

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcos Garcia Neira¹

INTRODUÇÃO

A última década vem surpreendendo a todos com uma enorme quantidade de eventos, trabalhos, textos, pesquisas, documentários, livros e cursos direcionados à formação de profissional nas mais diversas áreas. Há quem diga que tamanha oferta ocorra porque os conhecimentos disponíveis, fruto de relevantes análises e descobertas científicas, se multiplicam com grande celeridade. Visando melhor contribuir com a sociedade, ou não perder o “bonde da história” e, com isso, ficarem defasados e “fora do mercado”, a melhor alternativa para os trabalhadores e trabalhadoras é a atualização profissional constante. Talvez possamos encontrar aqui a justificativa para aquela sensação ruim - um tanto comum à maioria dos privilegiados que passaram pelas universidades -, quando se percebem afastados, mesmo que temporariamente, das oportunidades de formação contínua, ou seja, dos cursos de atualização, palestras, congressos e demais experiências de aprendizagem normalmente acompanhadas de certificação. Se há algo que todos os cursos de graduação ensinaram à maioria dos seus concluintes, foi a necessidade da manutenção de uma eterna postura de aluno. Até mesmo as Licenciaturas, que por dever moral e legal, deveriam ensinar para a docência, parecem ser altamente eficazes na formação de discentes. O discurso que propaga a autonomia, a auto-formação ou a independência intelectual, tantas vezes proferido, parece não refletir nos currículos das instituições responsáveis pela formação desses profissionais. Não fosse trágico, seria cômico.

É claro que a experiência universitária por si só não pode ser responsabilizada pelo amplo vigor e prestígio do qual desfruta a concepção da aprendizagem permanente, entenda-se “permanente condição de aluno”. Instituições como a família, mídia, ambiente de trabalho etc., também contribuem para a socialização dessa visão.

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Interlocutores privilegiados como determinados setores da academia, meios de comunicação de massa, secretarias de educação, empresariado etc., com frequência, enfatizam que os conhecimentos requisitados durante a atuação profissional docente, em sintonia com o processo social mais amplo, vêm sofrendo modificações diante das constatações e resultados das diversas investigações realizadas no campo educacional, ocasionando, entre outras, a reconfiguração da função social da escola (com uma tendência maior à preparação para inserção no mercado de trabalho ou solução das mazelas da sociedade contemporânea), dos objetivos, conteúdos, métodos de ensino e das formas, razões e instrumentos de avaliação. É lícito que grande parte das análises realizadas deu-se como consequência das insatisfações verificadas a partir do que a escola vem fazendo na contemporaneidade. Enfatizando tal perspectiva, outras vozes (acadêmicos progressistas, movimentos sociais, associações de professores etc.) sinalizam que as transformações identificadas no público escolar apontam para novos significados do trabalho pedagógico, ou seja, os grupos socioculturais que, até pouco tempo encontravam-se aliados da experiência educacional, na atualidade, fizeram cumprir o seu direito à escolarização e ocuparam os bancos escolares, causando um descompasso entre a formação docente e as exigências cotidianas do trabalho educativo. Ouve-se com frequência que os professores e professoras estão despreparados para exercer seu ofício diante dos novos alunos e alunas, tendo em vista às diferenças apresentadas entre o repertório cultural adquirido pela experiência social dos estudantes e a cultura escolar representada prioritariamente pelas práticas sociais e conhecimentos veiculados pelos docentes em sala de aula.

Ambos os casos, como se nota, contribuem para tornar legítima a noção de que os docentes estão despreparados para realizar a contento o seu trabalho: ou estão desatualizados diante das mais recentes descobertas científicas e fracassam na tarefa de ensinar as novidades de uma forma dinâmica, 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. O aceite incontestado desse quadro, mais comum do que se possa imaginar quando se leva em conta a força dos discursos em prol da necessidade perene de “capacitação”, “reciclagem” etc., faz com que o professor ou professora² acumule

² Estudos sinalizam que tal sensação, embora amplamente socializada no Magistério, é sentida de forma individual. Daí, passarei a empregar os

um eterno sentimento de incompetência, pois lhe é dito, o tempo todo, que pouco sabe e mesmo aquilo que sabe está ultrapassado. A situação é deveras grave quando se verifica que tal sensação já está presente nas falas dos professores iniciantes. O “choque com a realidade” identificado por Tardif (2005) leva, por vezes, o jovem educador ou educadora a desqualificar sua formação inicial e “apostar todas as fichas” no retorno à condição de aluno ou aluna nos cursos de formação contínua como alternativa para corrigir os próprios defeitos. Dificilmente busca apoio e colaboração entre os colegas da mesma escola, pois, como aprendeu a valorizar somente os conhecimentos atualizados, infere que se alguém, como ele ou ela, que acaba de se formar encontra dificuldades, quem já se formou há algum tempo, estará, certamente, defasado, desistiu de melhorar e “só pensa em se aposentar”.

Inversamente ao que pensa o docente iniciante, o professor ou a professora mais experiente comumente se refere ao novato como possuidor de conhecimentos “fresquinhos”, pois, acabou de sair da universidade e está com o conhecimento “tinindo”. Como decorrência, o educador ou educadora que atua há muito tempo, apela ao seu novo companheiro ou companheira em busca de “atividades novas” ou lhe incumbe tarefas como a organização de eventos escolares, apoio para a utilização de recursos da informática, supervisão de atividades extra-classe etc. Obviamente, posturas como essas, mesmo aproximando as gerações, também concretizam a idéia de que a experiência profissional nada ensina de valor. A lógica embutida é que o que há de mais importante para saber deve ser buscado fora da escola.

Assim sendo, tanto o professor ou professora iniciante quanto seu/sua colega que atua há alguns anos, quando não responsabiliza os alunos, alunas e suas famílias, a administração ou as condições da escola pelos eventuais fracassos verificados na sua ação didática, conscientemente passa a questionar os próprios conhecimentos e é levado a acreditar que para se obterem melhores resultados, necessita saber mais. Concomitantemente pensa: “Fulano, que está fazendo aquele curso, vive falando coisas que eu não conheço” ou “Beltrano, que participou de uma reunião na Oficina Pedagógica da Secretaria da Educação, disse que agora tudo vai mudar e todos terão que fazer um monte de coisas novas”. Com o passar do tempo, o professor ou professora sente diminuir suas resistências contra a

Cont. da nota anterior.

termos “professor ou professora”, como forma de destacar que se trata de uma pessoa com nome, endereço, identidade etc.

crueldade do discurso neoliberal veiculado pela mídia que confere à escola grande parte da responsabilidade pelo desemprego, descontrolo dos jovens, fracasso do País nas Olimpíadas etc., e termina por incorporar uma representação³ de incompetência e, a fim de preservar sua auto-estima, recorre aos cursos de formação. Tal decisão, dado que é aceita hegemonicamente, lhe conferirá durante algum tempo um novo *status* profissional. Afinal, agora se posiciona enquanto professor ou professora que estuda, aprende, se atualiza. No entanto, como a máquina não pára e o papel de aluno ou aluna promovido pela instituição formadora muitas vezes impede a reflexão sobre a identidade profissional docente⁴ que está sendo construída, ou mesmo sobre o próprio currículo, é de se esperar que a conclusão desse curso em pouco ou nada modificará o que o professor ou professora sente com relação ao próprio trabalho ou a si mesmo.

Embora minha posição pessoal seja, de forma prioritária, a favor do professor ou da professora compromissados com sua tarefa. Reconheço que o parágrafo acima contradiz uma parcela dos estudos que denunciam a pouca credibilidade que parcela dos educadores e educadoras atribuem às experiências formativas, sobretudo, aquelas promovidas pela academia. Hernández (1998), ao investigar como os docentes aprendem, concluiu que muitos docentes não encontravam significado algum na contribuição dos conhecimentos científicos para a sua prática pedagógica. Sou de opinião que talvez exista quem pensa dessa forma, provavelmente em função das relações estabelecidas durante as próprias experiências formativas, mas, certamente a maioria é de outra opinião, caso o contrário, o consumo de publicações destinadas a subsidiar a ação dos docentes em sala de aula seria bem menor. Também seriam poucas as queixas quando as Administrações não promovem cursos de formação contínua, nem possuem planos de

³ 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.

