

O *ETHOS* DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Autora: Dione Marques Figueiredo Guedes Pereira

Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PPGEL

dionemarquesf@gmail.com

Coautora (1): Marluce Pereira da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

marlucepereira@uol.com.br

Coautora (2): Carmen Brunelli Moura

Universidade Potiguar – UnP

carmenbrunelli@gmail.com

Resumo: O artigo aqui apresentado traz recorte de pesquisa realizada em que se buscou analisar discursos presentes nos planos de ensino elaborados por professores de Educação Física da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, durante a realização de um curso de formação continuada ministrado no ano de 2012. O estudo fundamentou-se em noções teóricas de Maingueneau (2002), principalmente aquelas que dizem respeito a conceitos de cenografia e *ethos*. Essas noções se constituíram de dispositivos analíticos das discursividades que produzem sentidos nos referidos planos. A ideia inicial era precrustar se perpassavam esses planos de ensino efeitos de sentidos de práticas que validam o modelo tecnicista ou, ao contrário, a procedimentos que adotam a cultura corporal do movimento. Entendendo que a última abordagem apresenta relação estreita com os princípios adotados pela cultura corporal do movimento, procurou-se verificar se as discursividades presentes nos planos seguem a orientação da proposta solicitada. A pesquisa teve como objeto de estudo 34 (trinta e quatro) planos de ensino escolhidos de forma aleatória, dos quais 17 (dezessete) são destinados às séries iniciais e outros 17 (dezessete) destinados às séries finais do ensino fundamental. A análise revelou que um considerável número de profissionais ainda apresenta dificuldades na construção de sua proposta de atividades pedagógicas. Mas, as análises realizadas também nos permitiram apreender sentidos que revelam um relativo progresso no contexto geral, o que nos permite concluir que os professores vem mudando ou procurando inserir novos saberes escolares, perspectivando a função social da disciplina no seu fazer pedagógico no contexto escolar. Não foram considerados indicadores como tempo de formação ou tempo de atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Discurso, Ethos, Formação continuada, Professores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação Física e os esportes vêm mobilizando inúmeros setores da sociedade e, notadamente, do ambiente escolar, no sentido de incentivar, cada vez mais a prática esportiva. Isso se deve a eventos de destaque como a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos além de todo um novo discurso veiculado na mídia quanto a associação do esporte à qualidade de vida. Entretanto, questões cruciais ainda são pouco discutidas nos ambientes dos professores, tais como: Quais as condições oferecidas às pessoas em relação ao acesso, a participação e a permanência na escola? Como o esporte é desenvolvido em nossas escolas? Que atividades de Educação Física são necessárias às escolas de hoje? Que posturas adotadas pelo professor agregam valor à vida do estudante? Qual a participação dos alunos no processo de discussão de conteúdos? Quais os discursos dos professores no desenvolvimento de suas atividades práticas?

Esses questionamentos apontam para uma reflexão ainda maior no tocante ao processo de formação dos professores de Educação Física voltados à área escolar. Verifica-se que, num contexto geral, os professores ainda trazem uma cultura pouco aprofundada acerca da realidade social e escolar de seus alunos. O discurso se mantém baseado no senso comum ou nas constantes queixas ligadas à estrutura escolar e condições de ensino, elementos presentes há muito nas diversas áreas do conhecimento. É, nessa perspectiva, que o profissional de educação física deve ampliar seus conhecimentos reconhecendo o seu papel de agente transformador dessa realidade sendo, seguramente, a formação continuada o espaço adequado para tais discussões. Sabemos que a Educação Física e o esporte foram, durante longo tempo, identificados como sinônimo de “alienação social”, uma vez que desviava o foco de atenção das camadas menos favorecidas para ocultar situações de miserabilidade, ditaduras e descaso com o dinheiro público, sendo, portanto, considerado um “ópio” para as camadas populares. Em outros momentos, o esporte é passado às escolas como um instrumento de ascensão social onde crianças pobres têm o sonho da fama e acreditam que, para isso, apenas o talento basta. Em não acontecendo tal fato, muitos se frustram e optam por caminhos sem quaisquer sonhos. Dessa forma, assuntos dessa natureza devem ser objeto de profundas reflexões em sala de aula de forma que o discurso repassado não seja eivado de vícios que, mesmo de maneira inconsciente, enalteça comportamentos de violência ou que não implique em soluções para a realidade escolar hoje posta.

