

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 2, n.2, 2017

Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física¹

The unfolding Frankensteins: Interpretations of Physical Education Degree curriculums

Marcos Garcia Neira

Licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, e supervisa pesquisas de pós-doutorado. Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, é coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar.
(www.gpef.fe.usp.br).

Artigo publicado na Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.118-140, Agosto/2009

¹ Pesquisa realizada com apoio do CNPq.

Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física**Resumo**

Diante da constatação de representações distorcidas sobre a docência na Educação Física em um grupo de professores recém-formados, procuramos investigar os currículos que acessaram a fim de averiguar a existência de relações entre a experiência formativa e as identidades docentes. Recorrendo à bricolagem de métodos de pesquisa e aos Estudos Culturais, enquanto referencial teórico, as interpretações realizadas sinalizam que os cursos de Licenciatura são os principais responsáveis pela polifonia e confusão conceitual inicialmente constatadas.

Palavras-chave

Currículo – Estudos Culturais – Formação de Professores.

The unfolding Frankensteins: Interpretations of Physical Education Degree curriculums**Abstract**

It has been noticed the existence of distorted concepts of Physical Education teaching in a group of newly graduated teachers. Due to this fact, we tried to investigate the curriculums that were followed in order to verify if there is a relation between the formative experience and the educational identities. Resorting to a collection of research methods and Cultural Studies, as a theoretical reference, the interpretations made point that the Physical Education Degree courses are the factors mainly responsible for the polyphony and conceptual confusion initially verified.

Keywords

Curriculum - Cultural Studies - Graduation of Teachers.

Introdução

Há algum tempo a atividade docente tem sido amplamente questionada em variados fóruns. Os resultados alcançados nas avaliações nacionais e as comparações promovidas pelos exames internacionais têm fornecido a munição necessária para apontar a ineficiência da escola. Mais recentemente, os cursos que formam professores foram colocados na linha de tiro. Dentre as críticas disparadas, é comum ouvir-se que os docentes empregam métodos e recursos desatualizados ou os conhecimentos que possuem mostram-se inadequados para lidar com as características da população que frequenta as salas de aula nesta primeira década do século XXI. A situação se torna mais complexa quando se verifica que tal sensação já está presente nas falas dos professores iniciantes.

O “choque com a realidade”, identificado por Tardif (2005), ou leva o jovem educador a culpar as famílias e os alunos pelo próprio fracasso ou contribui para desqualificar sua formação inicial, fazendo-o incorporar a representação² de incompetente. Para piorar a situação, a sobrecarga de atividades que caracteriza o magistério impede uma reflexão mais profunda sobre a identidade profissional docente³ que está sendo construída quando o professor iniciante se depara com o seu cotidiano difícil. É mais provável que procure contornar os problemas mediante a recorrência ao apoio dos mais próximos ou, como é mais comum, apelando para o senso comum. Dificilmente terá tempo para analisar criticamente seu percurso formativo e questionar por que lhe ensinaram certas coisas e não outras; quem decidiu o que deveria ser ensinado? Quem está autorizado a decidir o que lhe ensinaram? Que espécie de professor se tornou? Etc. Trata-se, portanto, de um caso típico de política curricular.

Não paira qualquer dúvida de que inúmeros conhecimentos foram adquiridos nos anos de universidade. Apesar disso, o sentimento de fraqueza experimentado

² Segundo Woodward (2000, p. 17), a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são.

³ Garcia, Hypollito e Vieira (2005) entendem como identidade profissional docente às posições de sujeito atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

perante as turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou da Educação de Jovens e Adultos, coloca em xeque tudo o que aprenderam, dada a disparidade verificada entre seu sucesso⁴ na cultura acadêmica e o sofrimento no cotidiano profissional. É justamente por isso que os currículos⁵ dos cursos de formação que, historicamente, priorizarem a transmissão acadêmica, são, neste momento, questionados. Infelizmente, como se sabe, uma das aprendizagens mais bem consolidadas na universidade é, justamente, a aceitação passiva do currículo proposto. Enquanto grande parcela dos professores universitários atua no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando, a todo custo, a inviolabilidade do território disciplinar, os estudantes, em busca da sobrevivência acadêmica, colocam em primeiro lugar a conclusão do curso pela via mais fácil, ou seja, apossar-se dos conteúdos e dominar as práticas adotadas de forma a obter mais suavemente as médias para aprovação.

A problemática apresentada se amplia quando a formação para a docência na Educação Física é colocada em foco. O diagnóstico inicial que caracterizou os participantes do presente estudo, todos docentes recém-formados atuantes em escolas públicas e privadas nos municípios da região metropolitana da capital paulista, revelou a iminência de discursos e práticas visivelmente alijados do cabedal de conhecimentos pedagógicos contemporâneos. Evidenciando um emaranhado verbal desprovido de qualquer lastro conceitual, a um só tempo, nossos depoentes relataram o desenvolvimento de atividades de ensino junto aos seus alunos, objetivando, simultaneamente, a melhoria de funções psicomotoras, capacidades físicas, socialização infantil e aquisição de inúmeros aspectos da cultura corporal. Nos planos de ensino e registros das aulas, foi possível notar a emergência de práticas assemelhadas àquelas esperadas em escolinhas de esportes, centros recreativos e academias de ginástica.

O trabalho de Bracht (2003) fornece pistas para compreender esse fenômeno quando atribui à crise da identidade da Educação Física na Pós-modernidade, dentre outras razões, ao surgimento de novas funções sociais na área, determinando uma

⁴ O sucesso aqui é visto como sinônimo de percurso curricular cumprido. No caso, pessoas que completaram o ensino universitário.

