vários países (GAUTHIER et al., 1998; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; TARDIFF, 2002).

Na Educação Física brasileira, tem se percebido a ocorrência de um conjunto de fatos ou eventos, indicando alterações estruturais no âmbito de atuação do professor que são transpassados por discussões legais, metodológicas e filosóficas da profissionalização nem sempre conciliáveis. A problemática que se configura neste novo cenário para a área da Educação Física é a implementação de novas propostas pedagógicas que proporcionem uma formação adequada ao campo de intervenção do professor e por consequência a definição de um conhecimento de base do professor. Neste contexto, destaca-se uma linha de investigação denominada pensamento do professor e, dentro desta linha, a proposta do conhecimento pedagógico do conteúdo, que corresponde a um tipo de conhecimento típico do professor muito útil para o desenvolvimento profissional dos professores (FENSTERMACHER, 1994; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; SHULMAN, 1987).

Desse modo, a proposta deste ensaio é analisar os fundamentos do modelo de investigação do pensamento do professor, estabelecendo alguma cronologia na adoção deste modelo para o contexto da investigação sobre o ensino, identificando trajetórias futuras de investigação. Ainda mais, a pretensão é estabelecer alguma relação entre o conhecimento prático do professor enfatizando a proposta conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto alternativa para discussões a respeito da formação do professor, no contexto da Educação Física brasileira.

O modelo de investigação sobre o pensamento do professor

No âmbito dos estudos sobre o ensino, o termo modelo do pensamento do professor designa uma linha de investigação que busca compreender os processos que ocorrem na mente dos professores durante sua atividade profissional. Os pressupostos básicos desta linha de investigação implicam que o professor: a) é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, possui crenças e elabora rotinas de ensino a partir de atuação profissional; b) os pensamentos influenciam e determinam suas ações em aula; c) pensamento e reflexão devem ser tratados na sua dimensão explícita e implícita (tácita). Nesta linha, os modelos são estruturas ou esquemas de pesquisa que guar-

dam um conjunto de conceitos fundamentais e variáveis que possibilitam ao investigador organizar e orientar-se de forma segura, em um processo de pesquisa sobre o ensino. Na literatura especializada os modelos têm recebido também a denominação paradigma de pesquisa (GAGE, 1963; PIERON, 1999; JANUÁRIO, 1996).

As primeiras iniciativas para estudar o pensamento do professor foram por algum tempo dominadas pelas investigações na tomada de decisão e se estenderam até a década de 1980. As tarefas limitavam-se a contagem do número de decisões do professor em aula e posteriormente com a contagem das diferenças de decisões entre professores expert's e novatos (CARTER, 1990).

Os resultados destes estudos mostraram que o professor expert é capaz de fazer inferências de causalidades mais profundas nas situações problemáticas de aula, enquanto principiantes ou novatos tem uma observação mais superficial. Estes estudos demonstraram ainda, que os professores expert's conseguem estabelecer uma classificação da importância dos problemas a serem resolvidos; possuem padrões precisos e rápidos para dar respostas mais apropriadas às situações problemas de aula; elaboram respostas distintas para atender problemas pedagógicos distintos; suas competências progredem ao longo do tempo de atuação (BERLINDER, 1986). Por fim, o professor expert combina alto nível de habilidade para o ensino com alto nível de conhecimento da matéria, sendo que esta condição se aplica particularmente a uma matéria específica e também a um contexto específico (SIEDENTOP & ELDAR, 1989).

No percurso do desenvolvimento desta linha de investigação Clark & Peterson (1986), apresentaram o modelo de investigação denominado "Pensamento e Ação do Professor", considerado um marco nos estudos sobre o ensino (CARTER, 1990; GAUTHIER et al., 1998; JANUÁRIO, 1996). Neste modelo, são destacadas as diferenças qualitativas que existem entre o pensamento do professor durante o planejamento e a fase interativa de aula. O professor na fase interativa caracteriza-se pela espontaneidade, rapidez e certa irracionalidade em suas decisões, enquanto a fase de planejamento exige um tipo de pensamento mais reflexivo e racional (CLARK & PETERSON, 1986). A dinâmica entre as condições, os processos de pensamento, as ações e efeitos pode ser observada na Figura 1, exposta a seguir.

