

OS MODELOS DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esther Vieira Brum de Souza, Samuel de Souza Neto. UNESP. Instituto de Biociências. Departamento de Educação. Campus de Rio Claro. Rio Claro – SP.

Eixo temático: Formação de professores para o ensino superior

1. INTRODUÇÃO

Na Universidade Estadual Paulista desde a década de 90 a questão da formação de professores tomou rumo próprio com o início dos Congressos de Formação de Educadores em que se buscou algumas respostas para os limites encontrados no processo de formação docente. Dentro deste contexto, o documento “Pensando a Licenciatura na UNESP” (UNESP, 2003) foi apresentado à comunidade unespiana, tendo como referência:

I - propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da UNESP;

II - assessorar os coordenadores de cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. (p. 212)

Embora tenha havido este esforço, no campus de Rio Claro, alguns cursos de licenciatura efetuaram as suas mudanças curriculares sem levar em consideração as premissas básicas desse documento, enquanto que outros procuraram articular suas diretrizes de acordo com o mesmo.

Com relação ao curso de Educação Física da UNESP do campus de Rio Claro buscou-se uma configuração nos moldes da nova legislação, visando atender às necessidades de reformulação da Educação no Brasil e dos programas de formação profissional. Portanto, reconhece-se a tentativa, no plano do discurso, de uma proposta de currículo mais articulada com a prática. O que pode corresponder a uma formação de qualidade na medida em que Carvalho e Perez (2002) e Carvalho (1988) afirmaram que a formação docente deve ser embasada em cinco eixos: sólida formação teórica, unidade teoria e prática, compromisso social, trabalho coletivo, e articulação entre a formação inicial e continuada.

Segundo Alegre (2006) antes da nova legislação podia-se identificar a vigência de dois modelos curriculares de formação o modelo 3 + 1 e o “currículo mínimo”. O autor explica que o modelo 3 + 1 era essencialmente

baseado no curso de Bacharelado, não possuía identidade própria e deste modo, não valorizava a formação do professor como profissional do ensino. O “currículo mínimo” por sua vez caracterizava-se por ser composto de treze disciplinas e mais um conjunto de matérias pedagógicas, assim como possuir a duração mínima de 1800 horas-aula. Modelo curricular que de acordo com o autor gerava muitas interpretações e era criticado por possuir apenas um “verniz pedagógico” ao apresentar na carga horária 87, 5% de conhecimento específico e 12,5% de formação pedagógica. Já analisando as novas diretrizes Alegre (2006) identifica três pilares servindo de base para a legislação: a autonomia das Instituições, a dinâmica da ação-reflexão e a relação teoria-prática.

Para Nascimento (2002) a questão da formação profissional em Educação Física tem evoluído bastante nas transformações ocorridas, considerando: clientela atingida, local (entidades) de formação e conteúdos de aprendizagem. Neste contexto é possível notar que a adoção de um conceito de formação profissional para a área da Educação física revela uma perspectiva globalizante dos conteúdos de formação e o alargamento das instituições de formação, público alvo e etapas da formação, no entanto, no intuito de contribuir para uma reflexão sobre a reestruturação curricular o autor fez um levantamento dos principais problemas e dilemas que perpassam a formação em Educação Física. Neste sentido, destaca como problemas dessa formação a falta de convívio intelectual entre os docentes e isolamento das disciplinas, o mal-estar docente e administrativo reflexo de salários inadequados e condições precárias de trabalho, também o estado de manutenção adiada da infra-estrutura, a falta de melhor qualidade da atuação docente e discente, a fragilidade dos conteúdos na formação inicial correspondendo a constantes questionamentos, além da fragmentação disciplinar na formação inicial em que disciplinas são adicionadas ou excluídas, por fim identifica como problema a heterogeneidade dos programas de formação da área marcada pelas diferenças regionais e a tentativa de corresponder aos interesses dos alunos. Segundo o autor os dilemas encontrados na formação explicam o fraco impacto da formação nos estudantes, insatisfação generalizada, assim como as expectativas diferenciadas de formação entre os docentes especificamente elas dizem respeito à delimitação do conteúdo a ser abordado, ao tipo de avaliação do conteúdo, a definição do referencial para adequar o conteúdo, também há

dúvidas na maneira de organizar o conteúdo, no estabelecimento da relação teoria-prática, bem como em se privilegia critérios de avaliação baseados em objetivos amplos ou específicos.