O trabalho em questão visou analisar, a partir de registros da Formação Continuada do componente curricular *Educação Física*, como os professores da Educação Básica (séries

iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º anos e séries finais – 6º ao 9º anos) das escolas municipais de João Pessoa caracterizam sua prática pedagógica e quais discursos evidenciam as diferentes práticas no ambiente escolar a partir de seus planos de aulas / ensino.

Em se tratando do contexto geral e evolutivo da Educação Física escolar, os PCNs retratam os diferentes discursos presentes na implantação da ginástica – hoje denominada Educação Física - dentro de uma cenografia baseada no militarismo e na formação de pessoas fortes e de uma raça pura. Muitos eram os mitos de se construir a “pátria ideal” e a atividade física, já iniciada na escola, surgia como possível foco de disseminação da ideia. Do século XIX aos dias atuais, novos rumos foram dados à Educação Física desde a forte influência do militarismo no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada.

Ainda segundo os PCNs (1997), durante a década de 80, os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados, uma vez que não houve no Brasil o aumento do número de praticantes de atividades físicas. Com isso, inicia-se então uma reavaliação quanto aos pressupostos e ao próprio discurso da Educação Física, o que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade das séries finais do Ensino Fundamental, passou a priorizar as séries iniciais e também a pré-escola. O enfoque teve seu direcionamento voltado ao desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. Surgem, então, as novas tendências da Educação Física e as relações com a sociedade passaram a ser discutidas a partir de teorias mais críticas que contemplassem a importância desse componente curricular num contexto social. É, nesse momento, que os objetivos da educação física se ampliam passando de um aspecto biológico para objetivos educacionais que vão além do físico ou da simples prática de exercícios e esportes. Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área etêm se aproximado das ciências humanas e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Nesse sentido, destacamos três modelos de significativa influência no desenvolvimento histórico da Educação Física escolar: o modelo higienista / militar, o modelo tecnicista e o modelo voltado à cultura corporal do movimento.

É bem verdade que o cotidiano dessas práticas, em alguns momentos, ainda apresenta reproduções mecanicistas que lembram o início da prática da atividade física, principalmente quando o assunto é formar futuros atletas/campeões. Entretanto, acreditamos que novos discursos acontecem de forma a favorecer novas relações de convivência que propiciem mudanças de comportamento e uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, é importante ressaltar Jares (2008) quando diz: “Toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, **formas lingüísticas**, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc.” Isso evidencia como a nossa postura influencia nas nossas escolhas enquanto professores.

A noção de cenografia trazida por Maingueneau (2002), permite analisar as concepções de educação física defendidas pelos professores verificando em que momento histórico mais se enquadra ou se identifica e como seu discurso referenda essa contextualização e a necessidade de se trabalhar questões sociais as mais diversas, a exemplo daquelas relacionadas à violência / drogas, realidade comum local, regional e nacionalmente.

O universo de sentido dado pelo discurso impõe-se não só pela cenografia. É também pelo *ethos* que o enunciador transmite ao leitor e que remete a uma maneira de ser de um corpo investido de valores "socialmente especificados" que os sentidos vão se construindo. A função do *ethos* é fazer remissão à imagem do fiador que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. Maingueneau (2001) afirma que o reconhecimento da função do *ethos* permite que nos afastemos de uma concepção de discurso segundo a qual os conteúdos dos enunciados seriam independentes da cena de enunciação que os sustenta. O poder de persuasão de um discurso consiste, em parte, em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores sociais

Entendendo que analisar um discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como o mesmo se articula com a história e a sociedade que o produziu, o artigo em questão utiliza as construções teóricas de Maingueneau como instrumento de intervenção e proposta futura de melhoria do ensino nas escolas, particularmente no que diz respeito a atuação dos profissionais de Educação Física.

Dessa forma, pretendemos observar se a cenografia se evidencia nos discursos dos professores uma vez que há fortes influências de concepções pedagógicas as mais diversas e, em geral, todos se reconhecem defensores de uma concepção crítico-superadora capaz de

ampliar os conceitos da educação física tradicional. Ressalta-se, contudo, que o sistema de ensino é formado por professores com diferentes tempos de formação (inicial) o que requer uma atenção especial no tocante ao discurso que cada um apresenta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa interpretativista, *o corpus* foi constituído pelos planos de ensino apresentados pelos professores de Educação Física do Município de João Pessoa durante a formação continuada de 2012. O universo encontrado foi de aproximadamente 170 professores, dentre os quais foram analisados cerca de 34 profissionais cujo campo de atuação são as séries iniciais (1º ao 5º anos) e séries finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental. Os instrumentos analisados foram as atividades postadas na Plataforma Moodle, especificamente os planos de ensino elaborados a partir da Proposta Crítico-superadora. A proposta procurou analisar como os professores propõem suas atividades voltadas para o modelo tecnicista e que práticas discursivas devem estar relacionadas ao modelo da cultura corporal do movimento e se os objetivos e conteúdos propostos condizem com o modelo referendado ou proposto pela atividade. A análise tem como referência a proposta de análise de discurso de Maingueneau (2002) cuja cenografia é entendida como elemento importante na prática discursiva.