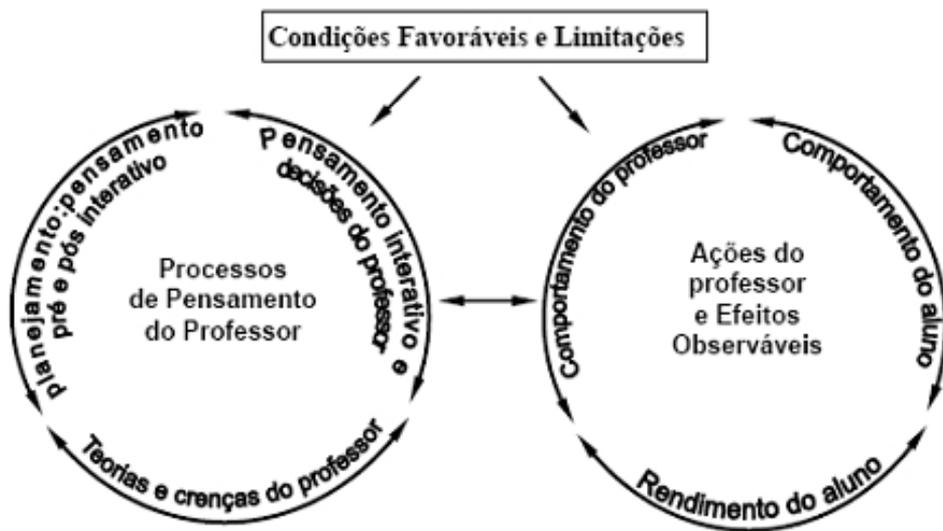


Figura 1: Modelo de Pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986).

As modificações mais relevantes para o ensino a partir deste modelo referem-se às definições das variáveis envolvidas nas duas fases de ensino, pois auxiliam pesquisadores na sistematização de investigações. Pode-se destacar ainda, o surgimento de uma valorização do tipo de pensamento utilizado pelos professores nas atividades interativas de aula, particularmente, na forma espontânea como resolvem os problemas de aprendizagem dos seus alunos e na influência das crenças pessoais e da experiência na elaboração desse tipo de pensamento ou conhecimento para ensinar (GRAÇA, 1997; JANUÁRIO, 1996).

Pode-se apontar Portanto, que este modelo inaugurou um novo momento nas pesquisas sobre o pensamento do professor, aumentando a preocupação com a intencionalidade do professor em sala, com a compreensão pessoal que tem da sua própria prática e de suas crenças, reconhecendo o conhecimento prático como uma via para legitimar o seu conhecimento profissional (CARTER, 1990; FENSTERMA-CHER, 1994; PERAFÁN, 2002).

Nesta perspectiva, podem-se admitir duas categorias de conhecimento na constituição do conhecimento profissional do professor: a) o conhecimento teórico ou conhecimento para a prática, gerado em grande parte por especialistas de outras áreas ou outras disciplinas científicas; b) conhecimento prático elaborado no confronto com a prática, formado a partir de uma história pessoal na profissão,

contextualizado, tácito, orientado à solução de problemas específicos, de difícil codificação e pouco prestigiado nas investigações (CARTER, 1990; FENSTERMACHER, 1994; MONTERO, 2005).

O conhecimento prático do professor

As primeiras contribuições no estudo sobre o conhecimento prático foram fornecidas por investigadores como Elbaz (1983), que realizou um trabalho reconhecido pela sua inovação metodológica e fidedignidade na descrição sobre o conhecimento prático em um estudo de caso; Connelly & Clandinin (1988), que trouxeram da psicologia cognitiva para os estudos no ensino, o conceito de imagem mental da experiência; destacam-se as contribuições de Schön (1983); que propôs o conceito do conhecimento na ação e a epistemologia da prática do professor, com a metáfora do professor como prático reflexivo; e de Shulman (1986; 1987), que estabeleceu a proposta do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Destaca-se nestas contribuições, a perspectiva de Schön (1983), sugerindo que a reflexão é um fator que transforma e dá significado pessoal as experiências vividas pelo professor, promovendo a conexão entre estas experiências pessoais e os conhecimentos obtidos durante toda sua vida profissional. O autor sugere ainda, os conceitos da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, acreditando que há um conhecimento potencialmente importante na ação pedagógica do professor, elaborado a partir de um processo contínuo e sistemático de reflexão, que o próprio professor realiza para resolver os problemas advindos do confronto com situações dilemáticas de aula (SCHÖN, 2000).

