

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Uma Análise da Realidade Socio-Educacional

*Marise Matos Gonçalves,
Odair dos Santos, Raquel Andrezzo*
Iara Regina Damiani de Oliveira***

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a realidade de trabalho do professor/profissional de Educação Física mediante a formação acadêmica, condições de trabalho, atuação e atualização profissional.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyse the reality of the work performed by Physical Education professional such as teachers, trainers, etc. on the face of his/her qualification work condition performance and professional update.

* Atualmente professores da Rede Municipal de Ensino.

** Membro do NEPEF e Professora do MDE/CDS/UFSC.

Introdução



ada vez mais acen-tua-se a necessida-de de um processo avalia-tivo nos Cursos de Licenciatura em Educação Física se é que queremos ter o respeito do nosso conhecimen-to junto à sociedade; se é que queremos uma aproximação com a sociedade: no que diz respeito ao pensar outras maneiras de organização e de ensino, frente ao processo de mudanças sociais e não no que diz respeito ao atendimento dos interesses mercadológicos, às leis do mercado e de preparação de mão-de-obra que se ajuste a estes interesses.

A nossa intenção com esta investigação foi de analisar os dados obtidos mediante informações junto aos professores/profissionais que estão atuando com a Educação Física em escolas e em outros tipos de instituições na cidade de Florianópolis, com o objetivo de conhecer, refletir, discutir o que se pretende, o que se define, o que se produz de conhecimento nesta área e a quem, onde, como, o que se atinge com este conhecimento. O primeiro ponto de preocupação investigado refere-se à sua formação.

A formação em Educação Física

A pesquisa que avaliou o Curso de Licenciatura em Educação Física/

UFSC, apontou alguns dados que se traduzem nos problemas enfrentados no cotidiano da vida do professor/profissional. Entre eles destacamos os seguintes: a) a compreensão do objetivo do curso aponta para a sua pulverização em detrimento dos interesses pessoais dos docentes, que, através da distribuição de fatias de saberes “mofados” legitimam conceitos e práticas de um tipo de Educação Física que é exigido pela sociedade, sem grande clareza conceitual, ou seja, com poucas perspectivas de superação da visão reprodutora e adaptativa que o “mercado de trabalho” impõe; b) a fragilidade de uma leitura crítica da realidade, adaptando os conteúdos às exigências da sociedade que utilizam cada vez mais as formas de especialização profissional nesta área, tendendo a dividir o território do saber, isto é, para que cada “especialista” ocupe como proprietário exclusivo, seu campo, sua “ilha epistemológica”.

Estes dois resultados da pesquisa, acabam por comprometer a emergência de concepções neste curso de formação, que propiciem uma maior compreensão da realidade que está em constante movimento. Percebemos que o curso não possui um objetivo definido, um eixo teórico que substancie os conteúdos que são trabalhados nas diversas disciplinas curriculares.

Para os professores/profissionais entrevistados, a ausência de um objetivo claro no curso converte-se no distanciamento existente entre a universidade/curso e a realidade de trabalho. A exemplo disso, eles explicam que:

...“a universidade não deu o preparo necessário para a vida lá

fora, se preocupou muito com a parte interna, com o lado teórico e esqueceu o lado prático”; “...o que faltou foi justamente levar a vida acadêmica mais à realidade profissional, porque no meu curso era dado mais importância à parte técnica, preparando mais atletas do que professores de Educação Física”; “...nós aprendemos com muitos materiais didáticos e nas escolas não há isto”.

Frente a estas falas é importante analisar que tal distanciamento é percebido, principalmente, quanto aos aspectos de ordem material, espacial e físico. Além disso, os entrevistados percebem, também, uma certa fragilidade teórica/pedagógica das disciplinas nos cursos que frequentaram, onde priorizava-se a formação do técnico, ou seja, aquele profissional que deveria ter a preocupação de formar atletas dentro da escola, ao invés do agir enquanto educador, propiciando uma formação para a cidadania, utilizando-se o próprio esporte. Essa formação, de caráter ainda hegemônico do mundo esportivo, reflete a sua própria formação, que data para muitos dos entrevistados a década de 70/80, período de predomínio deste conhecimento.