⁴ 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.

carreira que validem os títulos e pequena seria a procura por cursos que focalizam situações da prática pedagógica. Obviamente, estas palavras se destinam ao professor e professora que deposita esperança na formação.

Daí ser importante ressaltar que a noção de conhecimento mobilizado pelo professor ou professora durante a tarefa educativa aqui utilizada vai muito além daquela idéia de “teorias” rechaçadas pelos professores investigados por Hernández. Na imensa maioria das vezes, quando os educadores e educadoras se referem às “teorias”, fazem-no com atenção a determinadas construções científicas pertencentes à cultura acadêmica no sentido estrito, quais sejam, aqueles conceitos produzidos pelos grupos de pesquisa vinculados aos departamentos universitários e que devido à forma⁵ com os quais são apresentados nos cursos de formação podem parecer de difícil “tradução” e aplicação para a resolução das necessidades mais urgentes da escola ou da sala de aula. O que não significa, de modo algum, que rejeitem toda e qualquer teoria, mesmo porque, não custa frisar, toda teoria nada mais é do que uma explicação elaborada a partir das observações dos fatos da realidade. Concebo a rejeição à aprendizagem de teorias por parte de qualquer docente como uma dificuldade para enxergar qual foi o caminho percorrido para que se chegasse a determinada construção teórica ou quais foram os aspectos da realidade que estiveram sob análise e tornaram possível a elaboração daquela explicação e não outra. Nota-se, portanto, que, muitas vezes, quando os professores e professoras negligenciam as experiências de formação contínua pautadas na transmissão de teorias, estão, na verdade, resistindo (da mesma forma que seus alunos e alunas) à maneira como são organizadas as atividades formativas. Se colocar em prática as teorias aprendidas nesses momentos já se constitui em algo extremamente difícil, mesmo porque as condições de produção são diferentes daquelas vivenciadas por cada professor ou professora em uma dada escola, imagine-se quando não lhes é concedida a oportunidade de verificar que, dependendo do intérprete, do referencial adotado e das observações realizadas, a teorização elaborada é diferente. É sempre bom lembrar que enquanto certas teorias são elaboradas e divulgadas em função de interesses econômicos, políticos, sociais etc., outras, “tão científicas como”, não dispõem da mesma visibilidade. A partir daí, mereceria maior

⁵ Há que se fazer o seguinte destaque: diversas vezes a sensação de que a teoria se afasta da sala de aula se dá em função da forma com a qual aquele conhecimento é tratado nos cursos de formação.

atenção tanto o que se ensina aos professores e professoras, como também, o como se ensina. Trata-se, portanto, de um caso típico de política curricular.

Para sustentar essa argumentação, bastaria retomar as dificuldades sentidas pelo professor ou professora iniciantes anteriormente referidas. Não restam dúvidas de que esses profissionais possuem conhecimentos teóricos aprendidos nos bancos universitários. Apesar disso, o sentimento de fraqueza experimentado 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 sucesso na cultura acadêmica e o sofrimento experimentado no cotidiano profissional. É justamente por isso que os currículos⁶ dos cursos de formação que, historicamente, priorizaram a transmissão da acadêmica, são, neste momento, questionados. Infelizmente, como se sabe, uma segunda aprendizagem bem consolidada na universidade é, justamente, a aceitação passiva do currículo proposto por parte dos diversos atores da comunidade acadêmica. Se, por um lado, grande parcela dos docentes atua no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando, a todo custo, a inviolabilidade do seu território disciplinar, os discentes, em busca da sobrevivência acadêmica, colocam em primeiro lugar a conclusão do curso pela via mais fácil, ou seja, apossando-se dos conteúdos e práticas ensinadas, obtendo médias suficientes para alcançar o diploma. Enquanto poucos docentes se arriscam a mudar, transgredir, caminhar por novos ambientes de ensino, experimentar novos formatos avaliativos ou buscar outros conhecimentos, raríssimos discentes perguntam: por que estou aprendendo isso? Quem decidiu que isso deveria ser ensinado? Quem está autorizado a decidir o que estão ensinando? Que espécie de professor serei ao aprender isso? Por que não me ensinam outras coisas? Etc.

Sou de opinião que a problemática apresentada se amplia quando é focalizada a formação para a docência da Educação Física. Há quase três décadas que estudos rigorosos envolvendo o currículo da formação de professores têm despontado nas agendas

⁶ 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, amplio, por minha, essa idéia para o currículo universitário.

das demais áreas do conhecimento presentes nos currículos da Educação Básica. Contudo, com uma presença bem tímida nos fóruns acadêmicos – quem diga nos ambientes políticos e administrativos –, os resultados de pesquisas sobre os currículos da formação para a docência em Educação Física são ainda incipientes e quando surgem, seus focos se afastam das questões pontuadas nas linhas acima. Qualquer análise da produção nesse campo permitirá descobrir uma incidência maior de investigações abrangendo disciplinas acadêmicas pontuais, experiências em determinadas disciplinas que tradicionalmente compõem o currículo ou discussões acerca das modalidades Bacharelado e Licenciatura. Embora existam estudos que se proponham a analisar e interpretar as propostas em curso, tomando como base as funções sociais da escola na contemporaneidade e qual professor ou professora está sendo formado ou investigações que resultem em desenhos curriculares voltados para a formação professores e professoras que enfrentarão crítica e criativamente os desafios da tarefa educativa, suas descobertas são praticamente desconhecidas ou desconsideradas por grande parte dos responsáveis⁷ pela elaboração e desenvolvimento dos currículos para os cursos de formação de professores de Educação Física.

Chamo a atenção para a importância da inclusão desse tema na agenda dos debates educacionais da Educação Física, tendo em vista o mal-estar experimentado pelos professores e professoras quando se deparam com os resultados das suas ações no cotidiano da Educação Básica. Como procurei demonstrar nos parágrafos subseqüentes, esse quadro é, ao menos em parte, ocasionado pelo percurso curricular da formação inicial e, em muitos casos, reforçado pela formação contínua. Não é mais possível aceitar com passividade o fato de que após três ou quatro anos na universidade e depois de muitas oportunidades formativas institucionalizadas, o professor ou professora sintam-se incompetente e veja transformado seu dia-a-dia na escola em uma batalha infame. Ao colocar sob análise os currículos que vêm sendo desenvolvidos para a formação de docentes de Educação Física na Educação Básica, o que se pretende é fornecer algumas interpretações que possam contribuir

⁷ Parto do pressuposto que, embora com responsabilidades distintas, o currículo é elaborado e realizado por todos os atores da comunidade acadêmica. Assim, discutir, avaliar, perceber acertos e corrigir os problemas do currículo em curso é uma das tarefas mais relevantes que qualquer instituição educativa pode promover.

para elucidar as razões desse fenômeno que, crescentemente, aflige os trabalhadores e trabalhadoras da Educação Física escolar.

CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PARADIGMA FRANKESTEINIANO⁸ EM QUESTÃO

Embora o assunto mereça uma discussão de maior profundidade, pautada em dados rigorosamente coletados e interpretados, convém esclarecer que as linhas abaixo sintetizam algumas das análises realizadas a partir do confronto da Teorização Curricular Crítica e Pós-crítica e dos Estudos culturais com as observações e depoimentos informalmente coletados ao longo da minha trajetória formativa e profissional. Alerto, desde já, para a relevância de outros olhares sobre o mesmo tema e afirmo a importância do conhecimento de estudos elaborados a partir de vieses diferenciados, para que os interessados e interessadas possam, por meio da própria análise, extrair suas conclusões.

