

## **O currículo do curso de Educação Física da UFSC na visão de seus alunos**

*Grupo Pet-Educação Física/UFSC\**

Prof. Ms. Júlio Cesar S. Rocha (Orient.)\*\*

### **Resumo      Abstract**

Esse trabalho é resultado parcial da pesquisa coletiva que pretende investigar os pontos mais críticos do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, a partir da visão de seus alunos.

Através da pesquisa participante, procuraremos ampliar o entendimento dos alunos sobre o currículo, contribuindo assim para o processo de reformulação curricular que se prenuncia.

This paper is a partial result of a collective research that intends to investigate the most critical points in the curriculum of the Physical Education course at UFSC, from the point of view of its students

Through this participating research, we will try to enlarge the students' understanding on the curriculum, thus contributing to the curriculum reformulation process about to be carried out.

---

\* Integrantes do Grupo que participam do Projeto Coletivo de pesquisa: Alex Sandro B. dos Santos; Andresa S. Soares; Ana Paula S. da Silva; Charles Schnorr; Elisabete C. Hammes; Grisiela F. de Souza; João Marcelo M. Costa; Juliana P. Machado; Marcelo V. da Rosa e Regina de Cássia Ribeiro.

\*\* Professor do Departamento de Educação Física/UFSC e Tutor do Grupo PET.

## Introdução

A necessidade em realizar esse trabalho sobre o currículo do curso de Educação Física da UFSC nasceu de várias discussões que estão se tornando mais constantes dentro do nosso grupo, uma vez que possuímos integrantes que estão em várias fases do curso e manifestam diferentes preocupações com relação à desarticulação de nosso currículo. Observamos, do mesmo modo, que, entre os demais acadêmicos, essas reflexões também são freqüentes, demonstrando certa inquietação quanto ao currículo e prováveis implicações em todo processo de formação.

Há inúmeras questões a serem tratadas em nosso currículo, mas, como estamos na fase de construção do referencial teórico e do instrumento de investigação, cabe-nos neste momento, apenas apresentá-las, uma vez que essas poderão aparecer em forma de tópicos no desenrolar desse. Importante salientarmos que esse trabalho em grupo decorrerá em um aprendizado, com o qual pretendemos influenciar a realidade. O que está sendo apresentado é a síntese do que foi produzido até então.

A proposta central desse trabalho está em discutir de forma mais ampla

possível o currículo, fazendo uma avaliação segundo a visão de seus alunos, apontando sugestões para que transformações possam surgir em busca de uma melhor formação (capacitação) desses profissionais.

De forma objetiva, pretendemos identificar os pontos mais críticos do currículo; ampliar o entendimento dos alunos sobre as teorias de currículo e contribuir no processo de reconstrução curricular que se prenuncia.

Nossa pretensão maior está em instigar os colegas a pensar sobre o processo ao qual estão submetidos, em um período que muito se comenta, mas poucas ações são implementadas. Estamos cientes de nossas limitações, da complexidade do tema e das prováveis repercussões em outros segmentos de nosso Curso. Dessa forma, quem sabe, novas iniciativas de outros segmentos também possam se originar e melhor discutir o processo de formação do Curso de Educação Física da UFSC.

Nessa pesquisa, procuramos utilizar a concepção de mundo materialista histórico-dialética que, de acordo com Faria Jr. (1991, p.28), sustenta que

*as propostas oriundas dessas abordagens transformadoras das situações investigadas, além da formação da consciência crítica e da resistência nas*

*situações de conflito, propõem o engajamento ativo na organização social e na ação política,*

pois o seu critério de cientificidade está fundamentado a partir das lógicas internas e externas do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições dos fenômenos que tentam explicar a relação entre ação-reflexão-ação.

Procuraremos iniciar essa pesquisa, levantando as contradições surgidas no âmbito da graduação, determinada por fatores internos e externos à mesma. Tentaremos entender as relações que estão presentes no currículo, explicitamente e/ou implicitamente, uma vez que percebemos que esse sofre modificações constantes.