A segunda contribuição em destaque é a perspectiva de Shulman (1987; 1986), denominada Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK - Pedagogical Content Knowledge) propondo que o conhecimento pedagógico é um tipo de conhecimento que faz a interligação entre os conhecimentos teóricos ou disciplinares e um conhecimento de natureza prática. Neste sentido, pode-se apontar que esta perspectiva reúne conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente, relevantes na preparação de futuros professores (FENSTERMACHER, 1994; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; SHULMAN, 1987). Em outros termos, o PCK é um conhecimento didático que o professor elabora a partir da transformação que realiza de outras categorias de

conhecimento, tais como o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do contexto e o conhecimento pedagógico, que torna a matéria mais compreensível ao aluno (AMADE-ESCOT, 2000; COUSO, 2002; GARCIA, 1999).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo foi primeiramente apresentado em uma conferência na Universidade do Texas, em 1983, denominada “The missing paradigm in research on teaching”, proferida por Lee Shulman (SHULMAN, 1999). A referência que o autor faz ao “paradigma perdido” é de que a ação do professor em sala não é apenas uma deliberação metodológica, mas carrega implicitamente um conhecimento do conteúdo da matéria que ensina, não havendo, portanto, qualquer divisão entre conteúdo e pedagógico na ação de ensino do professor (SHULMAN, 1986).

De fato, o destaque dado à proposta do PCK decorre da sua contribuição para o âmbito do ensino. A idéia de que o PCK se configura como uma categoria de conhecimento típico do professor deu suporte aos argumentos em favor do movimento para a profissionalização dos anos 1980. Esta categoria de conhecimento passou a ser reconhecida, portanto, como o conhecimento de base dos profissionais do ensino (BULLOUGH, 2001; COCHRAN-SMITH & FRIES, 2008; SEGALL, 2004).

As primeiras investigações sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo foram realizadas sob a orientação de Lee Shulman, especificamente no ensino da Matemática, Estudos sociais, Língua inglesa e Ciências (MARKS, 1990, SEGALL, 2004; SHULMAN, 1999), destacando-se o trabalho de Grossman (1990), sobre a expansão do conceito inicial do PCK e sobre a definição dos quatro componentes do conhecimento pedagógico do conteúdo, nomeadamente o conhecimento dos propósitos para o ensino do professor, o conhecimento curricular, o conhecimento das estratégias e o conhecimento de sobre como os alunos aprendem. De modo semelhante Carlsen (1999), Gess-Newsome (1999) e Schempp et al. (1998), destacam a importante contribuição do trabalho de expansão e estruturação do conceito do PCK e sua aceitação científica para o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino.

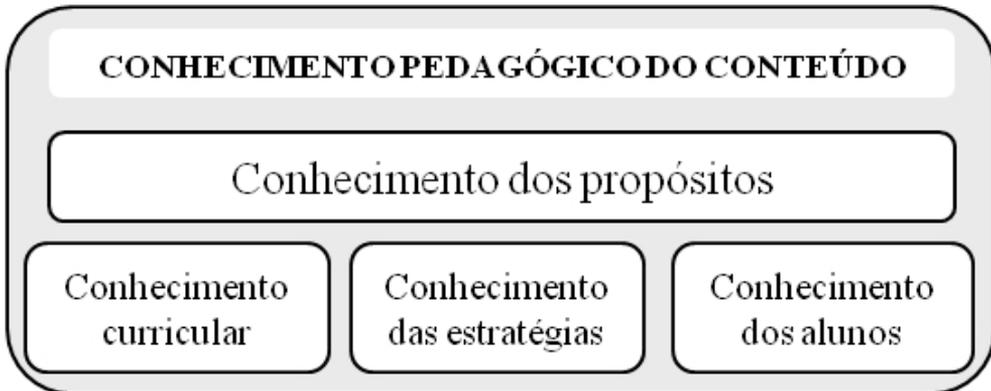


Figura 2; Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990).