⁵ Neste texto, foi adotada a concepção de currículo defendida por Moreira (2008). O autor vê o currículo como definidor das práticas educativas que se dão nesse espaço inventado que é a escola moderna; e, em consequência, assume que o currículo seja o próprio demarcador daquilo que se chama escola. Neste momento, amplo, por minha, essa idéia para o currículo universitário.

diferenciação interna. Daí, talvez, a proliferação de discursos no currículo da Licenciatura possa ser tomada como uma das possíveis maneiras de interpretar o problema. Ao incitar o futuro educador a assumir diferentes posições de sujeito, isto é, diferentes identidades docentes (o professor que ensina esportes, que organiza os treinamentos, que ensina brincadeiras, que atua na escola), conseqüentemente, transmitem-se noções acerca do seu papel social e institucional.

Aceitar a explicação de Bracht não nos exige de mergulhar no currículo que forma professores de Educação Física, a fim de desvelar o processo de construção da(s) identidade(s) docente(s). A tergiversação conceptual que caracterizou a fala e as práticas pedagógicas dos professores Educação Física recém-formados, suscitou o interesse de buscar respostas às seguintes questões: O que ensinam os cursos de Licenciatura? Como são organizadas as atividades formativas? Quais visões de escola e ensino são veiculadas? Quais conhecimentos são contemplados e quais ficam de fora? Enfim, quais representações sobre a docência são socializadas no currículo que forma professores de Educação Física?

Para tanto, inspirando-nos em Kincheloe e Steinberg (2007), recorreremos a uma bricolagem de métodos de pesquisa que incluiu a etnografia, a análise de discurso e o método evocativo. As representações constatadas foram interpretadas a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais, para quem, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995).

Há quase três décadas que estudos rigorosos envolvendo o currículo da formação de professores têm despontado na literatura científica. Contudo, com uma presença bem tímida nos fóruns acadêmicos, os resultados de pesquisas sobre os currículos da formação para a docência em Educação Física são ainda incipientes. O levantamento da produção nesse campo permitiu descobrir uma incidência maior de investigações abrangendo disciplinas acadêmicas pontuais ou experimentos pedagógicos bastante restritos. Investigações mais amplas sobre o que acontece no interior dos currículos, além de necessárias, preencherão importantes lacunas. Acresça-se o fato de que o que acontece nos bancos universitários reverbera na Educação Básica e na sociedade como um todo. Afinal, é bastante razoável que a constituição de identidades docentes influencie as identidades discentes.

Cursos de formação inicial para a docência na Educação Física: o paradigma frankensteiniano⁶

Sem que fosse necessário empreender esforços exagerados, as análises dos currículos que formaram os professores participantes do estudo ressaltaram uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se aproximam ou se afastam e, principalmente, concepções de área, docência, função da escola e papel do professor, radicalmente distintas. Na maioria dos casos, a experiência formativa significou travar contato com conteúdos esparsos produzidos a partir de representações sobre a profissão absolutamente distintas e, por vezes, ideologicamente compromissadas com setores da sociedade com maior poder econômico e cultural. É interessante notar que, ao menos nos casos investigados, os profissionais formados por esses currículos ocuparam postos em escolas alocadas nas periferias dos grandes centros, cujas comunidades se caracterizam pela ascendência de migrantes, famílias numerosas e baixa renda.

A arqueologia da construção dos currículos investigados desvelou que o conjunto de disciplinas, o momento em que configuram na grade e, até mesmo, alguns dos conteúdos trabalhados, muitas vezes, partiram de decisões pessoais e/ou burocráticas. Não raro, procuram atender a disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles como maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões, entre outras influências nada pedagógicas. Em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino configuravam do currículo da Licenciatura sem qualquer justificativa pautada em critérios científicos ou formativos. Quem dera, ao menos, fossem produtos de acordos coletivos. Certo tema, evento, forma de avaliação ou conteúdo despontavam apenas porque alguém considerou procedente, seja o coordenador ou professor da disciplina.

Nos casos analisados, a arquitetura curricular revelou-se contrária às recomendações dos estudos contemporâneos (Torres Santomé, 1998; Pacheco, 2005; Moreira e Candau, 2007, entre outros). O currículo precisa ser o fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhado por um colegiado composto por representantes daqueles que nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada

⁶ Alusão a Frankenstein, monstro ficcional construído em laboratório a partir de segmentos corporais originariamente pertencentes a indivíduos diferentes, personagem da obra de Mary Shelley publicada em 1818.

ator constantemente. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional. Que se tenha clareza das visões de homem, mulher, mundo, sociedade, área de conhecimento, que cercam o currículo. Somente assim, será possível eleger conteúdos, atividades e métodos de ensino que viabilizem a construção das identidades docentes idealizadas. Isso não significa fechar as portas para as diferenças. Muito pelo contrário. Para formar um profissional crítico e socialmente comprometido, é fundamental a presença de diferentes perspectivas sobre os mesmos temas estudados. É preciso uma retroalimentação curricular constante, a partir das vivências profissionais, de estágio e de extensão, bem como, de novas investigações que se fizerem em cada uma das áreas que compõem o currículo. Um projeto curricular, portanto, nunca termina, encontra-se em permanente estado de reconstrução e avaliação. Cada membro da comunidade é, no melhor sentido, ator e autor da proposta.

A teorização curricular disponível permite desvelar os processos implícitos em construções esquizofrênicas, aleatórias ou desreguladas a partir de algumas indagações. O que será obtido como resposta, por exemplo, quando questionados os códigos transmitidos aos futuros professores e professoras de Educação Física por um currículo construído de forma confusa e sem critérios. Quais representações estarão disponíveis aos futuros educadores quais não estarão? É importante frisar que ao disponibilizar certas experiências e conteúdos e não disponibilizar outros, estar-se-á a formar determinados profissionais e não outros. Bernstein (1998) é enfático na impossibilidade de alegar inocência. Qualquer decisão curricular é política. Qualquer decisão curricular está vinculada a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular, converge com determinados ideais e diverge de outros.