Todavia o autor também aponta que além de problemas e dilemas a formação inicial em educação física tem convivido com uma diversidade de intervenções de formação, podendo abrigar no interior do currículo os modelos de alternância. Nesse sentido, o modelo de alternância na formação inicial em Educação Física representa a ruptura entre os processos pedagógicos, por exemplo, a alternância entre teoria e prática e contextos distintos de formação como a sala de aula e a prática docente, o ensino. Trata-se da tentativa de conjugar a experiência de formação e a experiência de trabalho. Sobre essa perspectiva de modelo

A partir dessas reflexões sobre a formação e transformações no currículo surgiu a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre este contexto, de forma a esclarecer os seus aspectos constituintes, e que norteou o presente estudo com a delimitação do problema de pesquisa, do objetivo do estudo que foi formulado da seguinte maneira:

Os modelos de formação em alternância que visam promover interação entre teoria e prática estão presentes no processo de formação dos estudantes através do projeto pedagógico do curso? Ou perdura um modelo cartesiano de currículo na atual proposta curricular do curso? A proposta curricular é perpassada pelos modelos de formação em alternância?

Deste modo, o objetivo deste estudo se configurou em identificar a possibilidade da presença dos modelos de formação em alternância no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP campus de Rio Claro que passou por uma reestruturação curricular decorrente das novas diretrizes curriculares para formação do professor de educação básica como já fora destacado anteriormente.

2. CURRÍCULO COMO MATRIZ DE FORMAÇÃO

Segundo Sacristán e Gómez (1998) a palavra currículo procede da palavra latina *currere* e denota um percurso que deve ser realizado, com este mesmo sentido Silva (1999) pontua que ao percorrermos esta “pista de corrida” concebida como currículo nos tornamos quem somos, pois ele nos modela. Silva também afirma que o currículo é um documento de identidade,

pois pode ser constituído de diversas maneiras de acordo com o seu objetivo, tipo de homem que visa formar, as disciplinas e métodos de ensino que são privilegiadas, deste modo, podemos notar que assim como ele produz uma identidade, ele é constituído por uma.

Pirollo et al (2005), assim como Silva (1999) assinalam que a constituição do currículo como campo de estudo especializado, ocorre através das idéias de Bobbit que propôs que a escola funcionasse como uma empresa, isto é com objetivos precisos e instrumentos de medição para avaliar se os objetivos foram alcançados, deste modo, o currículo é visto como um gestor e controlador do sistema educativo o que remete à idéia de controle social. Tal modelo de currículo nos conduz às teorias do currículo propostas por Silva (1999) com base na noção de discurso, na forma como ele foi concebido e construído ao longo do tempo. Segundo o autor as teorias do currículo discutem a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento, além da natureza da cultura e sociedade, e são classificadas em:

- **Teorias tradicionais:** buscam se caracterizar pela neutralidade, priorizam discussões sobre questões técnicas como ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e objetivos, mantendo desta maneira o *status quo*.
- **Teorias críticas:** surgem em decorrência das transformações ocorridas na década de 60 marcado por movimentos de contestação o resultando em críticas sobre o currículo vigente acusado de promover desigualdades e injustiças sociais e refletir relações de poder. Privilegia discussões sobre ideologia, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.
- **Teorias pós – críticas:** defende que os processos de dominação (análise da dinâmica de poder) devem ser discutidos por meio das relações de gênero, raça, sexualidade. Neste caso estão em jogo também temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber – poder, representação, cultural, multiculturalismo.

A análise dessas teorias nos possibilita perceber que o currículo pode tomar diversas formas dependendo do que ele privilegia a respeito do conteúdo, avaliação, modelos de ensino, remetendo conseqüentemente a

uma identidade e questão de poder, na medida em que existe seleção para configurá-lo.

Em relação à temática curricular no nível de formação de professores foco particular desse estudo Alegre (2006) apresenta algumas abordagens que visam produzir um novo currículo e ou reestruturá-lo.

- *O melhor das práticas atuais*: utilizam-se as experiências vivenciadas pelos professores e as idéias e elementos contidos nos currículos de diversas instituições que demonstraram ser eficientes;
- *Filosofia – princípios – programas*: estuda-se a filosofia da instituição, da filosofia educacional atual, e identificam-se as finalidades, metas e objetivos, além disso, os princípios que orientam a seleção de cursos devem estar de acordo com a missão da escola em que o currículo será desenvolvido;
- *Job analysis – funções – competências – experiências*: ocorre a análise criteriosa das funções (papéis) que os indivíduos em formação deverão desempenhar e também a identificação das competências necessárias para o desempenho dessas funções;
- *Abordagem conceitual*: os conceitos considerados como essenciais são organizados em uma progressão lógica e os fatos e princípios que sustentam estes conceitos são integrados em unidades de ensino.