Após mais de duas décadas em contato diário com o ensino da Educação Física na escola, ora na condição de professor da Educação Básica, ora na condição de pesquisador e professor dos cursos de formação inicial e contínua, foi-me possível constatar que o currículo voltado para a docência no componente, na maioria das instituições formadoras, tem sido marcado por grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se aproximam ou se afastam e, principalmente, concepções de área, profissão, ciência, homem, mundo, sociedade etc., radicalmente distintas. A experiência formativa nessa área, no meu entendimento, significa travar contato com conteúdos esparsos, produzidos a partir de determinadas visões de mundo e ideologicamente compromissados com determinados setores da sociedade.

Quem quiser constatar esse fato, poderá recorrer à arqueologia de construção do currículo universitário da instituição que freqüente ou freqüentou, quer seja na condição de aluno ou professor. Ficará surpreso ao descobrir que a eleição do conjunto de disciplinas, o momento em que elas configuram no currículo ou os seus conteúdos, muitas vezes, partiram de decisões pessoais e/ou burocráticas. Atenderam a disponibilidades, idiosincrasias, pressões daqueles

⁸ 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.

como maior poder de influência ou cederam a modismos, forças externas, paixões, enfim, de tudo, um pouco. Chegam a existir casos em que determinados conhecimentos e atividades de ensino configuram do currículo sem qualquer justificativa pautada em critérios científicos e formativos ou como fruto de decisão coletiva após uma análise cuidadosa. Certo tema, evento, forma de avaliação ou conteúdo lá está apenas porque alguém considerou procedente.

Muito raramente o processo atende ao que há muito tem sido proposto pelos estudos curriculares. 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 ator constantemente. É imprescindível que a elaboração da proposta recorra a análises do campo de atuação do profissional, tenham-se claras as visões de homem, mundo, sociedade, área de conhecimentos, metodologias de ensino etc., que constituirão seus princípios e, finalmente, atendendo a uma perspectiva global e integrada, sejam conduzidas atividades de ensino que proporcionem a aquisição de conhecimentos coerentes com o que foi proposto a partir de um mesmo ideal formativo. Na intenção de formar um profissional crítico e socialmente compromissado, é fundamental a presença de diferentes perspectivas sobre os mesmos temas estudados. É necessária uma retroalimentação constante a partir das vivências de estágio, profissionais ou de extensão dos alunos, alunas e professores, 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, 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 sobre a profissão, alunos, escolas, responsabilidades, deveres, sociedade, ensino, conteúdo, avaliação e aprendizagem estarão disponíveis aos futuros educadores e educadoras e 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 claro na ênfase da impossibilidade da alegação da 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, alegra a alguns e descontenta a 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, no caso universitário, um modelo profissional a ser alcançado para um determinado projeto de sociedade. Qual é a sociedade visada pelos atuais currículos que formam professores de Educação Física? A sociedade neoliberal individualista e competitiva ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças. Silva (2005) 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? Ao expor a visão de que os currículos para a formação inicial ou continuada de professores e professoras de Educação Física, consciente ou inconscientemente, se vinculam a determinados setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros, é possível recorrer à alegoria do Frankenstein para ilustrar a identidade profissional docente dos seus oriundos e oriundas.

Formar para ensinar é, antes de tudo, formar para trabalhar em educação. Na ótica das Ciências Humanas, 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 e a cidadã na sua condição de sujeitos, preparando-os 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. Concordo com Paro (2008) na assertiva de que, ao tomar a cultura como objeto de apropriação do educando e da educanda, “[...] e não unicamente uma pequena parte dela” (p. 23), amplia-se

enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, ou seja, os valores a convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura que, como toda construção histórica, 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. A partir daí, posso inferir que o conteúdo da Educação Física é a cultura corporal, não se limitando a determinadas manifestações, nem tampouco, à transmissão de dados históricos e reprodução da gestualidade específica, como constatado por inúmeras análises. Os conteúdos de ensino da Educação Física se estendem para muito além daquilo que se tem feito na maioria dos currículos de formação de professores, pois, raramente se identificam situações didáticas que proporcionem aos graduandos e graduandas apreender os significados políticos e sociais das manifestações corporais ao longo do tempo proporcionando-lhes condições para uma atuação presente e futura num contexto democrático.

Ao selecionar e transformar apenas algumas poucas modalidades esportivas em disciplinas, por exemplo, está-se a afirmar que o futuro professor ou professora deverá transmitir esses saberes aos seus alunos e alunas. Até aí, nada contra. O problema surge quando se percebe que o período de formação prioriza as manifestações esportivas euro-americanas tradicionais e midiáticas (Voleibol, Natação, Futebol, Basquetebol, Handebol, Atletismo etc.) e não deixa espaço para um outro grupo bem maior de modalidades como as radicais, urbanas, rurais etc. produzidas nos mais variados contextos e que, por razões políticas, dispõem de menor ou nenhum espaço na mídia. Quando alguma proposta curricular procura incluí-las, comumente as aloca em uma disciplina “guarda-chuva”, evidentemente, destinando menor atenção e carga horária à cada modalidade. Não se vêem com frequência nos currículos, a devida importância ao Skate, Ciclismo, Le Parkour, Arborismo e tantos outros esportes presentes na sociedade contemporânea, praticados ou conhecidos dos alunos e alunas da Educação Básica. Direcionando o olhar para as experiências rítmicas, lutas, danças, ginásticas e demais manifestações corporais, verificar-se-á idêntico “recorte cultural”, a partir dos mesmos critérios. Quando o currículo abre espaço para a tematização das danças, a multiplicidade que caracteriza o território nacional, por exemplo, dificilmente é contemplada. Comumente, as danças típicas e tradicionais dos grupos socioculturais com maior poder simbólico recebem maior atenção 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 licenciandos, uma postura passiva e distanciada, responsabilizando as licenciandas, sobretudo aquelas com maior vivência nessas manifestações corporais pela elaboração de coreografias e ensaios.

Acerca do privilégio concedido a determinados alunos e alunas em detrimento da maioria, é interessante notar que apesar das atuais concepções didáticas presentes na maioria das escolas da Educação Básica buscarem a diminuição tanto das posturas de exaltação dos alunos e alunas que apresentam experiências culturais mais aproximadas das requeridas pela cultura hegemônica, quanto os posicionamentos de menosprezo com relação aos que se afastam do modelo apresentado como ideal, a formação na direção contrária ainda persiste nos cursos de formação para a docência em Educação Física. Muitas instituições possuem equipes esportivas representativas, exaltam atletas e os beneficiam com bolsas de estudo, outras, realizam torneios e apresentações, premiando seus vencedores. Em muitas aulas, os graduandos e graduandas com maior vivência motora são tomados como referência e elogiados, enquanto seus colegas com vivências culturais diversificadas padecem nos ensaios, treinamentos e avaliações negativas que, em nada, interferirão na sua formação para a docência. Diante dos novos paradigmas de reconhecimento das diferenças culturais que habitam a escola, a avaliação com referência à execução e apresentação ainda presente na maioria dos cursos soa como verdadeiro anacronismo. Inversamente ao que se delinea no senso comum, Kincheloe e Steinberg (1999) advogam que as experiências de sucesso auferidas nas instituições educativas em função da consonância entre a cultura acadêmica e a cultura de alguns, são mais nocivas aos habilidosos e habilidosas, pois, só lhes foi dado a conhecer um dos lados da moeda – o dos vencedores. Os prejudicados e excluídos do processo, 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.

Já na esfera da atuação didática dos docentes do Ensino Superior, é bem comum ouvir relatos de licenciandos e licenciandas que acumularam relações conflituosas com seus professores a partir

do momento em que se recusaram a aceitar os desmandos e imposições da cultura acadêmica mediante a ameaça da reprovação. Dado que alguns docentes universitários percorreram uma trajetória de sucesso naquelas disciplinas que lecionam, o que lhes conferiu reconhecimento e credibilidade no meio, tendem a reproduzir as mesmas situações formativas com os seus alunos e alunas. Embriagados pelos próprios conhecimentos e pela condição de “celebridade”, 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, contribuindo para o cultivo do ódio pelos conteúdos de ensino ou pelo modelo de professor.