A Educação Física nos estudos do pensamento do professor

Na área da Educação Física, os primeiros estudos seguindo o modelo do pensamento do professor foram realizados a partir da comparação da tomada de decisão entre professores novatos (novices) e especialistas (experts's) (AMADE-ESCOT, 2000; ROVEGNO, CHEN e TODOROVICH, 2003; SCHEMPP et al., 1998).

Semelhante aos estudos em outras áreas do ensino, os estudos na Educação Física tiveram forte influência da Psicologia cognitiva e buscavam estabelecer padrões de competência de ensino do professor expert, para serem utilizados como referência na formação do professor (ENNIS, MUELLER e ZHU, 1991; GRAHAM, et al., 1993; GRIFFEY & HOUSNER, 1991; HOUSNER & GRIFFEY, 1985).

Os resultados de estudos comparativos entre tomada de decisão de professores expert's e novatos, mostraram que os especialistas apresentam diferenças de pensamentos de ensino tanto no planejamento quanto na fase interativa de aula. Os expert's tomam mais decisões e discutem mais os aspectos do planejamento; possuem mais alternativas de estratégias de ensino memorizadas; planejam com mais detalhes e com mais variedade de elementos de planejamento; e antecipam melhor as situações do ambiente de ensino. Nas atividades de aula ou interativa, propriamente dita, os expert's tomam mais decisões alterando o planejamento para atender as necessidades dos alunos; individualizam mais as aprendizagens; mostram mais preocupação com a aquisição motora dos alunos; e possuem um repertório amplo de atividades e estratégias de ensino na memória (GRIFFEY & HOUSNER, 1991; HOUSNER & GRIFFEY, 1985).

Posteriormente, o modelo de pesquisa do pensamento do professor apoiou-se ainda, na teoria de esquemas da Psicologia cognitiva. Nesta perspectiva, os esquemas são estruturas intelectuais ou conceituais, que explicam como as informações são organizadas na mente das pessoas. Os estudos desenvolvidos demonstram que os professores possuem estruturas de conhecimento que aumentam em número, complexidade e coerência durante as diversas fases de formação profissional. Assim, professores experientes demonstram um conjunto maior e mais complexo de esquemas na sua constituição e mais integrados entre si (GRAHAM et al., 1993; ROVEGNO, CHEN e TODOROVICH, 2003).

Já no terceiro período das investigações sobre o pensamento do professor, caracterizado por centrarem-se em concepções construtivistas de aprendizagem e guiadas por abordagens qualitativas de pesquisa, os estudos buscaram observar nos professores, as intervenções que promoviam o engajamento dos alunos, a aprendizagem significativa e a cooperação social entre os alunos. Os resultados mostraram que professores expert's buscam promover um senso de responsabilidade nos alunos para se engajarem espontaneamente nas atividades de resolução de problemas, contribuindo para o surgimento de um pensamento crítico e elaborado sobre seus próprios rendimentos. Os resultados mostraram ainda, que o professor auxiliava os alunos para que fizessem conexões entre as aprendizagens anteriores e as atuais; o processo de discussão e cooperação de idéias em grupo foi facilitado; as aulas apresentavam tarefas abertas que favoreciam a exploração de movimentos; os professores também destacavam as diferenças individuais dos alunos na realização das tarefas abertas (CHEN, 2002; CHEN & ROVEGNO, 2000; ROVEGNO, CHEN e TODOROVICH, 2003; ROVEGNO & DOLLY, 2006).

De modo geral, os estudos realizados na Educação Física sobre o conhecimento pedagógico passaram por alterações importantes. Neste sentido, as pesquisas iniciais estiveram centradas na análise e descrição de padrões quantitativos de contagem de tomadas de decisão, passando em seguida para o exame dos significados destas decisões, através de análise semântica ou mapeamento cognitivo. Posteriormente, surgiram propostas de estudos com base em princípios construtivistas de aprendizagem. Por outro lado, ocorreram alterações na adoção de procedimentos metodológicos de pesquisa, passando de abordagens quantitativas para abordagens qualitativas, de cunho fenomenológico.