Elegemos a pesquisa participante como sendo o tipo de pesquisa necessário para a materialização desses pressupostos. Segundo BOTERF (apud Brandão, 1984, p.52), pesquisa participante é aquela que procura

*... auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica desses e a buscar as soluções adequadas.*

Por ser um trabalho coletivo onde temos dentro do grupo alunos em períodos distintos do Curso, mais facilmente se perceberá os diferentes

níveis de apreensão e de vivência da realidade, onde pesquisadores e pesquisados se integram frente ao mesmo problema: melhoria do processo de formação. Soma-se a essa situação, a nossa facilidade de acesso aos demais alunos da graduação, o que virá essabelecer um melhor levantamento de dados, por se processar dentro de uma relação entre pares, presumindo que menor poderá ser a interferência na comunicação.

Frente aos dados coletados e a partir da importância atribuída aos mesmos, serão essabelecidos os focos principais de análise e interpretação, visando compreender e atender as necessidades que mais se dessacaram e se acirraram dentro do processo de formação, sem desconsiderar as possíveis soluções que do levantamento se originarão. Com essas condições, percebe-se o significado da pesquisa frente ao grupo que é, simultaneamente, pesquisador e pesquisado.

Decidimos delimitar o nosso campo de observação às relações ocorridas dentro do Centro de Desportos da UFSC, porém, queremos deixar claro que não nos limitaremos a observar apenas as relações ocorridas em sala de aula, mas sim todas aquelas que possam contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

Além de colher impressões de forma assistemática, utilizaremos a entrevista semi-estruturada como meio de coleta de dados, pois acreditamos ser esse um instrumento que nos dará melhores condições de compreender a realidade complexa que caracteriza o currículo do curso de Educação Física da UFSC. Entrevistaremos alunos de todas as fases da graduação, sendo dois de cada período (matutino e vespertino).

Para análise e interpretação dos dados, seguiremos os passos recomendados por Minayo (1994). São eles: *ordenação dos dados* (transcrição de gravações, leitura do material coletado, organização dos relatos e dos dados da observação participante); *classificação dos dados* (questionamento dos dados ordenados a partir da base teórica norteadora da investigação, elaborando categorias específicas para classificar os dados) e *análise final* (essabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da mesma com base em seus objetivos. Assim, promoveremos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática).

A partir dessas inquietações, buscaremos ampliar a compreensão dessas problemáticas, através de

referenciais que norteiam a formação do educador e teorias do currículo.

## Formação do educador

A partir da década de 1980, o Brasil começou a ter uma maior preocupação com a educação nacional, principalmente no que diz respeito à formação de profissionais educadores. A questão ganha forma de debates nacionais, ultrapassando limites antes censurados pelas imposições educacionais da ditadura presente.

Foi no final dos anos 70 que, através de alguns educadores resistentes à ditadura e permanentes no Brasil, iniciaram-se movimentos de reivindicação e organização para elaboração de novas propostas educacionais. Dentre eles estava presente Saviani (*In: Silva Jr. 1994, p.107*) que, de maneira instigante, pregava os problemas da Educação Brasileira. Diz o autor que:

*não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica.*

Isto baseado em autores como Álvaro Vieira Pinto, que na época, como conta Nilda Alves<sup>1</sup>, eram citados nos textos de maneira implícita ou abreviados na forma de Pinto, A.V.

O movimento, que mais tarde se tornou comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, previa em seus encontros periódicos a elaboração de

*... um conceito central de uma base comum nacional da formação do educador, centrada na docência e nas relações intrínsecas entre as dimensões profissional, política e epistemológica da formação (Marques, 1992, p.149).*

O mesmo conselho já apresentava o objetivo de elaborar um currículo de formação mais sólida, onde houvesse maior ligação entre as disciplinas ditas de conteúdos específico e as de cunho pedagógico. Segundo esse autor, a “ponte” poderia ser feita através de disciplinas integradoras, que iriam organizar e adequar os conteúdos a serem trabalhados nos diversos graus de ensino e para as diferentes realidades existentes.