Um outro viés já bastante explorado na literatura educacional é a visão de escola, aluno e ensino veiculada pelos professores e atividades de ensino propostas durante os cursos de formação inicial e contínua. 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 inicial e contínua contribuem para desqualificar tanto as ações desenvolvidas pelos docentes em atuação, quanto a comunidade que frequenta as instituições. Popkewitz (2008) flagrou que o discurso proferido nas ocasiões de formação acaba configurando uma lógica internalizada pelos professores e professoras, que inferioriza os alunos e o trabalho pedagógico realizado. Tal discurso tende a generalizar todos os educadores e educadoras. 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 e professoras não fazem isso, isso e aquilo, por isso, não alcançam os resultados esperados, considerados, por ele, ideais. É lícito que qualquer generalização tenderá a incorrer em grandes equívocos e injustiças e as razões são muitas. Contudo, a visão acrítica socializada pela instituição impede o reconhecimento dos limites dos axiomas da cultura acadêmica.

Em primeiro lugar, muitos professores e muitas professoras desenvolvem suas atividades de forma atenta, coletiva e vinculada às características, anseios e necessidades da população escolar. Muitos professores e professoras sabem exatamente o que estão fazendo, conhecem a sua profissão e refletem constantemente sobre as experiências vividas. Compromissados com seus alunos e alunas e reconhecedores das diferenças existentes, planejam atividades de

ensino adequadas, registram, avaliam o processo e reorganizam a sua ação diante das respostas dos educandos e educandas. 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 exequíveis, boas atividades, projetos paralelos, convivem democraticamente e se auto-avaliam. Ou seja, comete um deslize ético e científico quem generaliza as escolas, o ensino e os professores.

Em segundo, infelizmente não são todos os professores universitários que, mesmo trabalhando em cursos de Licenciatura ou formação contínua de professores, têm tempo suficiente, condições de trabalho, opções e experiência no estudo dos problemas educacionais. Muitos discursam sobre a escola e sobre seus trabalhadores e trabalhadoras a partir das próprias experiências enquanto alunos da Educação Básica ou de leituras rápidas e superficiais de textos de qualidade duvidosa. Os problemas burocráticos e administrativos que afligem as escolas e a necessidade de sobrevivência que por vezes leva o professor ou professora a assumir uma grande carga didática em diversas instituições, níveis de ensino ou, até mesmo, mais de uma disciplina, também são comuns na universidade. Por razões econômicas, muitos cursos atribuem as disciplinas pedagógicas a professores que investigam sobre outros assuntos e que possuem apenas um interesse tangencial nas questões educacionais. É certo que alguns se superam e corrigem suas deficiências iniciais ao longo da trajetória pessoal, porém, o mais freqüente é o abandono dessa responsabilidade assim que surge a primeira oportunidade.

Sinalizo, finalmente, mais uma razão que contraria a lógica do discurso pedagógico negativo estabelecido pelo currículo da formação inicial ou contínua para a docência na Educação Física. Manifestando o desejável senso de coletividade, muitas vezes, alguns professores responsáveis por disciplinas que se afastam da escola, movidos por boas intenções, procuram estabelecer relações entre os conteúdos da sua disciplina e o ensino da Educação Física na Educação Básica. Nesse caso, fazem-no a partir de representações elaboradas em campos de conhecimento incongruentes com a tarefa educativa, o que, nem sempre corresponde a uma abordagem adequada. É o caso, por exemplo, dos professores de formação biológica quando acriticamente se referem ao combate à obesidade infantil por meio do aumento do tempo de atividade física das crianças na escola. Semelhante distorção ocorre quando, por exemplo, o docente da disciplina que

aborda a “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 quase impensável, os casos mencionados já permitem identificar que espécie de representação cultural é socializada quando tamanhas impropriedades são proferidas sem qualquer análise mais profunda. Imagine-se o que acontece quando a disciplina que tematiza o esporte (se desenvolvidas 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 e graduandas se apropriem das perspectivas de ensino da Educação Física presentes nesses discursos e práticas.

Devido ao impacto causado nas concepções dos futuros professores e professoras de Educação Física, a distribuição da carga didática entre as disciplinas que compõem o currículo formativo também precisa ser colocada sob análise. 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 nas quais esses conteúdos são mobilizados diretamente, tais como, Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, Musculação, Condicionamento Físico etc. Obviamente, a incorporação de conhecimentos desse tipo e as concepções de atuação profissional daí advindas, desencadearão uma visão distorcida da docência na Educação Básica, comumente vinculada à idéia de que a função social da Educação Física é formar o cidadão bem preparado fisicamente por meio da exaltação de um estilo de vida ativo. É de se esperar que um professor ou professora formado mediante um amplo leque de conteúdos biológicos, tenderá a promover ações pedagógicas pautadas nos mesmos princípios. Daí serem visíveis nas escolas situações de ensino que objetivam a melhoria da aptidão física e motora mediante o desenvolvimento das capacidades físicas coordenativas e condicionantes ou a incorporação, pelos professores e professoras do componente, dos discursos provindos da área médica. Chega a haver casos, inclusive, onde o professor ou professora persiste nos exames biométricos e propõe atividades voltadas para a correção postural dos alunos e alunas, por exemplo. 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 socioculturais, negligenciar ou discriminar determinadas práticas sociais só porque se afastam dos paradigmas hegemônicos que enfatizam o “estilo de vida ativo”, poderá significar a imposição de um modelo corporal como o melhor e mais adequado, em detrimento da absoluta maioria.

Debruçando-me sobre o campo disciplinar, já é hora de questionar a hierarquização das áreas do conhecimento, por todos conhecida. A restrita carga horária atribuída às disciplinas pedagógicas e a mecânica de funcionamento dos estágios obrigatórios em algumas instituições contribui para elaborar uma representação do que é importante ou não aprender e saber. Novamente, vale destacar o conceito de política curricular. Na opinião de Garcia e Moreira (2008), também se ensina pelo que não se aprende. Ou seja, uma menor presença curricular de determinados conteúdos transmite uma certa idéia do profissional que se quer formar. Assim, a ausência da visão crítica com relação ao próprio currículo do curso de formação (característica marcante em algumas disciplinas biológicas ou na forma com a qual são abordadas), redundará em identidades profissionais acríticas e reprodutoras. Se os conteúdos da Sociologia, Didática, Filosofia, História, Metodologia do Ensino, Educação Física Escolar etc. encontram-se diluídos e são pouco valorizados, conseqüentemente, os graduandos e graduandas tenderão a formar-se com uma concepção distorcida da sua atuação profissional futura. É surpreendente que temáticas presentes no cotidiano de todos os professores e professoras 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 sempre sejam abordadas pelos currículos que formam para a docência na Educação Básica. Certamente, ao se deparar com essas questões, todas urgentes, o professor ou professora iniciantes sentir-se-ão como verdadeiros alienígenas na escola. A carência de um conhecimento aprofundado e crítico dessas questões redundará em posicionamentos distanciados da atual função social da escola ou, frente a eles, mobilizam posições pessoais influenciadas pelo senso

comum. Advém daí a verificação do silenciamento nos momentos coletivos e uma participação frágil no projeto escolar por parte dos professores e professoras de Educação Física. Talvez, por isso, os colegas das outras disciplinas terminem por responsabilizar os docentes do componente pela organização das festividades, treinamento de equipes esportivas, ensaios das quadrilhas, preparações para os eventos paralelos etc. Ou seja, ações de menor expressão e valor diante da importância da tarefa educativa coletiva.