Os saberes e situações que constituem o currículo da formação para a docência refletem, em última análise, o sujeito-professor que se quer formar. Sempre há um projeto de cidadão em vista e um modelo profissional a ser alcançado para um determinado projeto de sociedade. Qual é a sociedade pretendida pelos atuais currículos que formam professores de Educação Física? A sociedade neoliberal individualista e competitiva, cujo princípio é o acúmulo de bens materiais e culturais, ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças. Silva (2007) é contundente ao explicitar que o currículo forja pessoas, constitui identidades. O que se pretende é formar identidades profissionais

docentes mais alinhadas à manutenção (conservação) ou à transformação do atual quadro social? A constatação de que os currículos analisados, consciente ou inconscientemente, estão atrelados a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros, torna possível recorrer à alegoria do Frankenstein para ilustrar as identidades dos docentes que estão formando.

Formar para ensinar é, antes de tudo, formar para trabalhar em educação. Na ótica das Ciências Humanas, frisada por Paro (2008), a educação nada mais é do que a apropriação da cultura, a formação do sujeito histórico. Implica na consideração do homem e da mulher como seres sociais e políticos, pois, em sua historicidade, não podem ser tomados de forma isolada. O político, nesse sentido, significa a produção da convivência entre pessoas e grupos. Para a educação, a consequência dessa condição política do humano diz respeito ao tipo de sociedade que se objetiva em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem e mulher que se quer formar. Numa sociedade democrática, o que se visa é formar o cidadão na sua condição de sujeito, preparando-o para atuar democraticamente em sociedade.

O trabalho do educador e da educadora trata, portanto, de um agir com a cultura, ou seja, algo muito maior do que o domínio superficial daquilo que será ensinado e das técnicas e métodos para tal. Ao tomar a cultura como objeto de apropriação do educando, “e não unicamente uma pequena parte dela” (Paro, 2008, p. 23), amplia-se enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, ou seja, devem-se ensinar os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura que, como toda construção social, só se transmite historicamente.

O conteúdo da educação, afirma o autor, é a própria cultura em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações. Impossível, portanto, formar professores sem que a cultura seja tomada como objeto de análise. Em se tratando do ensino de Educação Física claro está que o conteúdo é a cultura corporal em toda sua inteireza. Não há razão para encaixotar os conhecimentos do currículo a poucas manifestações ou à transmissão de dados históricos e reprodução de gestualidades específicas, conforme constatamos pelos depoimentos e conversas informais. O que há para ensinar é ilimitado. Vai muito além daquilo que se tem feito nos currículos investigados. Passaram ao largo, por exemplo,

situações didáticas que proporcionassem aos graduandos a apreensão dos significados políticos e sociais das manifestações corporais.

Ao selecionar apenas algumas poucas modalidades esportivas e alocar técnicas e táticas em disciplinas, a representação veiculada é que o futuro professor deverá transmitir esses saberes aos seus alunos. Até aí, sem novidades. O problema surge quando se percebe que o período de formação prioriza as manifestações esportivas euro-americanas tradicionais e midiáticas, sem criar condições para o estudo de modalidades como as radicais, urbanas, rurais, de aventura etc. produzidas nos mais variados contextos e que, por razões políticas, dispõem de menor ou nenhum espaço na mídia. Nas poucas vezes em que verificamos sua inclusão, foram alocadas em uma disciplina “guarda-chuva”, evidentemente, destinando menor atenção e carga horária a cada manifestação esportiva. Em nenhum dos currículos percebemos a devida importância ao skate, ciclismo, le parkour, arborismo, surf, boliche e tantos outros esportes presentes na sociedade contemporânea, intensamente praticados e conhecidos pelos estudantes da Educação Básica. Direcionando o olhar para as experiências rítmicas, lutas, danças, ginásticas e demais manifestações corporais, verificamos o mesmo “recorte cultural”, tomando como base critérios semelhantes. Nas disciplinas que estudam as danças, a multiplicidade que caracteriza o território nacional, por exemplo, dificilmente foi contemplada. Comumente, as manifestações típicas e tradicionais dos grupos socioculturais com maior poder simbólico recebem maior atenção do que as danças juvenis, internacionais, contemporâneas ou aquelas pertencentes às minorias desprovidas de visibilidade e recursos. Agravando o processo, as exigências do trabalho didático comumente recaem sobre as alunas, pois, considerando a tradição com a qual as mulheres foram socializadas nas experiências rítmicas, se percebe, nos rapazes, uma postura passiva e distanciada, responsabilizando as moças, sobretudo aquelas com maior vivência nessas manifestações corporais, pela elaboração de coreografias e ensaios.

Os aspectos relatados evidenciam um grave problema. Quais são as representações acerca do esporte e dos seus praticantes veiculadas por currículos que priorizam as modalidades euro-americanas tradicionais em detrimento das demais? Caso não analisem detalhadamente o fato, os futuros professores talvez aprendam e, posteriormente, ensinem que aqueles que jogam futebol ou basquetebol são melhores que aqueles que praticam skate ou boliche. O mesmo pode ser dito com

relação às representações veiculadas nas disciplinas que tematizam as danças. Quando a experiência pedagógica fica restrita a ensaios, apresentações e análises esporádicas, fica a impressão de que o importante é dominar as coreografias, às custas de uma profunda compreensão do emaranhado cultural que atravessa essas manifestações. O tratamento dos esportes, ginásticas, danças, lutas e brincadeiras exclusivamente pelo seu viés sensorial, provavelmente, influirá negativamente na constituição das representações que os professores terão acerca da sua função social. Por essa via, camuflam-se as relações de poder embutidas nas trajetórias históricas das manifestações corporais, por essa via, escondem-se os sujeitos que produziram e reproduziram esse patrimônio cultural, suas vidas, seus valores, seus amores, suas ideias.