Partindo do princípio que educar não é uma tarefa das mais fáceis, seria interessante essarmos discutindo o processo de formação que os educandos, mais tarde educadores, estão tendo. Isso porque todo processo (de formação) passa por uma proposta de currículo que, a grosso modo, podemos definir como uma “base comum” existente nas licenciaturas em geral, originando as disci-

plinas ditas pedagógicas, como: didática, teoria e prática, sociologia etc, e uma linha específica como a neurologia, física nuclear, capoeira, danças gaúchas, cultura espanhola, etc. Essa base, muitas vezes, pode ser calcada em “leis”.

Mas não podemos ver o currículo como algo pronto e acabado e, sim como uma proposta provisória, considerando a sociedade mutável, onde a escola, por sua vez tende a acompanhar essas transformações. Por isso essa “base comum” deve ser replanejada para atender as necessidades sociais.

O não reconhecimento das necessidades dessas mudanças essará comprometendo a formação dos educadores, tornando-os despreparados frente às dificuldades que mais tarde surgirão devido a uma preparação ineficiente diante dos cursos.

Para que situações semelhantes a essa não ocorram, o corpo de formação deve reconhecer o significado e a importância dos saberes de alunos e professores, bem como admitir a Escola como espaço e tempo de reconstrução e, principalmente, de produção do conhecimento. Para produzir esse saber, temos que conhecê-lo, estudá-lo e criticá-lo, assim encontraremos as nossas saídas, elaboraremos os nossos ideais e não

apenas aceitaremos o que nos é imposto. Apenas, dessa forma, abandonaremos a cadeira de simples reprodutores.

Durante nossa formação, devemos ir além da “luta com as palavras”,<sup>2</sup> pois essas são as “pistas”. Por elas nos encontramos numa teoria e vamos até mais longe. É seguindo e batalhando contra as mesmas que iremos superar as teorias já existentes. Essa “luta” deverá ser efetuada de maneira consciente, não apenas para seguir uma moda ou um padrão dialético.

Fica claro que o currículo é o suporte da educação do educador, por isso, é importante essarmos avaliando os problemas que os próprios alunos apontam, em busca de mudanças (no currículo) que possam garantir, a esses profissionais em formação, alguma intervenção no seu processo de desenvolvimento. Mudanças estas que possam contribuir para a transformação do processo de educação, onde o educando não seja apenas treinado.

Seria de grande valia abandonar os treinamentos, sobretudo, aqueles onde os educandos são submetidos a estudos arcaicos de escutar “aulas copiadas” e “conteúdos ultrapassados”. Isto apenas leva a uma formação reprodutiva, onde o educador

treinado repassa para seus educandos a mesma forma de cópia a qual foi submetido.<sup>3</sup> Mostra-se que quanto mais treinados são os professores, menos os alunos aprendem.<sup>4</sup>

É ingênuo dizer que qualquer problema relacionado à formação do educador é uma deficiência de currículo, pois muitas vezes esse processo de formação e capacitação depende, também, da forma e disponibilidade que os alunos do curso se propõem a investir em sua formação. E por que não ultrapassar a nossa área, procurando com a multidisciplinaridade evoluir, refletir questões presentes na Educação Física.

Uma das questões que deve ser avaliada na formação profissional do educador é a dicotomia existente entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado. O bacharelado, por sua vez, é considerado um curso nobre e reconhecido, enquanto a Licenciatura ocupa lugar de coadjuvante nessa relação, sendo até, por muitas vezes, menosprezada pela sociedade, que a concebe como incapaz de produzir o próprio saber. Essa visão errônea permanece, ainda, influenciando não só os graduandos como também os pré-vestibulandos na escolha da profissão.

Na tentativa de preencher a separação entre formação científica e

a formação do educador Marques (1992) propõe a introdução de novas categorias, como disciplinas integradoras: práticas de ensino, didáticas especiais, a instrumentalização para o ensino, a criação de cursos gerais dando visões diversificadas e generalizadas do mundo de atuação profissional e a integração entre o Bacharelado e a Licenciatura.

A partir dos referências mencionados para uma formação profissional ampla, necessitamos aprofundar ainda as teorias de currículo que darão suporte às intervenções profissionais.