Os dados foram catalogados a partir da tarefa determinada na referida formação (ver anexo) e analisados segundo a série/ano a que se destinavam e o tipo de atividade proposta (jogo, dança, esporte, ginástica, lutas ou circo). Após os devidos agrupamentos os planos foram analisados seguindo o parâmetro da cenografia e do discurso voltado à Pedagogia Crítico-superadora com ênfase na Cultura Corporal do Movimento além de se estabelecer uma relação entre a atividade proposta e o tempo de experiência / atuação do professor. Para tanto, verificou-se a relação entre a utilização dos verbos (objetivos) e a(s) proposta(s) apresentada(s).

CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR

O universo escolar e, em especial aquele destinado à formação de professores, sempre foi motivo de estudos. Nesse sentido, um alerta nos é apresentado por Neira (2010) que, ao analisar os currículos de formação de professores na área, evidencia a ausência de discussões mais profundas, e ainda aponta de forma crítica para a falta de perspectivas mais

concretas em relação à formação no trato pedagógico de alguns temas. Esse autor ainda destaca:

[...] as diferenças que convivem em sala de aula raramente são compreendidas como fruto de experiências socioculturais distintas. Não se verificaram quaisquer citações ao trabalho com as crianças e jovens das classes populares, alunos da Educação de Jovens e Adultos, moradores de favelas, afrodescendentes, indígenas, ribeirinhos, habitantes da zona rural, etc (NEIRA, 2010, p. 87).

A partir do entendimento de Neira (2010), percebe-se a necessidade de se dedicar relativa atenção aos discursos presentes em sala de aula, notadamente aqueles emanados pelos professores de forma a entender melhor as experiências vividas e trazidas por todos na perspectiva de construção coletiva do saber. Tal entendimento pode ser facilitado a partir de um contexto bem mais amplo, a cenografia.

Conforme Maingueneau (2002), a cenografia não é tão somente um cenário onde o discurso aparece no interior de um espaço já construído e independente dele; ela é a enunciação que, ao se desenvolver, constitui progressivamente – e paradoxalmente – o seu próprio dispositivo de fala; a cenografia é “[...] ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém”. Ressalta-se, ainda, a noção de *ethos* aqui apresentada como a prova de persuasão baseada na imagem que o orador oferece de si ao seu ouvinte, independentemente de qualquer opinião prévia que se tenha sobre ele. O *ethos* é, assim, uma noção estritamente associada à imagem da instância subjetiva que assume a enunciação do discurso, o enunciador.

Desse modo, a produção de uma qualidade de *ethos* deve ainda ser compatível com o mundo que é construído no discurso por meio da cenografia, pois, quando falamos em um modo de dizer, falamos em um modo de ser e de se movimentar no mundo, um mundo que é construído no e pelo discurso.

Além disso, a cenografia também é construída com base em cenas validadas, isto é, cenas de fala “já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam” (MAINGUENEAU, 2002, p.92). É a partir da análise dessa memória discursiva que será possível perceber o que os professores valorizam em seus planos de ensino, se o discurso apresentado na metodologia condiz com as ações previstas nos

objetivos e, dessa forma se estes se vinculam ao modelo higienista com influência militar, tecnicista ou se estão inseridos na construção da cultura corporal do movimento o que favorecemomentos de discussão voltados a temáticas diversas, dentre elas, a prevenção ao uso de drogas.

Nesse sentido, Bracht (1999,2007) realizou significativo avanço para a compreensão das relações entre as concepções de cunho científico e pedagógico ao perceber a Educação Física como campo acadêmico responsável pela teorização da prática pedagógica que se propõe a tematizar manifestações da cultura corporal de movimento. O objeto da Educação Física seria, então, o saber específico de que trata essa prática, qual seja, a cultura corporal de movimento, perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”; é linguagem específica, “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 1999, p. 45 *apud* BETTI, 2007). Depreende-se, portanto, que a Educação Física começa a assumir uma postura de “protagonista” de suas ações, rompendo com o estigma do movimento pelo movimento.