Ainda com relação às atividades curriculares que abrangem as manifestações corporais, as observações realizadas constataram o privilégio concedido a determinados graduandos em detrimento da maioria. Algumas das instituições investigadas possuem equipes esportivas representativas, exaltam atletas e os beneficiam com bolsas de estudo, outras, realizam torneios esportivos e apresentações de danças, premiando seus vencedores. Em muitas aulas, os graduandos com vivências motoras consoantes com a temática, ela própria artefato da cultura dominante, são tomados como referência e elogiados, enquanto seus colegas com vivências culturais diversificadas padecem e acumulam experiências negativas. É interessante notar que apesar das atuais concepções didáticas presentes na literatura educacional e na maioria das escolas da Educação Básica buscarem minorar as posturas de exaltação daqueles que apresentam experiências culturais mais aproximadas das requisitadas pela cultura hegemônica e o menosprezo com relação aos que se afastam desse modelo, esses códigos ainda são socializados nos cursos de formação para a docência em Educação Física.

Agravando ainda mais esse quadro, diante dos novos paradigmas que enfatizam o reconhecimento das diferenças culturais que habitam a escola, soa um tanto anacrônico o formato da avaliação presente na maioria dos cursos analisados. Ainda persistem cobranças com relação à execução motora, obrigando os alunos a ensaiarem e treinarem exercícios que, certamente, jamais os reproduzirão ou, as provas são padronizadas, exigindo de turmas diferentes e que freqüentam a instituição em períodos distintos, respostas às mesmas questões. Inversamente ao que se delineia no senso comum, Kincheloe e Steinberg (1999) advogam que o sucesso

vivenciado nas instituições educativas, em função da consonância entre a cultura acadêmica e a cultura de alguns, é mais nocivo aos que compartilham do mesmo repertório, pois, só lhes foi dado a conhecer um dos lados da moeda – o dos vencedores. Os prejudicados e excluídos, ao conhecerem, pela própria vivência, o lado mais fraco, provavelmente, reverterão esse processo quando atuarem no magistério. Na ótica dos autores, somente um professor formado na perspectiva de confronto entre a cultura hegemônica e as culturas subalternizadas, terá condições de atuar pedagogicamente no sentido da equidade social.

Com respeito à atuação didática dos docentes, os depoimentos dos ex-alunos trazem indícios de que qualquer recusa a aceitar os desmandos e imposições da cultura acadêmica, era combatida com ameaças de reprovação. As conversas com os professores talvez possam explicar o fenômeno, pois, revelam que, em sua maioria, percorreram trajetórias de sucesso naquelas disciplinas que lecionam, o que lhes confere reconhecimento e credibilidade no meio. Dessa forma, tendem a reproduzir em sala de aula as situações formativas que acessaram à sua época de alunos. Embriagados pelos próprios conhecimentos e por uma prática pedagógica transmissiva e uniformizante (Formosinho, 2007), passam a oprimir os discentes que não se identificam com o seu trabalho ou que possuem diferenças culturais. Assim, aqueles que deveriam constituir-se em referenciais na ação educativa transformam-se em bons exemplos de arrogância didática, semeando no corpo discente, o ódio pelos conteúdos de ensino ou pelo modelo de professor.

Um outro viés já bastante explorado na literatura educacional, mas que veio à tona na presente investigação, trata da visão de escola, aluno e ensino veiculada pelos currículos que formaram os professores participantes do estudo. A investigação realizada por Popkewitz (2008), nos Estados Unidos, apresenta elementos bem semelhantes aos sinalizados na realidade da formação para a docência da Educação Física brasileira. O discurso pedagógico informado durante os cursos de formação contribui para desqualificar tanto as ações desenvolvidas pelos docentes em atuação, quanto a comunidade que frequenta as instituições. Popkewitz flagrou que o discurso proferido nas ocasiões de formação acaba configurando uma lógica que inferioriza os alunos e o trabalho pedagógico realizado. Tal discurso, internalizado pelos futuros professores, tende a generalizar todos os trabalhadores da educação. Quando um professor universitário diz, por exemplo, que “o professor na escola deveria fazer isso, isso e aquilo, pois, dessa forma o resultado seria este”, está afirmando que todos os

professores não fazem isso, isso e aquilo, por isso, não alcançam os resultados esperados, considerados, por ele, ideais. Mesmo que a generalização implique em equívocos e injustiças, a visão acrítica que lhe dá sustentação é socializada, o que impede reconhecer os limites dos axiomas proferidos pela cultura acadêmica.

Contrariando o discurso de desqualificação, convém abrir um parênteses e mencionar que diversos estudos⁷ salientam que muitos professores da Educação Básica desenvolvem as atividades didáticas de forma atenta, coletiva e vinculada às características, anseios e necessidades da população escolar. Muitos professores sabem exatamente o que estão fazendo, conhecem a sua profissão, a função política e pedagógica da escola na contemporaneidade e refletem constantemente sobre as experiências vividas. Compromissados com seus alunos e reconhecedores das diferenças existentes, planejam atividades de ensino adequadas, registram, avaliam o processo e reorganizam a sua ação diante das respostas dos educandos. Muitas escolas organizam seus projetos pedagógicos a partir da comunidade mais ampla (equipe técnico-pedagógica, funcionários, corpo docente, corpo discente, familiares e circunvizinhos). Elaboram objetivos de ensino exeqüíveis, boas atividades, projetos paralelos, convivem democraticamente e se auto-avaliam. Como se nota, comete um deslize ético e científico quem generaliza as escolas, o ensino e os professores.