Diante do que até que fora discutido, isto é um currículo composto de conteúdos selecionados, metodologias, experiências que não são planejadas, prescritas pelo currículo (currículo oculto) e um perfil, um tipo de homem ou profissional que se deseja formar, este contexto pode ser perpassado pelo modelo de formação em alternância.

Segundo o dicionário Houaiss de língua portuguesa a palavra alternância denota a repetição de dois ou mais elementos, assim como um revezamento. Nessa mesma perspectiva Pedroso (1996) pontua que de modo geral o conceito está relacionado à relação entre duas faces de um processo, interdependentes e que se sucedem e de modo mais específico afirma que nos sistemas formação a alternância remete à relação entre duas realidades diferentes e interdependentes, isto é a sucessão de períodos de trabalho e formação, estabelecendo interação entre esses contextos capaz de produzir novas e efetivas aprendizagens.

Historicamente Segundo Marcon (2005) as primeiras referências sobre a utilização de modelos de formação em alternância apontam para a Idade Média, período caracterizado pelo desenvolvimento concomitante da

escolarização e da aprendizagem profissional. Diante desse contexto, observou-se certa concorrência entre a escola e a empresa, o que gerou um distanciamento entre esses dois âmbitos da formação profissional. Contudo, propostas voltadas para uma reunificação efetiva entre os mundos da escola e do trabalho foram formuladas na Alemanha, no século XIX, onde foi adotado um sistema de formação em que jovens intercalavam períodos de estudos na escola e de trabalho na empresa, que ficou conhecido como Sistema dual assim define Pedrosa (1996).

No entanto, no final dos anos 70 a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho fez-se urgente, pois neste período o ensino encontrava-se em crise, havendo a necessidade de mudar a concepção de escola, pois a vigente promoveu a separação ensino e mundo do trabalho, conseqüentemente a formação em alternância constitui uma possibilidade interessante diante das necessidades desse contexto, como alternativa para atender a necessidade descrita, neste período universidades francesas adotam o modelo de formação em alternância. Já Fonseca et al (2006) afirmam que a pedagogia da alternância teve origem na década de 1930 em Serignac-Péboudou na França quando alguns membros do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) decidiram assumir uma forma diferente de educação para os seus filhos, deste modo foi organizado um tipo de ensino em alternância em que os alunos permaneciam um período na paróquia e outro período com a família. Escolas com tal modelo de formação se inscreveram no quadro de ensino profissional agrícola com estatuto de escola privada reconhecida pela nação, porém, o reconhecimento por lei como modalidade pedagógica de alternância ocorreu apenas em 1960. No Brasil as primeiras experiências com a formação em alternância sofreram influência dos modelos adotados na Europa, neste sentido, desenvolveu-se a alternância em Escolas Agrícolas a partir do final dos anos 60.

De acordo com Nascimento (2006) um currículo de formação em Educação Física que promova os modelos de alternância é capaz de auxiliar os estudantes no processo maturacional por permitir um contato com o contexto profissional, a familiarização com este âmbito, além de aproximar a formação universitária e a prática profissional. O autor apresenta uma classificação dos modelos de alternância mais freqüentes na formação em Educação Física através dos estudos de Pedrosa (1996):

- **Alternância Implícita:** não há o objetivo de se estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial. Deste modo, o estudante-professor é o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos construídos para sua aplicação prática, mesmo que essa aplicação aconteça dentro do próprio curso de Educação Física. O desenvolvimento das competências profissionais ocorre no cotidiano das aprendizagens de cada um dos estudantes-professores nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho;
- **Estágios de Inserção:** Trata-se de uma iniciativa promovida pela instituição de formação que oferece experiências de atividades profissionais anteriores à sua aplicação profissional e visando uma sensibilização para as aprendizagens posteriores, o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento dos estudantes. É representada pelos projetos de extensão universitários;
- **Estágios de Aplicação Prática de conhecimentos:** trata-se de um modelo de alternância comumente observado na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, pois é representado pelos estágios curriculares dos cursos de licenciatura e deste modo, visa à aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente, durante o curso, mas ocorrendo no final do curso;
- **Alternância Justaposta:** caracterizando-se por ser constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação com a Educação Física e ocorre pela necessidade de ter uma renda;