Estes estudos passaram a admitir variados procedimentos metodológicos nas investigações sobre o pensamento do professor, como entrevistas semi-estruturadas, observação sistemática, análise de vídeo, técnica de recordação estimulada, pensamento em voz alta, entrevistas formais e informais, além de pesquisas do tipo etnográficas. (CHEN, 2002; CHEN & ROVEGNO, 2000; ENNIS, MUELLER e ZHU, 1991; GRAHAM, et al., 1993; GRIFFEY & HOUSNER, 1991; HOUSNER & GRIFFEY, 1985; ROVEGNO, CHEN e TODOROVICH, 2003).

As implicações mais significativas desta trajetória de investigação para a formação de professores foi identificar que os padrões de competência de professores expert's são insuficientes para proporcionar a aquisição de conhecimentos pedagógicos pelos professores em formação e novatos. Neste sentido, pode-se afirmar que seria necessário acompanhar as mudanças no processo de aquisição de conhecimento destes professores a partir de estudos longitudinais.

Neste sentido, Amade-Escot (2000), Graham et al. (1993) e Housner, Gomez e Griffey (1993), destacam a configuração de dois direcionamentos importantes sobre a investigação no pensamento do professor. A primeira vertente está voltada ao acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento dos professores na formação inicial e início da carreira, especialmente, no que se refere à influência dos seus conhecimentos prévios, crenças pessoais e os efeitos de suas experiências pessoais de prática esportiva, para a construção do seu conhecimento para o ensino. A segunda vertente tem se preocupado em descrever padrões de competência pedagógica de professores expert's e a forma como estes constroem estes repertórios de conhecimento ao longo de sua carreira docente. Estas investigações têm sido feitas, em grande parte, através de estudos de caso, nas quais as histórias de vida dos professores são interpretadas, na tentativa de idealizar itinerários de aprendizagem profissional para a formação de professores. Além disto, as teorias pessoais de prática dos professores, suas rotinas e inovações pedagógicas, construídas na resolução dos problemas práticos de aula, têm sido valorizadas para a elaboração de um repertório de conhecimentos, igualmente úteis para a formação de professores.

Por fim, os estudos sob a perspectiva do pensamento do professor têm sido utilizados para realizar pesquisas em diversas áreas do ensino. Sanches e Jacinto (2004) realizaram uma revisão sobre as investi-

gações portuguesas, verificando estudos com professores no ensino de Ciências, Matemática, Filosofia, História, Física, Química, Língua Portuguesa, Educação Física e, em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior. Os autores sugerem que a aceitação e o aumento do volume de estudos nesta perspectiva tem dificultado a determinação exata da quantidade de investigações realizadas na atualidade.

Considerações finais

A bibliografia consultada a respeito da linha de investigação denominada pensamento do professor indica que, em sua origem, os estudos sobre o ensino foram fortemente influenciados pela Psicologia cognitiva. Igualmente, a área da Educação Física parece ter seguido a tendência das pesquisas no ensino geral, realizada em grande parte pelas Faculdades de Educação. No Brasil, a Educação Física não evidencia este mesmo atrelamento às pesquisas na perspectiva do pensamento do professor no ensino geral. Contudo, existem manifestações nacionais importantes de trabalhos sobre o pensamento do professor em Faculdades de Educação, mas não há na mesma proporção ao contexto internacional, estudos sobre o pensamento do professor de Educação Física.

Não se pode estabelecer uma relação linear de causa e efeito na análise das influências epistemológicas para a constituição de uma área de conhecimento em outra, mas pode-se afirmar que desde a década de 1980 a Educação Física brasileira tem dado indícios significativos do seu distanciamento das áreas da Educação e da Pedagogia. De fato, o distanciamento não se refere exatamente aos estudos pedagógicos ou da área da Educação em geral. Trata-se, particularmente, da carência de estudos de abordagem de caráter fenomenológico-hermenêutico, com concepção existencialista de homem, que adote a dimensão interpretativa, conforme definição de Faria Júnior (1991). As pesquisas pedagógicas na Educação Física no Brasil, portanto, têm avançado significativamente tanto em aspectos quantitativos quanto nos seus aspectos qualitativos, contudo, elas estão direcionadas por uma abordagem crítico-dialética de investigação, conforme definição de Faria Júnior (1991).