Um outro elemento levantado pelos entrevistados, dentro da avaliação do curso de formação, diz respeito à figura do professor que atua à nível universitário, apontando-o como o responsável pela “má”, “fraca” formação. Tal ponto fica claro nas seguintes falas:

“... falta professores capacitados, com melhor didática e

posicionamentos frente ao conteúdo, não voltado só para o lado técnico como eles fazem”; “...professores que não se reciclam”.

Percebemos que isto que eles aceitam, relaciona-se com a compreensão de currículo que foi interiorizado pelos mesmos no interior destes cursos, onde o currículo se traduz somente pela figura do professor, ou seja, o curso é ruim porque os professores são ruins. Não há, portanto, uma compreensão de que a participação no currículo se dá de forma conjunta, através do aluno, dos professores, dos funcionários e outros elementos, como sugere Taffarel (apud Wiggers, 1988).

Diante dessa questão - o despreparo, a má qualidade do professor - é notado o baixo número de professores que se preocupam em rever frequentemente a sua prática, em rever o conhecimento como um processo de construção.

O que Deve Objetivar-se na Formação

Mediante as avaliações acima, os professores/profissionais foram interrogados a respeito do que pensavam ou propunham sobre o que deve objetivar um curso de formação em Educação Física.

As respostas apresentaram num primeiro momento, vinculação com as suas atuações profissionais, isto é, os professores salientaram que um curso de formação nesta área de conhecimen-



to, deve estar voltado ao âmbito escolar, formando educadores, professores de Educação Física para atuar na escola e num segundo momento deve ser direcionado aos demais âmbitos de trabalho.

Um segundo objetivo destacado pelos entrevistados relaciona-se à importância que este curso deve dar ao desenvolvimento físico, fisiológico e anatômico do homem, como aparece nestas falas:

“... trabalhar o corpo e a mente”; “... orientar para uma melhor qualidade de vida”; “... deve estar voltada para a saúde, que traz o bem estar físico, sócio-econômico e cultural”.

Vemos uma preocupação com os aspectos biológicos que são bastante veiculados nos discursos dos professores e que são interiorizados como discurso de verdade, jamais questionando-se que saúde é essa que tanto se fala; o que é ter qualidade de vida; entre outros. Este tipo de discurso é analisado por estudos realizados por Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Jr. (1988), Medina (1986) e Soares (1995), onde demonstram que na tendência de biologização da Educação Física está implícita uma concepção dual de homem, pois seus objetos estão vinculados à manutenção da saúde corporal, à aquisição da aptidão física, envolvendo o desenvolvimento de capacidades físicas, das habilidades motoras, e a performance esportiva. Esses autores explicam ainda que aliadas a essa concepção estão as tendências à militarização e a hi-

gienização. Consta-se o uso da Educação Física com fins higienistas, ao pretender

“... uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo”
(Ghiraldelli Jr., 1988:17).

O autor acima citado salienta ainda que desde o período colonial com o objetivo de *“criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”*, contrapondo-se ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, a Educação Física esteve sob o julgo da classe burguesa, marginalizando aqueles que, por sua raça e classe social, não se incluísse nesse modelo.

Nesta tendência, segundo Gaya (1989:37) o corpo humano é comparado a uma máquina, que pode ser *“analisado em termos de suas peças, a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos(...)”*, e o papel das terapias, no caso, o papel da Educação Física é *“o de intervir fisicamente”*. Hoje a intervenção física está voltada para a vida produtiva do homem, isto é, servir ao poderio econômico que determina a sociedade capitalista e não mais à robustez de defesa da Pátria.

Posteriormente, a preocupação volta-se para a questão disciplinar, inicialmente quanto ao controle do indivíduo e posteriormente, quanto ao controle da população, ou seja, os discursos hegemônicos são, ainda, de tendência militarista. Dessa influência herdou-se uma pedagogia da obediência, do silêncio, da norma, onde a ordem, a

disciplina não pode e nem deve ser questionada. Impõe-se a submissão, o autoritarismo em detrimento aos valores de liberdade, de criatividade, de sensibilidade e ao valor do seu próprio conhecimento.