Outro argumento que contradiz a visão distorcida da Educação Física escolar que povoa os currículos investigados é o fato de que nem todos os professores universitários possuem condições de trabalho, opções e experiência no estudo dos problemas educacionais, fato constatado por meio de uma análise criteriosa dos seus Currículos Lattes e da jornada de trabalho nas instituições. O que se pôde notar é que muitos discursam sobre a escola e sobre seus atores a partir das próprias experiências enquanto alunos da Educação Básica ou das noções adquiridas por intermédio da mídia neoliberal e conservadora. Os problemas burocráticos e administrativos que afligem as escolas e a necessidade de sobrevivência que por vezes leva o professor a assumir uma grande carga didática em diversas instituições, níveis de ensino ou, até mesmo, mais de uma disciplina, também são comuns nos cursos de Licenciatura investigados. Por razões alheias às questões educacionais, muitos cursos atribuem disciplinas pedagógicas a professores especializados em outros campos do conhecimento e que possuem apenas um interesse e vínculo tangencial com a

⁷ Uma mostra encontra-se disponível na seção “Relatos de Experiência” do sítio <http://www2.fe.usp.br/~gpef/>

problemática educacional. É certo que alguns se superam e corrigem suas deficiências iniciais ao longo da trajetória pessoal, porém, o mais freqüente é o abandono dessas responsabilidades assim que surge a primeira oportunidade.

É possível apontar ainda mais um argumento contrário à lógica do discurso pedagógico negativo. Manifestando o desejável senso de coletividade e movidos por boas intenções, alguns professores responsáveis pelas disciplinas não-pedagógicas, procuram estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e o ensino da Educação Física na Educação Básica. Nesses casos, fazem-no a partir de representações elaboradas em campos de conhecimento incongruentes com a tarefa educativa, o que, nem sempre, significa uma abordagem adequada. Identificamos, por exemplo, a emissão de discursos de combate à obesidade infantil por parte dos professores de formação biológica. Sem criticidade algum no tocante às condições de vida das populações escolares e, revelando um profundo desconhecimento das funções e objetivos da Educação Física escolar, em suas aulas, defendem o aumento do tempo de atividade física para os estudantes. Semelhante distorção ocorre quando, por exemplo, o docente da disciplina que aborda a temática “Recreação” elege como um dos tópicos de ensino a “Recreação Escolar” ou, na disciplina Medidas e Avaliação, o professor sugere alternativas para emprego dos testes físico-motores na escola. Embora a quantidade de situações onde isso acontece seja enorme, os casos mencionados permitem identificar que espécie de representação cultural é socializada quando tamanhas impropriedades são verbalizadas sem que sejam submetida a uma análise mais profunda. Imagine-se o que acontece quando a disciplina que tematiza o esporte (se desenvolvida por alguém afastado da escola) propõe a elaboração de planos de aula ou o professor da área de Lutas faz o mesmo, sem qualquer relação com o que é discutido nas disciplinas pedagógicas. Corre-se o risco ampliar o tamanho do Frankenstein, caso os graduandos se apropriem das perspectivas de ensino da Educação Física presentes nesses discursos e práticas.

Devido ao impacto causado nas concepções dos futuros professores de Educação Física, a distribuição da carga didática entre as disciplinas que compõem o currículo formativo também foi analisada. Chama a atenção o predomínio, em cursos de Licenciatura, de uma quantidade razoável de conteúdos referentes às disciplinas biológicas como Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Biologia, Fisiologia etc. ou naquelas em que os mesmos conteúdos são requisitados, tais como, Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, Musculação etc. A restrição que

caracteriza as disciplinas pedagógicas contribui para elaborar uma representação do que é importante ou não aprender e saber. Afinal, conforme flagraram Garcia e Moreira (2008), também se ensina pelo que não se aprende.

A diminuta participação de conteúdos pedagógicos nos currículos analisados traz consequências gravíssimas, pois influencia as subjetividades dos seus formandos, tendo em vista as representações que veicula. A ausência de criticidade na maioria das disciplinas que povoam os currículos de Licenciatura em Educação Física (característica marcante em algumas disciplinas biológicas ou na forma com a qual são abordadas), redundará em identidades profissionais acríticas e reprodutoras. Espera-se, tão somente, que o professor conheça técnicas de intervenção sobre o corpo, seus fundamentos e saiba empregá-las.

Se os conteúdos da Sociologia, Didática, Filosofia, História, Metodologia do Ensino, Educação Física Escolar etc. encontram-se diluídos ou são pouco valorizados, conseqüentemente, os graduandos tenderão a formar-se com uma concepção distorcida do que significa atuar na instituição escolar. É surpreendente que temáticas presentes no cotidiano de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica, como “história da escolarização e seus efeitos sobre a escola atual”, “diversidade cultural das comunidades”, “políticas educacionais e seu impacto na sala de aula”, “o multiculturalismo da sociedade contemporânea”, “as conseqüências da globalização na função social da escola”, “os efeitos das políticas neoliberais nos currículos da Educação Física”, “planejamento e desenvolvimento curricular em situações adversas”, “legislação educacional”, “a inserção da Educação Física no Projeto Pedagógico da escola”, “as diversas pedagogias da área” etc., nem sequer sejam arranhadas por alguns dos currículos investigados. Talvez decorra daí o sentimento de alienígena⁸ que invade o professor iniciante quando adentra à escola.