Betti (1994, 2007), ao considerar os objetivos pedagógicos da Educação Física em uma perspectiva semiótica, alerta que a Educação Física não deve transformar-se em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, “mas numa ação pedagógica com ela [...] sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se; a dimensão cognitiva (crítica) [...] far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem”. Isso caracteriza um saber orgânico “que não pode ser alcançado pelo puro pensamento [...] não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento”. Então, o papel da Educação Física, para o autor, seria auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, por intermédio da língua e outros signos não-verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento.

Há que se considerar que discussões acerca da atuação da Educação Física dentro e fora da escola não são recentes. Em 1985, Dieckert já tecia severas críticas ao empenho que se fazia em se tratando de esporte de alto nível. O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do "Esporte para Todos", onde fosse discutida e criada uma "nova antropologia" que colocasse como centro da questão "uma cultura corporal própria do povo brasileiro". Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país - capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras -

elementos da "cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro". (DIECKERT, 1985 *apud* SOUZA et al, 2011)

Os estudos, nesse sentido, passam a tomar nova forma a partir do Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992, p. 62) que abordou o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que "os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade".

Nessa mesma linha de pensamento, Escobar (1995) situa a disciplina Educação Física na perspectiva crítico-superadora, e explicita de forma clara o projeto histórico que defende, um projeto socialista, sendo este voltado para a crítica ao sistema vigente a partir de uma proposição contextualizada e transformadora. Segundo a autora, cultura corporal se refere ao "amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal" (ESCOBAR, 1995, *apud* SOUZA et al, 2011).

Ainda segundo Souza (2011) Bracht (2003), analisando diferentes concepções do objeto da Educação Física afirma que sua especificidade deverá se relacionar, de forma direta, com a sua função social, nos remetendo às práticas corporais que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e é influenciada por ela.

Para o autor as perspectivas da atividade física e do movimento humano estariam levando a Educação Física a perder sua especificidade como disciplina escolar, pois essas não permitem ver o seu objeto como construção social e histórica e sim como elemento natural que se revela de forma inerte.

Em seguida Bracht (2005), realiza uma reflexão a respeito da seguinte questão: cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento? O autor afirma que qualquer um desses termos pode embasar uma nova construção do objeto da Educação Física, desde que seja colocado o peso maior sobre o conceito de cultura, necessário para a "desnaturalização" do nosso objeto, refletindo a sua contextualização social e histórica e redefinindo a relação entre Educação Física, natureza e conhecimento.

Ainda assim, Bracht (2005) explicita sua preferência pela expressão "cultura corporal de movimento", pois a palavra "corporal", por si só, não contempla a especificidade da Educação Física, pois seria uma redundância já que toda cultura é corporal. Já a expressão "movimento", sem uma reflexão aprofundada, poderia gerar a ideia de um objeto mecanicista e descontextualizado.

Os pressupostos teóricos que deram o delineamento ao artigo estão alicerçados na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, na Concepção Crítico-superadora para a Educação Física, na abordagem da Cultura Corporal do Movimento e na Análise do Discurso a partir da cenografia apresentada por Maingueneau.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos planos apresentados permitiu-nos verificar que, em muitos contextos, utiliza-se a expressão “Cultura Corporal” nos discursos de fundamentação como justificadores da concepção crítico-superadora, entretanto, em alguns casos, estes discursos não se materializam nos conteúdos ou nas metodologias apresentadas. Em outras palavras, os discursos apresentados na proposta acabam sendo transformados, superados ou, até mesmo ignorados, de forma consciente ou não, por aqueles que declaram adotá-los, resultando na construção de diferentes entendimentos sobre a abordagem crítico-superadora, muitas vezes identificada sobre a expressão “abordagem da Cultura Corporal”. Acreditamos, contudo, que esse cenário pode estar associado aos diferentes entendimentos sobre cultura, como revelou o trabalho desenvolvido por Daolio (2004) e, certamente, sobre o termo cultura corporal, amplamente divulgado pelo Coletivo de Autores (SOARES et alii, 1992) que, em alguns momentos, é evidenciado como um conjunto de práticas corporais pertencentes à determinada cultura, e, em outros momentos, é identificado como uma abordagem pedagógica para a Educação Física, cujos pressupostos teórico-metodológicos variam entre os discursos da área. As transformações nos significados das proposições teóricas produzidas no campo acadêmico da Educação Física, no nosso caso específico da concepção crítico-superadora, podem ser decorrentes, dentre outros fatores, do choque entre esta produção e a realidade concreta da ação pedagógica. Ao serem colocadas “em prática”, as teorias são confrontadas com as limitações e as possibilidades da realidade concreta, o que, numa perspectiva dialética, resulta em transformações e ressignificações em ambas, teoria e prática (GAMBOA, 1995).