Condições Concretas de Trabalho

A preponderância recaiu em detalhar os problemas que enfrentam no dia a dia, principalmente no que se refere à escassez de materiais, espaço físico, laboratórios, equipamentos, etc. É interessante observar que os profissionais que trabalham fora das instituições escolares, ou seja, aqueles que são proprietários de academias, escolas, clínicas ou funcionários destas, também se referem à esta questão apesar da afirmativa de terem condições mínimas necessárias para desenvolver o seu trabalho.

Os professores assinalam que o número elevado de alunos; as dificuldades dos mesmos entenderem os conteúdos; a agressividade e a falta de reuniões pedagógicas, de comunicação entre os professores, são fatores, também, que inviabilizam a melhoria de condições de trabalho. Somente sete dos entrevistados, de um universo de sessenta e três pesquisados, atribuíram como causa maior de seus problemas no trabalho, a questão salarial.

Ao se depararem com problemas dessa ordem de infra-estrutura física, material, secundariza-se ou até mesmo

elimina-se uma reflexão sobre a estrutura de organização do trabalho e, por conseguinte, também o escolar, sobre os discursos que são veiculados na escola, na mídia, o desemprego, o salário, as frentes de trabalho, as políticas de formação profissional, as privatizações e outras, que de um modo ou de outro influenciam na esfera do trabalho, implicando sobre problemas maiores que se dão na Educação Física. Betti (1995) explica que são necessárias para isto mobilizações, engajamentos, enfrentamentos críticos, contextualizados, enfim, argumentos que demonstrem como as relações de poder (e saber) se estabelecem.

A Atuação Profissional

A precariedade das condições de trabalho acaba limitando sua atuação ao âmbito de suas atividades específicas, sem que se veja envolvido num contexto mais amplo, pois também trabalham em diversos locais, como meio de sobrevivência.

Assim, ao falarem sobre sua atuação, iniciam se qualificando, isto é, atribuem um adjetivo para então justificar sua análise:

“... Eu me acho uma média professora. Acho que tem muita coisa para melhorar. Poderia estar lendo mais, estar acompanhando mais as coisas. Acho que quando entrei no mercado de trabalho relaxei um pouco, me acomodei. Teria que fazer uma reavaliação, uma reciclagem, ler mais, estar mais atualizada

sobre a Educação Física”;
 “...Com base na relação de muita amizade e conversas que eu tenho dos meus pacientes, acho que sou um bom profissional”;
 “Eu sei que não sou um bom profissional pelo seguinte: o salário não é bom e para a gente ter uma vida melhor, temos que trabalhar em outro lugar. Então não sobra tempo para que eu possa fazer um curso e me atualizar. Por isso não posso fazer um trabalho que poderia, se tivesse somente um trabalho”.

Dois elementos de reflexão se mostram nestes e outros depoimentos. O primeiro diz respeito a participação “restrita” só ao local de trabalho, ou seja, a atuação destes profissionais está atrelada as tarefas que presta a sua instituição, entendida como parte constitutiva de uma rotina de trabalho. Entendemos que essa é uma participação parcial que deve ocorrer, mas que não deve ficar restrita, expandindo-se a outros setores da vida social ou profissional. Estas atividades acabam se sobressaindo ante um papel maior do que seja atuar/participar. No nosso entendimento, a atuação extrapola o cumprimento destas tarefas, digamos corriqueiras ou cotidianas, porque implica em compromisso, envolvimento, mediante situações que se apresentem “no” e “além” do trabalho pedagógico.