Neste sentido, não seria especulativo afirmar que há um amplo domínio das investigações da segunda abordagem (crítico-dialética) so-

bre qualquer outra abordagem no estudo sobre o ensino na Educação Física no Brasil.

A apresentação feita neste texto a respeito da linha ou modelo, ou ainda, paradigma de investigação pensamento do professor, não tem a pretensão de ressuscitar algum debate ingênuo de valoração ou de sobreposição de uma abordagem sobre a outra, ou mesmo seguir algum certo modismo conceitual. Trata-se, por outro lado, de analisar sinteticamente uma alternativa epistemológica consistente para a investigação pedagógica, vinculada a importantes estudos internacionais e nacionais, úteis para a formação do professor. As recentes alterações curriculares nos cursos de graduação em Educação Física no país, distinguindo campos de atuação para licenciados e bacharéis, associada a mudanças estruturais na sociedade, parecem demandar possibilidades de abordagens de investigação para que sejam estabelecidos itinerários mais robustos e confiáveis de formação de professores.

Research on teacher thinking and physical education: a synoptic analysis

Abstract

This paper aims to present an overview of the context of investigations concerning the thinking of the teacher and the conceptual plan on the PCK (Pedagogical Content Knowledge) with implications for teacher education. Considering the changes in the undergraduate curriculum in Physical Education and in society, we see the demand for opportunities for research approaches that would establish more robust and reliable routes to the education of teachers.

Keywords: Teacher Thinking - Teacher Education - Physical Education - Pedagogical Content Knowledge

Investigación sobre el pensamiento de profesores y educación física: un examen sinóptico

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar una visión general del contexto de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y el plan conceptual en el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK - pedagogical content knowledge) con implicaciones para la formación del profesorado. Teniendo en cuenta los cambios en el plan de estudios de licenciatura en Educación Física y en la sociedad, vemos que la demanda de oportunidades para los enfoques de investigación que establezca las rutas más robusta y confiable para la formación de profesores.

Palabras clave: Pensamiento del Profesor - Formación Profesional - Educación Física - Conocimiento Pedagógico del Contenido

Referências

AMADE-ESCOT, C. The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical Content knowledge and didactics of Physical Education. **Journal of Teaching Physical Education**, n. 20 78-101, 2000.

BERLINDER, D. In pursuit on the expert pedagogue. **Educational Research**, n. 15, 5-13, 1986.

BIDARRA, M. G. Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 30, n. 3, p 133-163, 1996.

BULLOUGH JR., R.V. Pedagogical Content Knowledge Circa 1907 and 1987: a study in the history of an idea. **Teaching and Teacher Education**. v.17, n.6, p.655-666, 2001.

CARLSEN, W.S. Domains of Teacher Knowledge. In: GESS-NEWSOME, J. (ed). **Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwe Academica Publishers, p.133-144, 1999.

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W.R.; (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York, Macmillan, p. 291-310, 1990.

CHEN, W. Six expert and student teachers' views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 102, 255-273, 2002.

_____ ; ROVEGNO, I. Examination of Expert and Novice Teachers' Constructivist-Oriented Teaching Practices Using a Movement Approach to Elementary Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.71, 357-372, 2000.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teacher' thought processes. In: WIT-TROCK, M. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3.ed. New York, Macmillan, p.255-296, 1986.

COCHRAN-SMITH, M; FRIES, K. Research on teacher education:

changing times, changing paradigms. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D.J.; DEMERS, K.E. (Eds.) **Handbook of Research on Teacher Education**, New York, Routledge, p.1050-1093, 2008.

CONNELLY, F.M; CLANDININ, D.J. Personal practical knowledge and the models of knowing: relevance for teaching and learning. In: EISNER, E. (Ed.). **Learning the ways of knowing**. Chicago, University of Chicago Press, 1988.