Partindo da concepção crítico-superadora, linha seguida pelos formadores durante a formação continuada em questão, entende-se que o objetivo da Educação Física na contextualização crítica e reflexiva é levar o aluno a conhecer a Cultura Corporal do Movimento. Essa forma de cultura abrange tudo o que o homem criou ao longo do tempo relacionado ao corpo e o movimento: Jogos, danças, lutas, esporte, ginástica, etc. (NEIRA,

2009). Entretanto, muitos ainda percebem a Educação Física como uma disciplina estritamente voltada ao movimento, dedicando-se a ensinar, corrigir e aprimorá-lo de tal forma que a “mobilidade” está dissociada do pensar-agir. Ao contrário disso, a disciplina voltada à cultura corporal do movimento é um campo aberto para discutir questões atuais, presentes na vida dos alunos (as) na tentativa de facilitar-lhes posições mais seguras e autônomas frente aos desafios e à realidade posta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os planos de ensino apresentados como atividade da formação continuada percebe-se que, embora presente, o termo cultura corporal do movimento ainda se revela em conflito com a execução pura do movimento, ou seja, os professores, em alguns momentos não dissociam o modelo técnico do modelo em questão. Isso se configura na escolha dos objetivos onde temas e questões sociais como drogas, violência, conflitos, sequer são citados, apesar de ser, nessa fase de início da vida escolar, que o educando trava contatos com discussões relacionadas ao corpo. E esses valores, tais como o corpo perfeito, estética, sexualidade, beleza, etc., se tornam uma constante na vida do aluno.

Para Neira (2009) a sustentação da Educação Física está na reflexão sobre as produções humanas que estão associadas ao movimento humano. Sendo que esta reflexão é imprescindível nas aulas de Educação Física. Além disso, é na fase escolar que o educando deve vivenciar uma diversidade de experimentações dentro da Educação Física. Há nesse contexto oportunidades ímpares de práticas corporais não apenas no esporte (DARIDO, 2006). Sendo assim a escola deve favorecer ao educando a participação em diversas manifestações da cultura corporal ministradas por profissional habilitado (BRASIL, 1997).

A Educação Física pode então utilizar de suas ferramentas trazendo para dentro das aulas a discussão e reflexão sobre essa e diversas outras temáticas (BETTI, 1998). Isso se configura nas colocações de Oliveira (2002) que caracteriza a Educação Física como uma forma de pensar integral, de maneira a unir a cultura corporal do movimento com aspectos sociais, afetivos e cognitivos com caráter transformador. Em assim sendo, as atividades deixam de ser meramente mecanicistas para adotar uma postura crítico-reflexiva, agregando valor à vida dos alunos.



REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. **R. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. **A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade**. In: _____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de educação fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. SP: Cortez. Autores Associados. 1992.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- DARIDO, S. C. **Em que consiste a Educação Física escolar hoje?. Novas orientações para a Educação Física escolar e a questão da cultura**. Revista Presente! Revista de Educação, ano 15, n. 53, p. 26-28, 2006.
- DIECKERT, J. *et al.* **Elementos e Princípios da Educação Física. Uma Antologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória**. In: Motrivivência: **Educação Física, teoria e prática**. Ano 7, n. 8, Ijuí, RS: Unijuí, dez. 1995.
- JARES, X. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002..
- NEIRA, M. G.. **Em vez de formar atletas, analisar a cultura corporal** [Depoimento concedido a Rodrigo Ratier]. *Revista Nova Escolar*, São Paulo, p. 38 – 40, Ago/2009.
- NEIRA, M. G. **Quem estamos formando? Interpretando os currículos de Licenciatura em Educação Física**. In CORREIA, W. R.; CARREIRA FILHO, D. (Ed.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010. p. 69-93.

OLIVEIRA, D. T. R. Por uma ressignificação crítica do esporte na Educação Física: umaintervenção na escola pública. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2002.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.