O que se busca é uma participação ativa em todas as instâncias e domínios; uma participação na construção de outros, de novos conhecimentos; participação nas necessidades essenciais da

comunidade; participação na busca de soluções e, sobretudo, numa possível transformação da realidade (Faundez, 1993). Ao mesmo tempo que o trabalho é âncora necessária, também é ponto de partida para outros tipos de participação (atuação) e assim, em consonância com Resende (1995), questionamos se seria esperar muito que os professores/profissionais se preocupassem um pouco mais com o exercício da leitura e da interpretação coletiva dos modos diversos de expressão de poder do seu dia-a-dia, permitindo aprender e desvelar a realidade da vida que não é somente sua. Heller (1992:17) diz que “a vida cotidiana é a vida de todo homem”. E, não há segundo a mesma, nenhum homem, por mais “*insubstancial*” que seja, que viva tão somente na cotidianidade embora essa o absorva preponderantemente.

Na cotidianidade o homem manifesta todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, emoções, desejos, idéias, entre outros. Porém, isto não significa que possa realizar-se em toda sua intensidade. Para a autora, a estrutura pragmática da vida cotidiana tem consequências mais problemáticas quando se põe em jogo a orientação nas relações sociais. Apesar de nem sempre, mas as vezes, o homem costuma orientar-se na esfera social através das normas, dos esteriótipos, entre outros, o que, na maioria das vezes é a assimilação destas regras que lhe dá o “êxito”. Daí a raiz do conformismo.

“... Todo homem necessita, inevitavelmente, de uma certa dose de conformidade. Mas essa con-

formidade converte-se em conformismo quando o indivíduo não aproveita as possibilidades individuais de momento, objetivamente presente na vida cotidiana de sua sociedade, caso em que as motivações de conformidade da vida cotidiana penetram nas formas não cotidianas de atividade, sobretudo nas decisões morais e políticas, fazendo com que essas percam o seu caráter de decisões individuais” (Heller, 1992:46).

Sair deste conformismo rotineiro da organização do trabalho implica também, rever e analisar o segundo elemento presente nas entrevistas e que se refere as adjetivações e julgamentos que os professores/profissionais fazem de si.

O professor/ profissional ao assumir para si **toda** a responsabilidade de sucessos e ou fracassos na sua vida profissional, acaba por isentar ou amenizar a participação dos demais responsáveis que estão envolvidos, direta ou indiretamente, no e com o seu trabalho. Essa atitude, mesmo que inconsciente, se torna uma maneira de atribuir um dado apoio às decisões políticas do governo ou de outras instâncias.

Em Vigiar e Punir, Foucault (1987) expõe as técnicas disciplinares existentes em várias instituições, entre elas a prisão, o hospital, a escola, por exemplo, e que dizem respeito, especialmente, ao modo como a subjetividade dos indivíduos (o eu) é produzida através dos discursos de verdade e relações de poder. Sobre esta relação Foucault

(apud Marshall, 1994:23) explica que somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige:

“... nós devemos falar a verdade; somos constrangidos ou condenados a confessar ou descobrir a verdade. O poder nunca cessa sua interrogação, sua inquisição, seu registro da verdade: ele institucionaliza, profissionaliza e recompensa sua busca(...) é a verdade que faz as leis(...)somos destinados a um certo modo de viver ou morrer, como uma função dos discursos verdadeiros que são os portadores de efeitos específicos de poder”.

Portanto, esses depoimentos com julgamentos de si, de auto crítica adotam uma postura de prestação de conta de si próprio e de uma verdade. Se a autocrítica implica o ver-se, o expressar-se e o narrar-se a toda uma lógica do critério e do valor, o julgar-se remete a uma lógica jurídica do dever, da lei e de norma.

“...Supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (...) Supõe que a pessoa possa converter-se em caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, necessidade em que cai sob a lei ou se conforme à norma” (Larrosa, 1994:75).

A Atualização e Produção do Conhecimento

A maioria dos professores/profissionais buscam nas “leituras e estudos individuais” uma das alternativas possíveis, a mais acentuada por eles, para manterem-se atualizados, frente aos conhecimentos que estão sendo desenvolvidos na área. Em seguida, destacam a “participação em cursos”, promovidos, geralmente, por suas instituições e, por último, referem-se a “compra de livros e revistas” relativos aos conteúdos que trabalham.