Os currículos da formação de professores, principalmente no caso da Licenciatura em Educação Física, possuem também uma razão organizativa em função da utilidade imediata no campo de trabalho e facilidade de uso de determinados conteúdos. A avalanche neoliberal e mercadológica impulsionada pela cultura empresarial que invadiu o universo da atividade física, da Educação e da Educação Física escolar, conforme foi identificado por Neira (2006), contribui para um interesse cada vez maior dos matriculados em cursos de formação inicial por

⁸ Alusão à obra “Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação”, organizado por Tomaz Tadeu da Silva.

conhecimentos instrumentais, baseados na utilidade a curto alcance. As disciplinas que os alocam comumente gozam de maior prestígio, pois, agregam os conhecimentos que servirão para agir de imediato. Daí a simpatia dos graduandos pelas disciplinas cujos conteúdos consistam em técnicas de rápida aplicação ou vivências corporais com pouca ou nenhuma reflexão. Conseqüentemente, as preocupações com conteúdos que proporcionem uma formação profissional fundada na reflexão e análise do cotidiano do trabalho pedagógico esmorecem diante dos critérios de rentabilidade empresarial.

A carência de conhecimentos mais amplos acerca das questões sócio-históricas e políticas que envolvem a educação leva o jovem professor a assumir posicionamentos distanciados da atual função social da escola, ações didáticas idiossincráticas pautadas no senso comum, silenciamento nos momentos coletivos e uma participação frágil no projeto escolar. Talvez por isso, os colegas das outras disciplinas ou, até mesmo, a equipe técnica da escola, incumbam os professores de Educação Física pela organização das festividades, treinamento de equipes esportivas, ensaios das quadrilhas, preparações para os eventos paralelos etc. Ações que, mesmo fazendo parte do calendário escolar, não solicitam um cabedal de conhecimentos pedagógicos específicos.

Ratificando, um currículo de Licenciatura enviesado promoverá a incorporação de conhecimentos, posturas, concepções de trabalho etc., correspondentes a outros campos de atuação. O problema é a distorção causada quando se focaliza a prática pedagógica na escola. A análise da documentação pedagógica revelou que muitos dos professores que participaram do estudo organizam planos e atividades de ensino que objetivam a melhoria da aptidão física e motora, realizam exames biométricos, propõem intervenções visando a correção postural dos alunos, entre outras práticas inspiradas no discurso médico.

Um currículo baseado em conhecimentos biológicos, conforme se constatou, produz professores que relacionam a função social do componente à preparação física dos sujeitos da educação e à exaltação de um certo estilo de vida que segue os padrões da cultura dominante. Decorrem daí, posicionamentos preconceituosos com relação à diversidade de comportamentos corporais dos estudantes e, até mesmo, atitudes controladoras com relação à alimentação e hábitos de higiene. Em uma escola comprometida com a inclusão de todos os grupos culturais, negligenciar ou discriminar determinadas práticas sociais só porque se afastam dos paradigmas

hegemônicos, poderá significar a imposição de um modelo corporal, tido como melhor e mais adequado, em detrimento de outras possibilidades coexistentes na sociedade.

A investigação etnográfica realizada nas salas de aula de alguns dos cursos permitiu averiguar que os discursos exacerbados dos docentes contribuem para a produção de representações carnavalizadas com respeito à Educação Física escolar, reproduzidas nos depoimentos coletados. Pronunciamentos como “a Educação Física é a disciplina preferida dos alunos”, “os professores de Educação Física são os mais queridos”, “Educação Física é alegria, movimento, prazer”, “é a disciplina que ensina através do lúdico”, “Educação Física é a disciplina mais completa”, mesmo que, sem qualquer fundamento, reverberam no imaginário dos futuros docentes e influenciam a forma com que enxergam o componente e seu papel social. Não se pode perder de vista que atuamos em um contexto em que, cada vez mais, se valorizam as conquistas pessoais, o bem-estar individual e a felicidade a qualquer preço, mesmo que tais atributos não estejam disponíveis a uma grande parcela da população brasileira. Dessa forma, colocações despropositadas, insufladas de emoção, vão encontrando ressonância nos graduandos, que a eles aderem sem questionar sua matiz apolítica e açucarada.

Hall (2003) ensina que uma representação não surge no vazio. As experiências culturais e, sobretudo, as práticas discursivas contribuem para a construção das representações sobre as coisas do mundo, sobre os artefatos culturais e sobre as pessoas. Se os professores de Educação Física querem consolidar uma representação pedagógica e formativa da área, e temos certeza que sim, necessitam construir uma prática discursiva que compreenda as aulas de Educação Física como ambiente de aprendizagens sobre as manifestações da cultura corporal. Um lugar onde se aprende a respeitar e conviver com as diferentes corporeidades presentes na sociedade. A apreciação das atividades e uma participação dos alunos animada são desejáveis, mas não se tratam de objetivos, nem tampouco finalidades, do componente.

É urgente conferir mais seriedade e fundamentação ao que se diz e ao que se ensina. Frases de efeito ou aforismos desprovidos de criticidade e rigor devem ser varridos dos cursos de formação inicial ou, minimamente, colocados sob análise. O mesmo deve ser feito com as práticas pedagógicas. Os docentes dos cursos de Licenciatura têm a obrigação submeter suas próprias posições à análise dos alunos. Ora, os graduandos têm o direito de saber que existem posicionamentos divergentes

sobre todos os assuntos tratados no currículo. Para tanto, podem organizar situações didáticas que levem os futuros professores a analisar os discursos emitidos por diversos setores que compõem a sociedade, que se encontram disponíveis em livros, revistas científicas, jornais, Internet, documentários, entrevistas, televisão etc. A adoção de tal procedimento ampliará as noções de quem aprende e de quem ensina e subverterá o privilégio de uma visão única.