Enveredando pela subjetividade das aprendizagens desencadeadas pelos currículos da formação para a docência na Educação Física, atribuo ao hedonismo e ao excesso de auto-estima, uma das mais nocivas seqüelas. Em diversos momentos, aqueles que atuam na área já se depararam com práticas discursivas como “a Educação Física é a disciplina preferida dos alunos e alunas na escola”, “os professores e professoras de Educação Física são os mais animados”, “Educação Física é alegria, movimento, prazer”, “é a disciplina que tem como objetivo deixar os alunos mais felizes”, “é a disciplina que ensina através do lúdico”, “Educação Física é saúde”. É perceptível a incorporação despropositada desse modo de ver a área, o que faz refletir no ensino do componente na escola da Educação Básica. Pois bem, em um contexto social no qual, 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, tais discursos se tornam hegemônicos ao serem veiculados pelos setores dominantes e facilmente aceitos devido ao seu componente apolítico e açucarado. Um dos exemplos que melhor representa a força dessa idéia na sociedade é a forma com a qual as telenovelas, propagandas e alguns filmes têm representado os professores e professoras de Educação Física. Recentemente, um material publicitário do INEP⁹, órgão oficial do Ministério da Educação que visava divulgar a importância da inscrição no ENEM,¹⁰ recorreu a um depoimento de um rapaz que manifestou sua preferência pelo vestibular para o curso de Educação Física após presenciar um professor desenvolvendo uma aula de ginástica na praia para um grupo de mulheres em trajes de banho.

A socialização indiscriminada de imagens acerca da prática docente ou da concepção da área contribuem para a legitimação de uma visão distorcida da profissão no meio social. Hall (2003) ensina que uma representação não surge no vazio. As experiências culturais

⁹ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

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 e professoras de Educação Física querem ver modificadas tais representações, e tenho certeza que sim, necessitam construir uma prática discursiva compromissada com uma concepção sociocultural da área, ou seja, uma compreensão de Educação Física como espaço respeitoso de integração e convívio das diferenças, das diferentes corporeidades presentes na sociedade. Nessa perspectiva, as aulas do componente quer seja na escola ou nos cursos de formação de professores, devem posicionar os alunos e alunas de forma crítica diante do próprio patrimônio da cultura corporal, bem como do patrimônio cultural corporal dominante. Mediante a análise e interpretação das manifestações corporais da sociedade mais ampla, possibilitadas pelas mediações promovidas pelo professor e professora, os estudantes terão condições de romper com o ciclo de reprodução da cultura hegemônica, valorizarem a diversidade que coabita a sociedade e se transformarem em produtores culturais. Esse processo deve ter início ainda na graduação e ser abordado pelos eventos de formação contínua.

É necessário, portanto, conferir mais seriedade e fundamentação ao que se diz e ao que se ensina. Desse modo, frases de efeito ou aforismos desprovidos de criticidade e rigor devem ser varridos das aulas ou colocados sob análise. O mesmo deve ser feito com as práticas pedagógicas. Se a formação docente, pelos métodos de ensino em vigor, reproduz a cultura corporal dominante, ensinará aos futuros professores a exalta dos valores da corporeidade dos grupos privilegiados em detrimento das culturas subalternizadas. Qualquer docente responsável por uma disciplina das chamadas “práticas”, por exemplo, tem a obrigação de organizar situações didáticas que levem os futuros professores e professoras a analisar o discurso midiático que vem sendo espalhado aos quatro cantos de forma indiscriminada. É dever do professor universitário e do futuro professor ou professora ajudar seus alunos e alunas a “interpretar” os diversos textos veiculados pelos múltiplos setores que compõem a sociedade. O mesmo precisa ser feito com as concepções hegemônicas de saúde, recreação, atividade física e tantas outras presentes no ambiente social.

Com sentido semelhante, um outro aspecto contribuinte para a construção de representações distorcidas por parte daqueles que participam de cursos de formação para a docência em Educação Física é a transmissão, tanto pelas atividades de ensino propostas quanto pelos conteúdos ensinados, de que a escola é um espaço de

homogeneização, isto é, da formatação de iguais. Dificilmente, os futuros professores e professoras são colocados em situações que os obriguem a trabalhar com as diferenças socioculturais. Ocorre que as salas de aula, predominantemente, configuram-se como um ambiente marcado pela multiplicidade cultural. Quando o docente do Ensino Superior ensina as chamadas “seqüências pedagógicas”, por exemplo, está concebendo um aluno ideal que reproduzirá percursos ideais. 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 os de Educação Física. Ao abordar 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 e professoras 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, as diferenças que convivem em sala de aula raramente são compreendidas como fruto de experiências socioculturais distintas. Não se ensina a trabalhar com as crianças e jovens das classes populares, das turmas de Educação de Jovens e Adultos, da favela, com os alunos e alunas afrodescendentes, indígenas, ribeirinhos, com a população rural, que pensam segundo outras lógicas etc. Concordo com Garcia e Moreira (2008) quando afirmam que nos cursos de formação inicial e contínua se ensina que existe uma lógica e não lógicas. Essa distorção precisa ser rapidamente corrigida, pois, quando se pretende um desenho social menos desigual e mais respeitoso essas diferenças devem ter garantidas seus espaços de expressão, análise e compreensão no interior da instituição educativa.

Diferentemente do que ocorre em outros cursos de formação de professores para a docência na Educação Básica, onde não se conhece uma “Matemática Adaptada” ou “Geografia Adaptada”,

alguns dos currículos de Licenciatura em Educação Física apresentam uma disciplina específica para abordar as diferenças, qual seja, a “Educação Física Adaptada”¹¹ ou “Educação Física para as populações especiais”. No meu entendimento, a idéia de uma disciplina específica para trabalhar com crianças e jovens com características diferenciadas, contribui para a consolidação de dois problemas: o isolamento dos alunos e alunas assim identificados no interior da escola que tem como projeto configurar-se como um espaço democrático e, portanto, as ações didáticas devem ser dimensionadas a partir de uma noção de equidade pedagógica e o fortalecimento de uma visão biológica do trabalho com essa parcela significativa da população. A preocupação curricular deveria ser, justamente, o oposto. Cada uma das outras disciplinas poderia abordar pedagogicamente um trabalho coletivo diante das incontáveis especificidades que marcam as diferenças, pois, afinal, no cotidiano escolar é isso o que ocorre. Não há qualquer possibilidade de isolar os diferentes e conduzir uma ação didática específica, mesmo porque, numa visão cultural da educação e da Educação Física, tal procedimento reforçará o preconceito e o desrespeito, consolidando um ambiente pouco democrático. A consequência é o confinamento dos alunos e alunas “diferentes” em espaços delimitados e menos suscetíveis à organização de ações didáticas que contribuirão com a sua integração na cultura mais ampla.

Ao sugerir que uma disciplina exclusiva aborde e forme para a ação educativa com as diferenças, a Licenciatura em Educação Física, presta um desserviço à formação pedagógica dos futuros professores e professoras, pois, dificilmente terão condições de empregar os procedimentos aprendidos quando se defrontarem com os alunos e alunas das escolas reais. Restar-lhes-á, portanto, afastarem os diferentes do processo ou folclorizar a diversidade cultural existente, ampliando indefinidamente as taxas de fracasso escolar.