COUSO, D. La comunidad de aprendizaje Profesional: una propuesta sócioconstructivista de desarrollo profesional de profesorado de ciencias naturales. In: PERAFÁN, G. A.; ADÚRIZ-BRAVO, A. **Pensamiento y conocimiento de los profesores**. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 79-100, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOYLE, W. Themes in Teacher Education Research. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. eds. **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan, p.3-24, 1990.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. London, Croom Helm, 1983.

ENNIS, C.D.; MUELLER, L. K.; ZHU, W. Description of Knowledge structures within a concept-based curriculum framework. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 62, 309-318, 1991.

FARIA JUNIOR, A. A pesquisa sobre a Educação Física no Brasil. In: BENTO, J.; MARQUES, A. (Eds). **As ciências do esporte e a prática desportiva: desporto na escola, desporto na reeducação e reabilitação**. Porto, Universidade do Porto, p.59-68, 1991.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, v.20, p.3-56, 1994.

GAGE, N.L. Paradigms for research on teaching. In: GAGE, N.L. (Ed.) **Handbook of Research of Teaching**. Chicago, AERA, p.95-141, 1963.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto : Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Editora Unijuí, 1998.

GRAÇA, A. **O conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol.** Tese de Doutorado não publicada. Porto: FC-DEF, 1997.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. (ed). **Examining Pedagogical Content Knowledge:** the construct and its implications for science education. Hingham: Kluwe Academica Publishers, p. 3-17, 1999.

GRAHAM, G., HOPPLE, C., MANROSS, M., & SITZMAN, T. Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p. 197-214, 1993.

GRIFFEY, D.C.; HOUSNER, L.D. Differences between experienced and inexperienced teacher's planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 62, p. 196-204, 1991.

GROSSMAN, P.L. **The making of a teacher:** teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

HOUSNER, L., & GRIFFEY, D.C. Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 56, p. 45-53, 1985.

_____ ; GOMEZ, R.; & GRIFFEY, D. A pathfinder analysis of pedagogical knowledge structure: A follow-up investigation. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 64, p. 291-299, 1993.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado:** hacia una nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula.** Coimbra, Livraria Almedina, 1996.

_____; MATOS, Z. **A Identidade Profissional em Educação Física e Desportos.** Lisboa: Horizonte, n.71, p.163-167, 1995.

MARKS, R. Pedagogical content Knowledge: From a mathematical case to a modified conception. **Journal of Teacher Education**, v. 41, p. 3-11, 1990.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa, Instituto Piaget, 2005.

PERAFÁN, G.A. La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: Orígenes y desarrollo. In: PERAFÁN, G.A.; ADÚRIZ-BRAVO, A. **Pensamiento y conocimiento de los profesores.** Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 11-28, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Artmed, p. 353-379, 1998.

PIERON, M. **Para Una Enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas.** Barcelona, INDE, 1999.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre, Editora Sulina, 2004.

ROVEGNO, I; CHEN, W.; TODOROVICH, J. Accomplished teachers' pedagogical content knowledge of teaching dribbling to third grade children. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, n. 4, 2003.

_____; DOLLY, J.P. Constructivist perspectives on learning. In: KIRK, D; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M.; **The Handbook of Physical Education.** London, Sage, p.243-261, 2006.

SANCHES, M. F. C.; JACINTO, M. Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. **Investigar em Educação.** v. 3, p. 131-233, 2004.

SCHEMPP, P.G., MANROSS, D., TAN, S.K.S., & FINCHER, M.D. Subject expertise and teachers' knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, 342-356, 1998.

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

_____. **The reflexive practitioner**, New York, Basic Books, 1983.

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, 2004.

SHULMAN, L. **Preface in Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwer Academica Publishers, p.13, 1999.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987.

_____. Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza, I: enfoque, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós Educador, p.9-91, 1989.

_____. Those who understands: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.17, n.1, p.4-14, 1986.

SIEDENTOP, D., & ELDAR, E. Expertise, experience and effectiveness. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 8, p. 254-260, 1989.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

.....
Recebido em: 18/03/2011
Revisado em: 11/05/2011
Aprovado em: 12/07/2011

Endereço para correspondência

d2vr@udesc.br

Valmor Ramos

Universidade do Estado de Santa Catarina.

Rua Pascoal Simone, 358

Coqueiros

88080-350 - Florianópolis, SC - Brasil