Fortalecendo ainda mais a distorção das representações sobre o ensino da Educação Física, as observações em sala de aula e as entrevistas revelaram a existência de inúmeras práticas (discursos, atividades etc.) que promovem a escola como espaço de homogeneização cultural, isto é, da formatação de iguais. Dificilmente, os futuros professores são colocados em situações que os obriguem a trabalhar com as diferenças existentes. Mesmo que esse fato salte aos olhos de qualquer observador, nas salas de aula dos cursos de formação inicial, comumente, elas são omitidas ou camufladas. Quando o docente das chamadas “disciplinas práticas” ensina por meio de “seqüências pedagógicas”, por exemplo, está concebendo um aluno ideal que reproduzirá percursos ideais. Nos dizeres de Silva (1996), parcela da responsabilidade por essa postura recai sobre a trajetória psicologizante que predominou por um longo período nos currículos dos cursos de formação de professores, especialmente nos de Educação Física.

Ao abordarem com tanta ênfase as fases do desenvolvimento, os mecanismos cognitivistas da aprendizagem, o ideal de cidadão baseado no alcance dos objetivos desenvolvimentistas e todas as ações pedagógicas provindas dessa visão, os currículos formativos contribuem para afirmar uma noção universalizante de homem e mulher, ou seja, os objetivos da educação passam a ser a formação dos detentores de comportamentos hipotético-dedutivos, autônomos e com habilidades motoras especializadas. Não há lugar, portanto, para aprendizagens que ensinem os graduandos e graduandas ou os professores em atuação a trabalhar pedagogicamente com os conhecimentos dos alunos e alunas que não se enquadram nesses padrões. Os professores formados na ótica da homogeneização, aparentemente, aprendem a controlar o homogêneo, daí, quem foge à norma é identificado e punido, tratado como portador de distúrbios e encaminhado aos serviços psicológicos.

Nos cursos de formação de professores de Educação Física analisados, as diferenças que convivem em sala de aula raramente são compreendidas como fruto

de experiências socioculturais distintas. Não houve qualquer menção ao trabalho com as crianças e jovens das classes populares, alunos da Educação de Jovens e Adultos, moradores de favelas, afrodescendentes, indígenas, ribeirinhos, habitantes da zona rural, etc. Esta descoberta corrobora as posições de Garcia e Moreira (2008), quando afirmam que nos cursos de formação inicial se ensina que existe uma lógica e não lógicas. Essa distorção precisa ser rapidamente corrigida, pois, quando se pretende um desenho social menos desigual, essas diferenças devem garantir de expressão, análise e compreensão no interior da instituição educativa.

A constatação de que todos os currículos investigados “alocam” o trabalho com as diferenças em uma só disciplina, merece toda a atenção. De início, convém lembrar que o mesmo não acontece nos demais cursos que formam professores para a docência na Educação Básica. Não se conhece uma “Matemática Adaptada” ou “Geografia Adaptada”. A existência, já naturalizada, de uma “Educação Física Adaptada⁹” ou “Educação Física para as populações especiais” consolida, no nosso entendimento, duas representações, ambas com consequências nocivas para a educação. A primeira consiste no fortalecimento de uma visão biológica da ação pedagógica da Educação Física, dado que, nos casos investigados, os conteúdos dessas disciplinas foram tratados pelo seu viés médico e alocados conforme a “deficiência”. A segunda trata do isolamento dos alunos que serão transformados em diferentes no interior de uma escola que tem como projeto constituir-se como espaço democrático e, portanto, as ações didáticas devem ser dimensionadas a partir de uma noção de equidade pedagógica e, não, a organização de atividades especiais.

O entendimento que se tem de escola inclusiva vai amparar-se na coletivização da prática pedagógica. Cada uma das disciplinas que compõem o currículo da Licenciatura poderia abordar a temática e refletir acerca das diferenças tomando como ponto de partida o campo teórico por ela abarcado. É justamente isso que a escola de Educação Básica também deve fazer. Não há qualquer possibilidade de confinar os diferentes e conduzir uma ação didática específica, mesmo porque, na visão dos Estudos Culturais, tal procedimento apenas reforçará o preconceito e o desrespeito, segregando a comunidade escolar.

⁹ Vale lembrar que, tradicionalmente, essas disciplinas apresentam um viés biológico. Salvo raríssimas exceções, questões como “jovens em liberdade assistida”, “crianças e jovens que trabalham”, “alunas que são mães” etc., não são abordadas. Essas peculiaridades que ampliam a diversidade cultural presente nas salas de aula deveriam também merecer a atenção dos cursos de formação.

Ao sugerir que uma disciplina exclusiva aborde e forme para a ação educativa com as diferenças, os currículos investigados prestam um desserviço à formação pedagógica dos futuros professores, pois, dificilmente terão condições de empregar o que aprenderam quando se defrontarem com os alunos das escolas reais. Neste caso, nada mais fazem do que veicular uma representação da prática pedagógica inspirada em procedimentos terapêuticos. Afinal, não se enxergam alunos, apenas pacientes que precisam ser curados, corrigidos e melhorados. Resta aos professores assim formados, afastarem os diferentes do processo ou medicar a diversidade cultural existente, o que ampliará indefinidamente as taxas de fracasso escolar.