Salvo raras exceções, todas as análises apresentadas nas páginas anteriores podem ser atribuídas, também, aos cursos de formação contínua. Haja vista, serem essas experiências, marcadas

¹¹ Vale lembrar que, prioritariamente, essas disciplinas apresentam um viés biológico. Raramente são abordadas questões como “jovens em liberdade assistida”, “crianças e jovens que trabalham”, “alunas que são mães” etc., ou seja, tantas peculiaridades que ampliam a diversidade cultural presente nas salas de aula e que, por isso, deveriam também merecer a atenção dos cursos de formação.

pelos mesmos princípios e concepções dos cursos de formação inicial, pois, grosso modo, os docentes, as teorias de fundo, as concepções de área e as práticas de ensino, ao serem reproduzidas, veicularão idênticas representações. Mesmo ampla, a quantidade de ofertas formativas à disposição dos educadores e educadoras em atuação tem como mote, muitas vezes, os conteúdos abordados nos cursos de formação inicial. Sugerindo um recorte diferenciado, há propostas que partem da identificação das dificuldades vivenciadas pelos professores e professoras da Educação Básica e prometem, já no título, a solução mágica para os problemas cotidianos. Uma análise mais acurada dessas propostas permitirá desvelar os princípios da racionalidade técnica e da aprendizagem empirista embutidos na fórmula – para tal problema, trabalhe desse modo. Em situações didáticas assim configuradas, o que se está a afirmar é a possibilidade da redenção por meio do trabalho com determinadas atividades de ensino. Temáticas amplas e de difícil resolução como violência escolar, dificuldades de aprendizagem, aquisição de atitudes positivas, carência de recursos didáticos, trabalho com grupos especiais e tantas outras, são banalizadas e abordadas superficialmente. O pacote de soluções ofertado, visando angariar matrículas, emprega termos como lúdico, integração, jogos, motivação, sucesso etc.. A partir dessas experiências, o professor e a professora acessam a uma visão fragmentada e dissimulada da realidade e dos conflitos que a prática pedagógica da Educação Física enfrenta na contemporaneidade. Afinal, ao reduzir a solução dos problemas ao emprego daquelas atividades transmitidas, se está a negar a complexidade dos mesmos, a interface escola-sociedade, as idiosincrasias que acompanham cada professor e professora e os traços distintivos de cada comunidade etc.. Como grande parte da carga didática desses cursos é preenchida com vivências, transmite-se a idéia de que ensinar na escola é reproduzir práticas corporais. Obviamente, como nas “aulas da segunda-feira” a “aplicação” das atividades aprendidas no curso não corresponderá às expectativas que as precedem, o professor ou professora verá ampliada a sensação de desespero diante de uma tarefa que se mostra cada vez mais difícil: educar a partir da perspectiva de formação vivenciada.

Quando os códigos veiculados pela forma de condução e pelos conteúdos tratados dos eventos de formação contínua são submetidos à interpretação a partir da teorização cultural, transmitem a idéia de que os docentes são incompetentes, não conhecem o seu próprio trabalho e, por isso, devem manter-se na eterna condição de alunos e alunas. Comumente, ouve-se um discurso que negligencia o

professor e a professora, subestima suas capacidades e conhecimentos e destrói 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 e aquelas que nela atuam ou estudam. Afirmam que o educador está despreparado, não sabe o que fazer, não sabe planejar nem ensinar, está desatualizado, só falta e, por isso, deveria abandonar a profissão e deixar o lugar para quem é competente. Quem nunca ouviu expressões como essas com referência aos colegas mais experientes, próximos da aposentadoria? Práticas discursivas assim proferidas deformam e desconstroem, colaborando 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. No final das contas, pretende-se lotar a próxima turma do curso de formação contínua, pois, os professores ou professoras, procurando escapar à identidade de ineficazes e “mal formados”, encaixar-se-ão dentre os interessados, ou seja, aqueles que procuram mudar, que freqüentam os cursos, pois querem aprender para melhor produzir.

Não obstante, existem inúmeras experiências de formação contínua que, mais comprometidas com a escola real e com os seus trabalhadores e trabalhadoras, tomam como referência os estudos e análises desenvolvidos no campo e, conferem aos docentes participantes o papel de sujeitos das próprias aprendizagens, partindo das suas experiências acumuladas e organizando situações onde se reflete pedagogicamente e se produzem perspectivas inovadoras de trabalho. Alguns cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, ações formativas organizadas nos momentos coletivos no interior das escolas ou, mesmo, experiências conduzidas por Secretarias da Educação ou associações de professores, têm desencadeado a melhoria da qualidade de ensino, alterando substancialmente as percepções dos seus participantes sob o próprio trabalho. Em comum, essas propostas de formação contínua interferem positivamente na construção da identidade profissional do professor ou professora a partir de reflexões críticas sobre a própria prática, baseadas no acúmulo de conhecimentos acerca da docência na Educação Física. Experiências como essas devem ser transformadas em objeto de análise para que o processo pelo qual o professor aprende e reconstrói sua identidade profissional seja mais bem compreendido.

A partir do exposto, sou de opinião que é o currículo dos cursos de formação inicial e contínua o principal responsável pela constituição das representações negativas acumuladas pelo

professor e professora de Educação Física no tocante aos conhecimentos que possuem para uma atuação mais significativa na Educação Básica. Se for aceita a premissa defendida por Silva (2005), para quem os currículos forjam não somente homens e mulheres, como também cidadãos, cidadãs, professores e professoras, parece correta a idéia de que os profissionais são formados pelas trajetórias curriculares percorridas. Em função disso, é possível apontar a modificação substancial dos currículos dos cursos de formação inicial e contínua como alternativa para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente coerente com as necessidades educativas da contemporaneidade, as funções sociais da escola e as características da comunidade que a freqüenta. O problema certamente não se encontra em cada professor ou professora individualmente e, sim, naquilo que lhe foi dado a aprender sobre si mesmo, sua área de atuação, o espaço onde exerce ou exercerá a profissão e sobre as pessoas com as quais trabalha ou trabalhará. Assumindo todos os riscos desse posicionamento, deflagro 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 e professora de Educação Física, com inúmeros estudos já denunciaram, são amplas, complexas e inter-relacionadas, as instituições formativas, em sua quase totalidade, seguem priorizando uma abordagem conteudista a partir da lógica disciplinar, como se fosse possível segregar a aula de Educação Física e, até mesmo, cada conteúdo, dos seus contextos sócio-histórico-políticos de produção e ensino. Apesar de paradoxal e incongruente, é esse o caminho proposto pelos currículos que formam docentes de Educação Física. Tendo em vista as conseqüências apontadas nas linhas acima, convém passar a uma análise mais criteriosa das suas intercorrências.

O CURRÍCULO DISCIPLINAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – SINALIZANDO O PROBLEMA.

Embora a maioria dos estudos curriculares se dedique à Educação Básica, a quantidade de conhecimentos acumulados sobre o tema permite uma certa apropriação para a discussão da formação para a docência. Nesse sentido, os trabalhos do curricularista espanhol Jurjo Torres Santomé constituem-se em fundamentos relevantes

para a proposição de modificações curriculares nos cursos que formam professores e professoras de Educação Física.

Na ótica do autor, a tarefa educacional efetuada no decorrer da formação de professores se dá mediante uma seleção, organização e disposição de conhecimentos produzidos no decorrer do desenvolvimento sócio-histórico, construídos e valorizados por uma sociedade determinada. O currículo, portanto, nada mais é do que um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que os futuros profissionais participem.

Na sua tarefa educativa, cada instituição de Ensino Superior e cada um dos seus docentes farão uma reinterpretção peculiar desse legado cultural em função das experiências prévias, conhecimentos, expectativas dos professores e dos estudantes que interagem nas salas de aula, bem como dos recursos aos quais têm acesso, das condições de trabalho e da trajetória formativa e profissional dos responsáveis pelo processo.

A questão é, adverte Torres Santomé (1998), como selecionar e organizar a cultura e a ciência da humanidade para que possa ser assimilada e para que também sejam construídos destrezas, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que ajudarão os futuros professores e professoras ou aqueles que já atuam na realização crítica da sua tarefa educativa.

Embora tentativas pontuais de modificação da tradicional maneira de organizar os conhecimentos e experiências que compõem o currículo das instituições formativas venham sendo implementadas e avaliadas positivamente, tanto no Brasil como em outros países, o modelo que distribui os conteúdos culturais em disciplinas isoladas é, ainda, o mais presente. Afinal, é no interior da própria universidade que a forma disciplinar de organização e distribuição dos conhecimentos foi elaborada e difundida. Como frisa Goodson (2005), as disciplinas são criadas e definidas de maneira sistemática por comunidades de pesquisadores, normalmente aqueles que trabalham em departamentos universitários.