## Teorias de currículo

Para abordarmos esse tema, primeiramente temos que partir do conceito vigente no meio acadêmico dos cursos de Educação Física sobre o conceito de currículo. Para o senso comum, currículo se resume à grade de disciplinas representada pela carga horária, créditos, notas, professor etc. Por esse motivo, acreditam que sugerir mudanças de currículo se resume a mexer (trocar) disciplinas e números de créditos.

Para uma maior interpretação do que seja currículo e compreensão dos condicionantes do termo currículo,

partimos a uma definição mais ampla e complexa, que seria:

*... conjunto de vivências organizadas sistematicamente em uma realidade concreta historicamente situada, para a formação de determinado tipo de profissional que, dependendo da consciência que possui da situação, poderá intervir nessa realidade no sentido de aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la (Pinto et al. (1997, p. 03).*

A partir desses entendimentos iniciais acerca do que seja currículo, iremos resgatar dois paradigmas pautados em visões históricas da constituição do mesmo, para que possamos desvendar os direcionamentos e consequências de cada uma das abordagens.

Segundo Silva (1990, p.05), podemos perceber duas modalidades de construção de currículo, ambas resultantes da história da teorização educacional, que são: visão conservadora/liberal e a visão crítico-dialética. Para esse autor, a corrente conservadora centra-se num currículo tecnicista, onde as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras e as questões de ideologia, do conhecimento e do poder são ignoradas, evidenciando o metodológico e o instrucional.

Nas teorias de reprodução social, a educação é dependente da so-

cidade, assumindo uma função reprodutiva da sociedade de classes e do modo de produção capitalista. Já as teorias de reprodução cultural tentam criar uma teoria de consciência e cultura para promover a teoria de reprodução social.

Apesar da ação dessas teorias na escola, ocorre a dinâmica da acomodação e resistência, percebida por autores como Wills (1981), Hebdige (1979), Anyon (1980, 1981) que, segundo Silva (1990), através de uma rica e detalhada fonte de literatura, puderam esclarecer essa dinâmica e a ação da resistência juvenil, tanto dentro como fora da escola. O autor resgatou de Michael Apple e Henri Giroux a dialética das estruturas sociais com a ação humana, atingindo a emancipação. Para Apple, o caráter de dominação e reprodução adotado pela escola não elimina a possibilidade de luta e resistência.

*O currículo como ciência natural*, em sua perspectiva tecnicista, é influenciado por F. W. Taylor, tomando por base os princípios de eficiência, racionalidade, divisão de trabalho e produtividade de sua Teoria da Administração Científica.

Utiliza-se dos pressupostos da previsibilidade, predeterminação e planejamento a priori, procurando atingir requisitos científicos de rigor,

exatidão, objetividade e mensuralidade no planejamento curricular. Assim, obtém-se um currículo-produto, que Messick (apud Silva, 1990) conceitua como um esquema de conteúdos e métodos com objetivos pré-estabelecidos, cabendo o controle do mesmo apenas aos que o desenvolvem, sem participação dos que o implementam e consomem: professores, alunos e pais. Esse tipo de currículo visa ao controle dos alunos através dos objetivos educacionais, com critérios para avaliação dos níveis de desempenho aceitáveis. Promove, assim, a internalização de valores, significados e comportamentos de condicionamento da reprodução social. À avaliação cabe apenas aperfeiçoar o produto desenvolvido para harmonizar resultados e objetivos. Faz uso do poder, pelo controle do saber e de sua distribuição apenas a um pequeno e elitizado grupo social. Esse currículo nega a dimensão política, pela própria supervalorização da técnica. Ao professor é negada a determinação da ação educativa, autonomia e ação criativa, tornando seu trabalho a favor da ordem social e da política hegemônica. Nem o professor nem seus alunos participam da construção do currículo, tornando ambos objetos, em vez de sujeitos do processo. Ambos são usados pelo sistema educativo: um para repassar o

conhecimento e o outro para copiá-lo, independente da relevância do conteúdo. Como produto desse currículo, formam-se alunos acríticos e adaptados ao sistema, sem perspectivas de uma ação efetiva, consciente e autônoma em sociedade.