Porém, ao contrário destes, há - em menor escala - aqueles que não utilizam nenhuma das alternativas citadas acima para se atualizar, seja por não terem condições financeiras, seja por acomodação, falta de tempo, etc.

Muitos dos que se “apropriam” dos referenciais teóricos pesquisados, ao invés de os “re-elaborarem”, “re-construam e construir novos conhecimentos”, reproduzem-no, tornando-o obsoleto, estéril, rotineiro, sem criatividade e vitalidade. Isto se evidenciou nas seguintes falas:

“... coloco em prática as novidades que aprendo”; “...simplesmente repasso para os alunos”; “... algumas coisas ‘tá’ gravada na mente outras eu procuro copiar”.

Para a superação dessa tendência à reprodução dos conhecimentos, acreditamos que a universidade deve mais que habilitar estudantes para atuar como

profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para contribuírem na transformação da realidade.

Um outro aspecto levantado pelos profissionais, diz respeito à falta de apoio institucional para participar de eventos científicos, de cursos de atualização. Eles explicam que isto se dá muito mais em termos de “dispensa do trabalho” do que em termos de “ajuda financeira”. Percebemos que os profissionais que são proprietários, sócios e professores de escolas particulares são os que têm conseguido que as instituições contribuam com recursos financeiros.

Como terceiro ponto a ser refletido, aparece nas respostas dos profissionais entrevistados uma preocupação com a relação sociedade e universidade. Neste contexto, notamos duas posições antagônicas: a primeira considera a universidade como sendo geradora de conhecimento, o centro do saber:

“... é o centro de conhecimento”, “... ela é primordial porque é o lugar para a gente adquirir conhecimento. Lá os professores estão se atualizando constantemente e lá, também, existe bibliografia muito grande que pode ser aproveitada”; “é o centro do conhecimento”; “vejo a universidade enquanto construção de conhecimento”.

A segunda posição se traduz na distância que há entre sociedade e universidade, o que resulta para a maioria em não procurá-la:

“... a universidade deveria fazer o que a sociedade quer e não já estar com tudo pronto”; “... a universidade tem duas características que a torna distante da sociedade: uma são as pesquisas a longo prazo e que não se revertem para a comunidade porque são estudos que terão importância futura. E a outra são os projetos extremamente intelectuais”; “... ela dá muita teoria e pouca prática que vá de acordo com a realidade da escola”; “... ela não tem produzido muito conhecimento para a sociedade até pode ter produzido, mas esses conhecimentos não foram passados à comunidade, como exemplo, cito as pesquisas onde são coletados os dados aqui e analisados na universidade; “... é feito muitas pesquisas sem um retorno social, muitos projetos que não são revertidos para a comunidade”.

Se a universidade está desvinculada e descomprometida com a realidade, a mesma deixa de se preocupar com a construção de um tipo de conhecimento que revele e transforme essa realidade. Conhecimento fragmentado e desatualizado que na realidade não é curioso, não faz conhecer. Conforme Alves (1992:60) *“a universidade, para ser universal na compreensão da ‘totalidade’, deverá tornar-se universal pela reunião de diferentes perspectivas”.* Deverá, também, prevalecer as necessidades mais fundamentais de sociedade, fazendo-se presente, participante nas decisões e *“estabelecendo*

prioridades em uma política de ensino, pesquisa e extensão voltados para a realidade nacional, regional e local”.

Considerações Finais

O desenvolvimento desta pesquisa nos propiciou conhecer e refletir várias questões acerca da formação obtida frente as reais condições de trabalho nas mais diversas áreas de atuação da Educação Física.

Um elemento apontado, unanimemente, pelos professores/profissionais, diz respeito à avaliação dos cursos que frequentaram, referindo-se à defasagem dos mesmos quanto a realidade sócio-educacional, priorizando uma formação técnica em detrimento da formação pedagógica; uma preocupação com o conteúdo esportivo sem considerar a realidade escolar; ausência de estudos/pesquisas que exijam responsabilidades dos acadêmicos; ausência de conteúdos que atendam outros campos de conhecimento que não seja, unicamente, o escolar. Portanto, nessa formação não há uma ponte entre o conhecimento recebido e as **várias realidades** de trabalho, formando lacunas entre elas.