As disciplinas, na visão de Torres Santomé (1998), são um dos marcos dentro dos quais se organiza, exercita, cria e transforma o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando para isso, linguagens e métodos específicos. Elas simbolizam as principais maneiras de analisar e intervir na realidade.

Como decorrência, quando as instituições formativas, reproduzindo o enfoque disciplinar, organizam o conhecimento e o apresentam aos graduandos e graduandas, também estão definindo formas legítimas de questionar o mundo. Assim, os futuros

professores e professoras são ensinados e vão aprendendo de maneira mais ou menos consciente, formas de identificação dos problemas da realidade, bem como, os caminhos apropriados para estabelecer os critérios de verdade e validade. Por sua vez, as relações estabelecidas em sala de aula, os recursos disponíveis, as atividades de ensino e, principalmente a forma de avaliar a aquisição dos conhecimentos, compõem os rituais, rotinas e linguagens que contribuem para a definição e legitimação daquilo que é considerado o saber autêntico e aceitável.

Na visão de Torres Santomé, os resultados desse tipo de proposta curricular são, entre outros, a fragmentação e incompreensão do objeto de estudo, ou seja, ensina-se um conhecimento acadêmico no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade. Na maioria das propostas curriculares voltadas para a formação de docentes da Educação Básica, “a cultura acadêmica” acessada não é considerada um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir na realidade cotidiana e problemática da escola democrática. São apenas conhecimentos científicos distantes do dia-a-dia pessoal e profissional. Por vezes, a cultura acadêmica é ministrada de forma paralela sem qualquer relação com a cultura profissional dos professores ou com a cultura social utilizada pelos homens e mulheres para analisar e agir nas situações cotidianas e para resolver os problemas com os quais lidam.

Em uma proposta curricular para a formação profissional baseada em disciplinas, os futuros professores costumam considerar os conteúdos aprendidos da mesma forma com que concebiam os acessados durante a Educação Básica, ou seja, tal qual um elemento a mais a ser consumido. Mesmo “progredindo” na escolarização, nada mudou. A capacidade crítica e de reflexão sobre os pontos de vista conflituosos que se manifestam no conhecimento científico e profissional ou sobre os fatores contextuais e condicionamentos sociais de toda pesquisa e modo de conhecer, são relegados a um lugar secundário, chegando mesmo a serem esquecidos e anulados. Dificilmente, são incentivadas atividades destinadas a constatar que todo o conhecimento é produzido em um dado ambiente sociocultural, econômico e político específico, que o mediatiza e condiciona.

Apple e King (1989), ao focalizarem o mesmo fenômeno, explicam que os conhecimentos presentes nos currículos, tanto os manifestos como os encobertos, bem como os princípios de seleção, organização e avaliação empregados, constituem opções dirigidas

por valores dentro de um universo muito mais extenso de possíveis conhecimentos e princípios de seleção. Assim sendo, o modelo disciplinar em vigor na maioria das instituições que formam professores procura ignorar a problematização e o conflito de conteúdos priorizados pelas disciplinas, bem como as relações que sempre existem entre ideologia e conhecimento.

Na hipótese de concordância com os autores acima, é dever de todo docente universitário, dos estudantes de graduação e dos professores e professoras que participam dos cursos de formação contínua, analisar o conhecimento selecionado, verificar a quais interesses ele serve, que linha científica representa etc., analisando também as ausências temáticas e os temas ou parcelas da realidade que são propositadamente ocultados.

Outro destaque feito por Torres Santomé (1998) por ocasião da análise do currículo centrado nas disciplinas trata daquilo que se está ensinando por meio dos métodos empregados em sala de aula. Comumente, o que se assiste é o controle e direção das interações por parte do docente. Enquanto a transmissão é preponderante, a pesquisa, discussão e reflexão ocupam um lugar menor. Dessa forma, o docente ressalta toda sua autoridade e poder, e ao mesmo tempo legitima e converte em dogma o conhecimento que ensina. Como já afirmou Bourdieu (1996), essa aula transmite muito mais do que um conteúdo literal. Ao propor momentos de proeza intelectual, define indissociavelmente a cultura legítima.

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 em estudo anterior (Neira, 2006), contribui para um interesse cada vez maior dos matriculados em cursos de formação inicial ou contínua por 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 na primeira oportunidade. Daí a grande preferência por cursos cujos conteúdos consistam em técnicas de rápida aplicação ou vivências corporais com pouca ou nenhuma reflexão. Frente a isso, obviamente, as preocupações com uma formação profissional sólida e profunda, mediante o acesso a um amplo leque de perspectivas culturais e fundada na reflexão e análise do cotidiano de trabalho pedagógico, recuam ante os critérios de rentabilidade empresarial.

Ante as críticas ao modelo curricular organizado por disciplinas, estudos realizados em campos diversos da formação profissional, vêm apontando o currículo integrado como alternativa para superação dos entraves e conseqüências sinalizadas.

O CURRÍCULO INTEGRADO: ALTERNATIVA PARA SUPERAÇÃO DO STATUS QUO DISCIPLINAR

Na concepção do professor inglês Richard Pring (1977), o termo “integrado” quando associado a currículo pode ser entendido como a unidade das partes, que serão transformadas de alguma maneira. Não se trata, pois, de simplesmente somar ou agrupar objetos distintos ou partes diferentes. Na ótica de Bernstein (1996), em um currículo integrado, a disciplina deixa de ser importante para subordinar-se à idéia de integração de conhecimentos culturais.

A partir daí, no campo da formação profissional para a docência, é possível definir o currículo integrado como a concretização de um projeto pedagógico que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino e entre os problemas e suas hipóteses de solução, devem ter sempre, como pano de fundo, as características socioculturais do contexto em que este processo se desenvolve.

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, vale recordar que 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. No currículo integrado, as temáticas de estudo devem guardar entre si uma relação de interdependência que se concretiza na medida em que o processo de ensino-aprendizagem avança.

No que se refere aos benefícios auferidos pelo desenvolvimento de um currículo integrado, as investigações de Davini (1989) sugerem que tal modelo proporcionará: uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; a integração entre prática e teoria e a constante avaliação da prática; a construção de teorias a partir do que foi verificado na prática; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração ensino-trabalho-

comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; o envolvimento dos discentes com processos de investigação e busca de esclarecimentos e propostas e uma adaptação a cada realidade profissional local e aos padrões culturais próprios de uma determinada comunidade.

Quando adaptadas as recomendações da autora, auferidas no campo da formação profissional para atuação em serviços de saúde para a formação direcionada à docência da Educação Física na Educação Básica, chega-se a alguns procedimentos interessantes.

O primeiro passo é a definição das atribuições que estão e deveriam estar implicadas na prática pedagógica da Educação Física na escola. É importante levar em conta a experiência acumulada pelos professores, mas também os procedimentos necessários para transformação da realidade educacional, pois incorporar somente as práticas vigentes significa pensar que a pedagogia atual é absolutamente ajustada às funções sociais da escola ou que não existam possibilidades de melhorar a atuação dos professores e professoras. Também é necessário identificar posturas e práticas que, apesar de serem desejáveis, não poderiam ser incorporadas devido à ausência das condições sociais e organizacionais para fazê-las. Daí ser fundamental que a definição das atribuições profissionais ocorra por meio de um fecundo debate entre as pessoas envolvidas na tarefa de elaboração do currículo, as entidades vinculadas à profissão e os próprios interessados. Conell (1993), ao defender tal justiça curricular, chama a atenção para os impactos desse procedimento. Quando múltiplas vozes são ouvidas no processo de construção curricular e os saberes pertencentes aos diversos grupos que compõem a sociedade passam a ser valorizados pela instituição educativa, o currículo elaborado e desenvolvido refletirá os anseios e peculiaridades de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Assim sendo, na definição das finalidades educacionais, devem ser consideradas tanto as características dos sujeitos do processo formativo (docentes, discentes, equipe administrativa e funcionários), bem como as peculiaridades institucionais. Os cursos de formação contínua desenvolvidos em Secretarias da Educação ou mediante convênios com universidades, por exemplo, visam características diferentes que os cursos de formação inicial. É impossível, portanto, pensar em temáticas, situações didáticas e conteúdos semelhantes para ambas oportunidades formativas.