Pedroso (1996) por sua vez também propôs mais dois modelos formação em alternância, tratando-se da:
- **Alternância por Associação/Articulação de componentes:** neste caso, a formação prevê a ocorrência da alternância implícita e as experiências de trabalho (alternância justaposta) e as concebe como oportunidade de ocorrer aprendizagem, deste modo promove pontes entre os contextos;
- **Alternância Interativa:** existe a busca pela aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de maneira que as aprendizagens construídas em ambas se somem e se complementem. Para o alcance desses objetivos a estratégia utilizada pela alternância interativa está centrada na solução de problemas e na realização de projetos e em atividades que simulam a prática.

Nascimento (2006) considera que a utilização desses modelos de alternância na formação em Educação Física possui relevância, pois, considera que os modelos são capazes de promover mais dinamismo e qualidade no processo de formação além de permitirem a mudança de foco na aquisição de conhecimentos profissionais para também se voltar para o desenvolvimento de habilidades e atitudes importantes para a prática profissional. Sobre essa questão Marcon (2005) afirma que a formação através dos modelos podem ocorrer sem que haja uma decisão consciente de se propor o uso desse tipo desse método de ensino.

Consideramos diante das características que foram descritas dos modelos de formação em alternância que uma formação perpassada por tais modelos ao promoverem uma aproximação entre o contexto universitário das aulas com o contexto da prática profissional, ou podemos também dizer entre teoria e prática rompe com um currículo influenciado pelo paradigma científico e disciplinar que conforme Borges (2004) explicita vem sendo criticado nas últimas décadas por configurar uma formação docente em que as disciplinas oferecidas possuem pouca relação entre si, ênfase no domínio de conhecimentos e a prática pedagógica desvinculada dos conhecimentos ensinados e com ocorrência tardia. Deste modo, os modelos de alternância surgem como alternativa para superar este tipo de currículo.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Na busca de caminhos para solucionar os questionamentos levantados escolheu-se a abordagem qualitativa, do tipo construtivismo social, como meio para se chegar às respostas pretendidas. Para a realização da pesquisa foram privilegiadas inicialmente a técnica de pesquisa relacionada à consulta à fonte documental. A fonte documental analisada foi a proposta curricular reestruturada em 2005 e relacionada aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UNESP do campus de Rio Claro e pautada na Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004). Cursos que de acordo com a proposta curricular tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, ênfase na prática pedagógica, além de um currículo constituído de eixos na qual a formação do professor e do graduado vão implementar a idéia de teoria e prática.

A técnica escolhida para o tratamento dos dados obtidos trata-se do método da análise de conteúdo que para Bardin (1979, p.36), com base em descrições apresentadas por Berelson, consiste numa técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tem por objetivo a interpretação desses dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito aos resultados encontrados a partir da análise da proposta curricular dos cursos mencionados podemos considerar que sobre o modelo de formação em alternância **Implícita**:

- ele não é aludido na proposta curricular do curso de Educação Física, pois como nos informa Nascimento (2006), este modelo se caracteriza pela iniciativa do aluno em estabelecer interação entre o contexto da prática profissional com o contexto da formação universitária e através da análise da proposta não há previsão disto ocorrer. No entanto, entendemos que esta previsão poderia ocorrer na medida em que se concebesse os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao prosseguirmos na pesquisa, sobre o modelo de formação em alternância **Estágios de inserção** podemos observar que:

- na proposta curricular se afirma que existe a busca da transformação dos estudantes por meio da práxis com a internalização do papel profissional dos alunos que irão atuar no âmbito escolar e fora dele através do “*contato com o mercado de trabalho, amadurecimento teórico, prática da análise de situações de trabalho concreta*” (UNESP, 2005, p.28). De acordo com este trecho podemos pressupor que este processo pode ser dar através dos projetos de extensão que representam este modelo conforme assinala Nascimento (2006). Deste modo, podemos considerar que este modelo perpassa a formação em questão.

No que se refere ao modelo de formação **Estágios de aplicação prática de conhecimentos**:

- a proposta curricular especificamente no **Eixo Horizontal** propõe o início do Estágio Curricular Supervisionado (Prática de Ensino) e o Estágio Profissional a partir da segunda metade do curso e os concebe como: “*atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as*

práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes [...]” (UNESP, 2005, p.33). Desta forma, o registro descrito nos permitem afirmar que o modelo em questão ocorre.