Finalmente, as análises do referencial empírico desvelaram também as representações de professor da Educação Básica veiculadas nos currículos dos cursos que formam professores de Educação Física. Ao interpretarmos os códigos contidos nos discursos presentes nas salas de aula notamos a transmissão da ideia de que os docentes em atuação são incompetentes ou desconhecem o seu próprio trabalho. As narrativas coletadas negligenciam o professor, subestimam suas capacidades e conhecimentos e destroem sua dignidade. O quadro é ainda mais triste quando, em alto e bom som, muitos professores formadores discursam contra a escola pública e todos aqueles que nela atuam. Afirmam que o educador está despreparado, não sabe o que fazer, não sabe planejar nem ensinar, está desatualizado, falta em excesso e, por isso, deveria abandonar a profissão e deixar o lugar para quem é competente. Apple (2003) identificou discursos semelhantes nos Estados Unidos. Segundo o autor, práticas discursivas assim proferidas, apenas deformam. Colaboram para socializar a visão de que a educação deveria estar sob responsabilidade de instituições privadas, por serem eficazes, modernas e possuírem profissionais bem preparados e motivados. O que está por trás disso é a tentativa de desqualificação da escola pública. Sem muito esforço já é possível notar as sequelas dessa avalanche. Buscando fugir da identificação com os “incompetentes” e preguiçosos, os professores iniciantes sonham em atuar na rede privada, mesmo que implique na diminuição dos vencimentos e piora nas condições de trabalho.

Considerações finais

A partir do exposto, somos de opinião que o currículo dos cursos de formação inicial é o principal responsável pela constituição das representações distorcidas sobre a docência da Educação Física na Educação Básica. Se aceitarmos a premissa

defendida por Silva (2007), para quem os currículos forjam, não somente, homens e mulheres, como também, cidadãos e cidadãs, parecerá correta a idéia de que os profissionais são formados pelas trajetórias curriculares que percorreram. Em função disso, levantamos a bandeira da modificação substancial dos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física como alternativa para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente coerente com as necessidades educativas da contemporaneidade. Afinal, como vimos, o professor oriundo dos cursos investigados não pode ser responsabilizado por aquilo que lhe foi dado a conhecer sobre si mesmo, sobre sua área de atuação, sobre o espaço onde exercerá a profissão e sobre as pessoas com as quais trabalhará.

Assumindo todos os riscos deste posicionamento, anunciamos que o ponto fulcral está justamente no fato de que a experiência curricular que vem sendo promovida mostra-se, em grande parte, afastada da escola e dos conhecimentos nela ou a partir dela produzidos. Enquanto as problemáticas que afligem o trabalho pedagógico do professor são amplas, complexas e inter-relacionadas, as instituições formativas seguem priorizando uma abordagem conteudista, a partir da lógica disciplinar, tal como se o exercício da profissão fosse desconectado do seu contexto sócio-histórico e político. Apesar de paradoxal e incongruente, é esse o caminho proposto pelos currículos que formam docentes de Educação Física.

Todavia, há que se alertar para os riscos de tomar a “realidade sociocultural” como parâmetro único de ensino sem sua devida análise, comparação e contraste com outras realidades. Buscando fidelidade com a concepção de educação enquanto experiência de apropriação da cultura, o que se propõe é a interface constante entre os elementos contextuais transformados em objeto de estudo, outras situações referentes ao mesmo tema e a teorização acumulada sobre o assunto em questão. Caso isso não ocorra, aumenta a probabilidade de um ensino baseado na reprodução acrítica, o que fará perdurar aquilo que se quer transformar.

Talvez a simplicidade do que temos a sugerir se constitua no maior empecilho à colocação em prática. O curso de formação inicial de professores deve tomar como referência o atual contexto onde se desenvolvem as ações educativas, ou seja, as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante. Defendemos a transformação do campo de atuação profissional em espaço de aprendizagem e formação. Os saberes disponíveis pelos professores, equipe administrativa, equipes das Secretarias de

Educação, funcionários e dos alunos e alunas; as formas com as quais interagem entre si e com a instituição; a cultura escolar; o currículo; os problemas enfrentados pela comunidade; os conhecimentos disponíveis na circunvizinhança da escola etc., se constituem em conhecimentos que precisam ser analisados e aprendidos pelos futuros professores, se pretendemos modificar o quadro atual.

As temáticas de estudo não podem simplesmente “aparecer” no currículo da instituição formativa a partir do que se imagina que seja a atuação profissional na escola. É necessário que o docente formador seja, ele também, um estudioso comprometido com a Educação Física escolar, que mergulhe nesse *locus* e, recorrendo à etnografia, apreenda essa realidade. Temos convicção de que apenas mediante essa postura, o professor formador terá condições para elaborar atividades de ensino coerentes com uma visão contemporânea da educação. Ações como visitar a escola, estabelecer convênios, afinar as experiências de estágio, dialogar constantemente com os atores da instituição, apropriar-se das referências que estão acessíveis aos docentes, compreender a lógica administrativa, freqüentar as assembleias e reuniões pedagógicas, passear pelo entorno da instituição, visitá-la aos finais de semana, dentre outras, quando acompanhadas de uma reflexão crítica e respeitosa, configuram-se em excelentes ocasiões para identificar temáticas relevantes que merecem fazer parte do currículo. Quando da adoção de uma postura investigativa e propositiva, tanto por parte do professor formador, quanto dos estudantes, não só os problemas da atuação docente serão mais bem compreendidos, como também, poderão retornar à escola em forma de sugestões e encaminhamentos.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico. Classes, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7- 39.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (coords.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina:*

identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003

FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, Á. M. e VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, Jan./Mar. 2005, vol.31, no.1, p.45-56.

GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7- 39.

HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

_____. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 5, nº 2, 2006. p. 75-83.

NELSON, C; TREICHLER, P. A. e GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) *Os alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. *O ofício do professor*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 244-245.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. São Paulo: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.