Já o *currículo como ciência crítica* evidencia a questão ideológica, questionando desde a intencionalidade dos seus idealizadores, até os métodos utilizados, visando uma formação integral e não apenas técnica. Direciona-se a um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, à emancipação e à humanização do homem, trabalhando não só questões técnicas e instrumentais, mas, também, éticas, políticas e sociais. Um professor orientado por esses pressupostos nunca será neutro, pois devido à sua busca pela justiça social, pela igualdade econômica e educacional, seus atos essarão imbuídos de intencionalidades e comprometidos com sua escolha.

Segundo Silva (1990, p. 11),

*o currículo como ciência crítica: procura trabalhar com o homem concreto, situado no seu tempo e não com uma abstração teórica; reconhece a existência do conflito, questionando o consenso normativo e intelectual; procura definir quem planeja e sua finalidade, não se atendo unicamente aos aspectos metodológicos;*

*intenciona desmistificar o saber e não usá-lo como instrumento de poder e manutenção do status quo.*

Seus estudiosos não questionam só o currículo como ciência natural, mas também as concepções e posições internas ligadas ao Marxismo. Acreditam que as relações sociais não se estruturam apenas no fator econômico e retomam as relações entre classe e cultura. Dominação, classe e cultura são colocadas à mercê das ações humanas, percebendo assim, possibilidades de luta e resistência e não só de dominação.

Podemos perceber que, a cada conceito de ciência, corresponde um determinado paradigma de currículo, trazendo em si uma base epistemológica, direcionando a uma determinada formação profissional. Em cada uma diferenciam-se as concepções de homem, mundo e sociedade. Nessa perspectiva, podemos perceber três concepções de currículo, que segundo Domingues (1986) são: *Técnico-linear, Circular-consensual e Dinâmico-dialógico*.

Partimos do paradigma *Técnico-linear*, pautado pela concepção empírico-analítica, que teve como principais estudiosos Taylo, Tyler e Taba, entre outros. Seus princípios, segundo Domingues (1986), basei-

am-se em um currículo, cuja função é preparar indivíduos para atuar especificamente na sua profissão.

Por esse motivo, os objetivos são elaborados por via da razão e na realidade observável e experimentada. São formulados através do interesse e da vida dos alunos, bem como pela sugestão de especialistas no conhecimento específico. Após, segue uma seleção/organização das experiências de aprendizagens para, então, ser concretizada uma avaliação que pretende medir/averiguar se os objetivos foram alcançados pelos alunos no final do processo ensino-aprendizagem.

Esse paradigma é criticado pela justaposição de teoria-prática, onde essa dicotomia é evidenciada pela sobrepujança da técnica em relação a outros conhecimentos (que não são trabalhados), como o político e o social. Com isto, prepara profissionais altamente especializados, porém, alienados para questões que ultrapassem os conceitos e padrões da sua área.

O segundo paradigma é o *Circular-consensual*, pautado na concepção de ciência histórico-hermenêutica, que teve como principais estudiosos Greene, Kliebard, Pinar entre outros. Esse paradigma tem seus princípios em torno da auto-

reflexão do aluno. Isto quer dizer que os alunos são os criadores do seu próprio currículo.

Pinar (apud Domingues, 1986) cita como construir/facilitar por via do racional uma consciência crítica, o que Pinar diz ser o currere<sup>5</sup>. Em suma, seria trabalhar pelas vivências dos alunos, resgatadas no primeiro momento (individualmente) para, posteriormente, construir via grupo, uma comunicação das vivências individuais expressas no coletivo.

Esse paradigma é criticado justamente no momento em que não se preocupa em sistematizar o conhecimento a partir da junção das vivências dos alunos com o conhecimento já produzido pelos homens. Colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem não é limitado. Contudo, relegar o papel do professor a mero facilitador, é muito limitante.