Pelo predomínio de um conteúdo esportivizado interiorizado pelos profissionais em seus cursos de formação, a maioria dos entrevistados transmite em suas aulas aquilo que assimilou durante este período, limitando-se a apontar como problema concreto de sua ação pedagógica a falta de equipamento, materiais, espaço físico entre outros. Tal visão de condições concretas



de trabalho ligada a estes problemas nos remete a pensar que desta forma a Educação Física passa a ser reduzida a um grupo de esportes mais difundidos, tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar que são: handebol, basquete, voleibol, futebol e atletismo.

No que diz respeito a atuação dos profissionais desta área se restringe ao âmbito interno do seu trabalho, isto é, participação em reuniões administrativas, pedagógicas, palestras, planejamentos, cursos, devido, principalmente, ao tempo que precisam distribuir nos diversos empregos que possuem.

A atualização e produção do conhecimento se dá, num primeiro momento, pela busca de leitura e estudos individualizados, cursos e conversas com os colegas. Um segundo elemento está na aquisição muito mais de revistas do que de livros. Atribui-se a isto o baixo salário e a falta de apoio financeiro de muitas das instituições, principalmente, as escolares. Como terceiro elemento, os professores/profissionais consideram a universidade como o centro gerador do saber, do conhecer; que ela é fundamental para uma formação especializada, porém, ressaltam na mesma, proporção sua distância frente aos problemas postos pela realidade mediante escassa socialização de conhecimento através da realização de pesquisa; dificuldades em solucionar os problemas emergenciais, entre outros.

Sintetizando, não são somente as instalações, materiais, equipamentos, espaços físicos que determinam qualidade de ensino, de trabalho para a Educação Física, porém, um tipo de orga-

nização escolar que favoreça a autonomia, a autogestão pedagógica, permitindo aos alunos uma maior compreensão da sociedade.

Denota-se através desta pesquisa que os entrevistados vêm suas resistências minadas frente ao descaso do poder público para com a educação; com o não oferecimento de salários dignos; com verbas orçamentárias insuficiente para instalações e manutenção física das instituições. Sucumbem-se às aposentadorias precoces ou se circunscrevem na alienação do dia-a-dia do seu trabalho e que já não oferece desafios.

Aos cursos de formação urge a necessidade constante de redimensionar seus currículos frente à estas e outras tantas realidades similares, se o compromisso é com os problemas sócio-educacionais.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda (Org.). *Formação do professor: pensar e fazer*. São Paulo : Cortez, 1992.
- BETTI, Irene C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? In: *Revista Motriz*, Vol. 1, n.1, São Paulo, Junho 1995.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas : Papirus, 1988.
- COMISSÃO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR. *Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação*

- Física da UFSC*. Relatório final. Centro de Desportos. Florianópolis : UFSC, 1994.
- FAUNDEZ, Antônio. *O poder de participação*. São Paulo : Cortez, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis : Vozes, 1987.
- GAYA, Adroaldo. Educação física: educação e saúde. In: *Revista da Educação Física/UEM*, v.1, n.0, Maringá, 1989.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Educação física progressista*. São Paulo : Loyola, 1988.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo : Paz e Terra, 1992.
- JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. In: *Revista Tempo Brasileiro*, nº 108 - jan/mar. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1992.
- LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- MARSHALL, James. Governabilidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- MEDINA, João P. S. *A Educação física cuida do corpo e ... "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas : Papirus, 1986.
- RESENDE, Lúcia Maria G. De. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas : Papirus, 1995.
- SOARES, Carmem L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas : Autores Associados, 1994.
- WIGGERS, Ingrid. D. Currículo e ideologia: um estudo introdutório. In: *Revista Motrivivência*. Aracaju, SE, 1 (01):43, 1988.