E no que tange o modelo de alternância **Justaposta** é possível notar que:

- A proposta curricular do curso de Educação Física não há menção da possibilidade do estudante se envolver em atividades remuneradas relacionadas ou não ao curso, fato que entendemos prejudica o estabelecimento de uma unidade entre teoria e prática mais qualitativa, com o estabelecimento de um diálogo entre o contexto da prática profissional que estudantes possam se envolver com o contexto da formação universitária, pois na medida em que este envolvimento dos alunos com a atuação profissional não é previsto a articulação nestas circunstâncias não ocorre.

Já a respeito da alternância por **Associação/Articulação de componentes** observamos o seguinte:

- Como o modelo se caracteriza segundo Pedroso (1996) por prever que os alunos criam interações entre o contexto da teoria e o da prática (alternância Implícita), assim como estão envolvidos em atividades remuneradas, existe por parte da instituição formadora a iniciativa de promover as “pontes” entre esses contextos para que aprendizagens sejam produzidas, neste caso a proposta como já afirmamos não prevê a ocorrência destes fatos, conseqüentemente este modelo não perpassa a formação dos estudantes.

Finalmente no que concerne à alternância **Interativa** consideramos que:

- De acordo com a proposta curricular, pois nela encontramos no tópico Projetos Integradores (PI) da Proposta Curricular, em que parte das PCC (Prática como componente curricular) são delimitadas como *“espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho”* (UNESP, 2005, p. 32) que o modelo de formação em alternância caracterizado de acordo com Pedroso (1996) pelo incentivo a investigação, criação de projetos articuladores da teoria e prática profissional pode perpassar a formação em Educação Física do curso em questão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo da pesquisa, isto é de investigarmos se os modelos de formação em alternância podem estar presentes mesmo que indiretamente no projeto pedagógico do curso de Educação Física da UNESP/RC podemos concluir que de modo geral a proposta nos remete a formação em alternância, isto porque podemos destacar alguns modelos que estão subjacentes a proposta mesmo sem que estes estivessem explicitados no contexto da proposta curricular o que está de acordo com a fala de Marcon (2005) que assinala que os cursos de formação inicial de professores de Educação Física aplicam os modelos de formação em alternância mesmo quando não os explicitam diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos. Deste modo, os modelos que efetivamente emergem foram: Estágio de inserção, Estágios de aplicação prática de conhecimentos, Alternância Interativa na medida em que a proposta curricular propõe os Projetos de extensão, Estágio Curricular Supervisionado e os Projetos Integradores elementos que representam os modelos que identificados pela análise do projeto pedagógico.

Ao identificarmos que o processo de formação em Educação Física é perpassado pelos modelos de alternância, por consequência se rompe com um modelo curricular cartesiano de cunho mais disciplinar, pois com a alternância se permite um diálogo maior entre a atuação, o ambiente profissional e o contexto de formação universitária, representado essencialmente pelas aulas. No entanto, diante do fato de alguns modelos formação em alternância como a alternância Justaposta e o modelo Associação/Articulação de componentes, não serem previstos estes dados se constituem em prejuízo para a formação, pois denota a constituição de um processo formativo com uma unidade entre teoria e prática maior, lembrando que como afirmou Carvalho e Perez (2002) e Carvalho (1988) esta unidade denota um dos eixos da formação docente. Cabe dar continuação ao estudo para verificar se este tipo de formação se consolida na prática.

6. REFERÊNCIAS

ALEGRE, A. D. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA

NETO, S., HUNGER, D. (Orgs) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 43-58

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1979.

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2004.

CARVALHO, A.M.P; PEREZ, D.G. O saber e o saber fazer do professor> In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Orgs) **Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2002, p.107-124.

NASCIMENTO, J. V. do. **Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

_____ Formação do Profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. e HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

PEDROSO, P. (1996). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. **Revista Inovação**, XX, (9).

Pensando a Licenciatura na Unesp. Nuances: estudos sobre educação. Ano IX, v.09, n.9/10, jan/jun e jul/dez, 2003.

PIROLO, A. L; CAPARROZ, D. A; TERRA, D. V; CAPARRÓZ, F.E; PALAFOX, G. H. M. Currículo. In: GONZÁLEZ, F. J. e FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SACRISTAN, J. G; GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: **www.rc.unesp**, 2005.