O terceiro paradigma é o *Dinâmico-dialógico*, pautado na concepção de ciência praxiológica, que teve como principais estudiosos: Apple, Giroux, Libâneo, Saviani entre outros. Seus princípios são pautados, segundo Domingues (1986), em três premissas básicas: o currículo é uma totalidade, social, cultural e politicamente determinada, seu objetivo é a emancipação das camadas populares,

e a crise de currículo é de caráter estrutural.

Segundo esse autor, podemos levantar alguns pontos presentes nesse modelo, como a influência de Paulo Freire, é oposição ao modelo empirista e puramente técnico do paradigma técnico-linear; a avaliação passa a ser processo e não produto; tem a escola como uma instituição opressora; apresenta o importante conceito de currículo oculto<sup>6</sup>, apontando para interesses políticos que não são neutros com relação a atitudes e ações realizadas pelos professores e alunos, de forma consciente ou inconsciente.

Esses interesses políticos refletem-se na manutenção e reprodução da sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Como bem menciona Silva (1990, p. 79) isto ocorre

*... ao produzir pessoas com as características cognitivas e atitudinais apropriadas ao processo de trabalho capitalista (processo de acumulação).*

Com esse paradigma, o conceito de currículo ampliou-se e, de forma mais crítica, apresentou alguns referenciais importantes para concretização de novas atuações pedagógicas. Contudo, uma grande crítica que esse modelo recebe, é justamente a falta de intervenções “prá-

ticas” para as mudanças de currículo na sociedade.

## Notas

- 1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Co-autora da obra Dermeval Saviani e a Educação Brasileira, 1994.
- 2 Conf. Nilda Alves.
- 3 Pedro Demo, *Professores: Formação e Profissão*, 1996 (p. 266).
- 4 Avaliação procedida em essados do Brasil mostrou que Belém, a cidade que apresentou a cifra mais alta de treinamento de docentes (quase 90%), sucessivamente teve um rendimento escolar baixíssimo.
- 5 A expressão *currere* quer dizer: “um movimento dialético com duas fases: a primeira, chamada regressiva, que está preocupada com a autobiografia, e a segunda, chamada progressiva, que envolve o estudo do mundo como um campo de possibilidades” (p.359).
- 6 Segundo Apple (apud Domin-gues, 1986, p.362) “Currículo oculto são ‘as normas e valores que implícita, porém, efetivamente, são transmitidos pela escola e que, habitualmente, não são mencionados na definição, feita pelos professores, dos fins ou objetivos da sua matéria’ (...) acrescenta: ‘é o que os estudantes tacitamente experienciam e o que ajuda a reproduzir a hegemonia’”.

## Bibliografia

- BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade: teorias do conhecimento*. São Paulo: Alfa-Omega, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CADERNO DE DEBATES *Movimento estudantil e currículo* ExNEEF, Pelotas: Imprensa Universitária, V. 02, 1995.
- DOMINGUES, José. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: 67 (156), 1986.
- FARIA Jr. (Org.) *Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física: Livro do Ano 1991/SBDEF*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- MARQUES, Mário O. *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.
- MELO, Victor Andrade de. Relação teoria & prática e formação profissional na educação física brasileira: apontamentos na história. In: *Revista Motrivivência* Ano 07. N. 08, dezembro de 1995. p. 103-115.
- MENDES, L. C. (Org.) *Professores, Formação e Profissão*. Campinas, São Paulo, Nupes, 1996.
- MINAYO, Maria C. de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOCKER, Maria Cecília de Miranda. *O curso de licenciatura em educação física da universidade federal de Santa Catarina : suas concepções de ensino e de educação física*. Santa Maria, Rio Grande do Sul: 1989. (Dissertação de mestrado em educação física da UFSM).
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- PINTO et al. *Formação de Licenciados e Bacharéis em Educação Física: Projeto Político Pedagógico da FUNDAC - BH*. 1997 (mimeo).
- SILVA, Teresinha M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA Jr., C. A. da (Org.) *Demerval Saviani e a Educação Brasileira: O Simpósio de Marília*. São Paulo. Cortez, 1994.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WIGGERS, Ingrid Dittrich et al. *Avaliação curricular do curso em licenciatura em educação física da Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis, setembro, 1994. (Relatório final)