Definidas as atribuições profissionais, é conveniente reuni-las em áreas ou conjuntos. Em cada área deverão ser detectadas as temáticas que, quando estudadas com profundidade, tornarão possível a interpretação crítica da realidade, a identificação dos

processos envolvidos na atuação didática, a comparação com outros e a produção das ações pedagógicas necessárias de forma coerente e responsável.

O próximo passo será cotejar um rol de temáticas que possibilitem a construção das posturas pedagógicas desejadas, estabelecendo relações entre elas, detectando conhecimentos comuns e hierarquizando-os. Trata-se de um processo de síntese e classificação dos problemas reais e dos saberes empregados pelos professores e professoras quando atuam na Educação Básica. Cada temática corresponde a uma rede de conhecimentos teóricos e práticos que precisará ser abordada em algum momento do currículo. Configura-se, portanto, uma estrutura pedagógica dinâmica, orientada por determinados objetivos de aprendizagem, correspondente a um conjunto articulado de conteúdos e sistematizada por uma didática atenta e participativa. Para Willinsky (1998), tal ancoragem social de conteúdos permitirá aos estudantes compreender e se posicionar criticamente com relação ao contexto social real de produção e reprodução da ação educativa e fomentar a análise das próprias experiências enquanto alunos, estagiários ou profissionais. Mediante essa postura, entram em xeque os conhecimentos da área obtidos na cultura paralela tanto pelas próprias vivências quanto pelas informações veiculadas por outros setores ou pelos meios de comunicação. A elaboração de um currículo pautado por esse princípio permitirá superar a alienação provocada pela socialização de discursos românticos ou fantasiosos pela mídia ou por outras formas de comunicação e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes pedagógicos disponíveis, socialmente valorizados ou marginalizados.

Cada temática, mesmo integrando conteúdos pertencentes a diversas áreas, guarda certa autonomia com respeito às outras temáticas presentes no currículo. Neste ponto, é importante o estabelecimento de critérios que permitirão alocar as temáticas em diferentes momentos do curso. Submetendo-as a uma análise cuidadosa, a emergência de determinados assuntos, o momento sócio-histórico ou, até mesmo, fatos pontuais possibilitarão ordenar as temáticas a serem trabalhadas. Dessa forma, temáticas abrangentes como "A Educação Física e o Estatuto da Criança e do Adolescente", "As manifestações corporais das comunidades rurais", "Esporte e educação na contemporaneidade" entre outras, poderão ser estudadas a partir de uma discussão prévia com os estudantes, decididas em função do que já foi abordado nos períodos anteriores ou consideradas a partir da urgência com a qual se apresentam no ambiente social.

Se for levada a cabo a adesão a uma pedagogia crítica e participativa, e comprometida com a formação de um sujeito-profissional criativo, reflexivo e solidário, as atividades de ensino não poderão consistir na memorização de informações, nem na execução mecânica de determinadas técnicas. Isto não quer dizer que os conhecimentos em si sejam negligenciados. Pelo contrário, além de serem imprescindíveis, a sua aprendizagem precisa vincular-se a fenômenos constatados e presentes na prática social da profissão ou na cultura mais ampla. Deve-se, portanto, organizar atividades de ensino onde os graduandos e graduandas ou os docentes em atuação, possam estabelecer relações entre seus conhecimentos iniciais e a situação sob análise. O método de trabalho pedagógico que daí se pode extrair mostra-se radicalmente diferente do proposto nos currículos de enfoque disciplinar. Dado que o currículo integrado parte da integração trabalho-ensino, as temáticas deverão surgir a partir das situações reconhecidas nas escolas e nas inúmeras atribuições pedagógicas do professor de Educação Física. Assim que for decidida a temática que será abordada em um determinado período letivo, o docente responsável deverá realizar um "mapeamento dos conhecimentos dos alunos e alunas sobre o assunto", registrando suas impressões e documentando os conhecimentos já disponíveis. Em um segundo momento, o poderá fornecer e disponibilizar materiais didáticos como textos, filmes, relatos, documentários, sítios da Internet etc., que proporcionem aos estudantes outros referenciais sobre o assunto em pauta, convidando-os a refletir sobre os seus conteúdos, anotando os aspectos principais, posicionamentos que se aproximam ou se afastam das concepções iniciais e dialogando bastante sobre cada tópico julgado relevante pelo docente ou pelos discentes, sem negligenciar, dissimular ou menosprezar os depoimentos veiculados pelos participantes. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica inspirada na concepção metodológica dialética, defendida por Paulo Freire (1970). Na esfera da formação docente, a perspectiva freireana influenciou diversas experiências bem-sucedidas desenvolvidas e relatadas por Giroux (1997). Como ponto em comum, as propostas deste educador estadunidense partiram da prática social, qual seja, a atuação didática em sala de aula nas escolas reais e valorizando as vozes dos discentes a partir das suas experiências no campo. Na ótica de Freire e Giroux, esse processo incentivará a reflexão e busca de conhecimentos que reverterão em formas inovadoras de ação.

Ao professor formador, cabe orientar sistematicamente a reflexão e análise a partir das próprias percepções iniciais dos

profissionais em formação, estimulando a observação, a indagação, a socialização das interpretações, o acesso às fontes que enriquecerão as impressões e a busca de respostas. Está claro que mediante uma pedagogia participativa, é impossível a aprendizagem dos mesmos conhecimentos por todos os estudantes. O formador terá que aprender a lidar com isso e proporcionar situações onde os alunos e alunas identifiquem as diferenças nos avanços realizados. Avaliando coletiva e constantemente o processo, o docente reorganizará as atividades de ensino e proporcionará novas oportunidades aos alunos e alunas. Deverá, sempre, respeitar as experiências culturais dos participantes, estimulando-os a fazer o mesmo com relação às comunidades com as quais trabalham ou trabalharão, não para ficar no imobilismo, mas, sim, para que os alunos e alunas tenham condições de mobilizar suas representações e confrontá-las com as dos colegas e do professor.

As sugestões acima esboçadas, como se pode notar, sugerem que o curso de formação inicial ou contínua de professores tome como referência o atual contexto onde se desenvolve a ação educativa da Educação Física na Educação Básica. Transforma-se, portanto, o 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 ou por aqueles em atuação.

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 compromissado com a Educação Física escolar, que mergulhe nesse *locus* e, recorrendo à etnografia, apreenda essa realidade. Estou convicto de que apenas mediante essa postura, o professor formador terá condições para elaborar atividades de ensino coerentes com uma visão integrada de currículo. 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, dentre outras, quando acompanhadas de uma reflexão crítica e respeitosa, configuram-se em excelentes ocasiões para

identificar questões relevantes para a elaboração de temáticas que merecerão fazer parte do currículo. A 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

- APPLE, M. W.; KING, N. R. Que enseñan las escuelas? In: GIMENO S., J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989, p. 37-53.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- DAVINI, M. C. Currículo Integrado in: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor na área da saúde**. Brasil. Ministério da Saúde, 1989. p. 39-58.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, Á. M.; 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.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7- 39.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, nº 04, fev./abr. 1998 , p. 08-13.

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

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.

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.

PRING, R. **La integración del curriculum**. In: PETERS, R. S. (Org.) **Filosofia de la educación**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 225-272.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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.