

6 - Considerações finais:

A origem desta pesquisa teve seu marco nos diversos questionamentos decorrentes das observações que realizamos a respeito de nossa prática pedagógica. Na época, apesar da busca incessante por efetivar o acesso democrático para todos os alunos e alunas às atividades que propúnhamos, não conseguíamos alcançar tal meta. Começamos a observar mais atentamente as relações entre os alunos. Para nós ocorriam algumas manifestações de dominação e imposição cultural entre os jovens que dificultavam o trabalho. A partir daí passamos a supor que o problema era mais amplo e que talvez derivasse de relações culturais que, na prática pedagógica facilitavam a imposição de um modo de ser sobre outro.

Diante desta hipótese, realizamos uma pesquisa com o objetivo central de examinar as possíveis interferências do currículo da EF na construção da identidade de seus sujeitos e de que modo esse currículo poderia facilitar as relações assimétricas de poder. Para efetivar este trabalho, optamos por utilizar um método e um referencial teórico que permitissem identificar e descrever os microtextos em que ocorreram as vivências que poderiam ter contribuído para a constituição das identidades dos sujeitos.

Como método de pesquisa utilizamos a coleta de história de vida. Por meio de suas autobiografias, os entrevistados puderam narrar e, principalmente, avaliar as contribuições dessas experiências para suas vidas. Por outro lado, o conjunto dessas narrativas ofereceu um quadro significativo sobre o contexto das aulas de EF, e, por conseguinte, da cultura escolar em que cada um esteve inserido.

As narrativas indicam que, apesar do tempo de afastamento (de oito a vinte anos) desses sujeitos dos bancos escolares, as lembranças ainda estão vivas em suas memórias. Mesmo passado tanto tempo, esses sujeitos ainda são capazes de descrever com certa dose de minúcia diversas passagens de sua vida escolar.

A descrição dos espaços, da corporeidade de diversos funcionários, professores e colegas, as características das escolas em que estudaram, os momentos de angústia ainda presentes em suas percepções, as alegrias e frustrações dos resultados advindos das competições esportivas, o método empregado nas aulas, seu conteúdo, as expectativas de interações com seus colegas, o modo como percebiam suas intenções, entre tantas, leva-nos a crer que nenhum deles ficou indiferente tanto à escola, e às aulas da EF, como às práticas esportivas escolares. Suas recordações estão repletas de indícios do quão significativa e marcante foi a escola em suas vidas.

Essas situações diferenciadas chamam-nos a atenção para o olhar e o julgamento que esses sujeitos têm a respeito dos fatos vividos no passado. Ao longo de suas narrativas, em diversos momentos, eles retomaram a ação vivida e emitiram juízo de valor sobre ela. Isso reforça a idéia da autoconstrução do sujeito diante de um momento reflexivo. O sentimento de quem somos é dependente das histórias que contamos a nós mesmos e do modo como relacionamos essas narrativas com as outras histórias que escutamos e que, de alguma forma, nos dizem respeito. Ambas são produzidas e mediadas no interior de práticas culturais, o que significa dizer que o sentido de quem somos é construído e interpretado nas relações que se efetuem em determinado contexto sócio-histórico. O modelo de prática pedagógica vivido por estes sujeitos, no interior das práticas sociais da EF, estabeleceu e regulou que tipo de história e de sujeito podiam ser contados e interpretados, o que, de algum modo, produz efeito sobre histórias particulares de sujeitos particulares.

Mediante o método e o referencial teórico, estabelecemos quatro objetivos específicos para tentar investigar a nossa hipótese.

Primeiro, identificamos as características das aulas de EF vivenciadas pelos sujeitos entrevistados. Apesar da significativa diferença de tempo entre as aulas de cada sujeito, elas mantiveram características semelhantes. Como ponto comum, elas estiveram atreladas ao

currículo técnico-esportivo e tentavam reforçar o discurso educativo do esporte por meio de diversas ações, como: a organização de filas para execução de exercícios, controle dos sujeitos e das práticas por meio de apito e ordens gerais, jogos coletivos, medidas de avaliação física, ou até mesmo naquelas desprovidas de qualquer sistematização – a aula em que os professores “rolavam a bola” - esse discurso estava presente..

Outra característica semelhante entre algumas aulas, era a separação por gênero. Fato este que, reforçado pelo currículo técnico-esportivo, favoreceu a construção de uma determinada representação de mulher. Diante do detalhamento das narrativas, inferimos que, ao valorizar uma modalidade esportiva ou uma prática específica e reunir esporadicamente os alunos e as alunas da mesma classe para um tipo de prática, o responsável por ministrar as aulas do componente reforça a hierarquia presente na categoria de identidade cultural de gênero. Essas atitudes, implícitas no currículo da EF, expressam tacitamente que as meninas atrapalham os jogos dos meninos e, portanto, não podem estar presentes dividindo o espaço. Essas citações e assertivas descrevem como a cultura escolar, de algum modo, contribui para que os meninos sejam educados para se ajustarem ao grupo masculino superior/ dominante e as meninas, ao feminino inferior/ dominado. O tipo de discurso produzido enfatiza e materializa as diferenças genéticas que podem ser “lidas” nos significantes facilmente reconhecíveis nos corpos de cada sujeito da educação. As práticas discursivas descritas funcionam como mecanismos de fechamento de fronteiras de identidade nas diversas situações cotidianas presentes no currículo da EF e na cultura escolar.

Nosso segundo objetivo referia-se à possibilidade de inferir possíveis formas de manifestação de poder exercidas pelos sujeitos da EF e a sua relação com o currículo. Aqui descrevemos uma gama imensa de manifestações de poder por parte daqueles que chegavam à escola com o capital cultural por ela solicitado. Esse conhecimento possibilitou a esta parcela de alunos alguns privilégios, como: ser o responsável pela escolha dos times; ausentar-se das

aulas para treinar, jogar ou solicitar a presença de torcedores nos jogos da escola; regular e governar as aulas na ausência do professor; atuar nos jogos de forma superior diante dos diferentes; representar a classe ou a escola em competições internas e externas.

Nessa linha, a presente pesquisa sugere que as aulas de EF conferem poder e *status* social na escola àqueles que se destacam nas práticas esportivas. Como a identidade e a diferença somente adquirem sentido dentro dos sistemas de significação, isto significa dizer que esses significados precisam ser representados. Compreendendo representação como marca visível, como inscrição, como face material do conhecimento, o *status* enunciado pelos sujeitos adquire a força da representação do esporte. Cada sujeito e a posição social que obteve no âmbito escolar foi produzido por meio de práticas discursivas. O poder está inscrito na representação, e esta, por sua vez, tem efeitos específicos sobre a produção da identidade. Assim, as relações de poder dentro da cultura escolar de nossos sujeitos favoreceram o *status* dos alunos e alunas que se destacaram nas práticas esportivas e geraram a corporificação do poder.

Um aspecto fundamental observado nas narrativas, relacionado às relações de poder, diz respeito às diversas vezes em que a identidade – aquela com força para representar o outro – exerceu diversas práticas constituídas de violência simbólica ou até mesmo física sobre a diferença. Essas práticas marcaram o diferente e foram expressas de modos variados, como: no medo em executar algumas atividades e ser “atacado” por seus erros; sobrar nos momentos de escolha dos times etc.. Do mesmo modo, essas práticas foram efetuadas pela identidade de várias maneiras, como: o ato da identidade não passara bola nos momentos de jogo ou “atropelá-los”; o modo pejorativo em relação aos colegas que não obtinham bom desempenho nas atividades; a enunciação da diferença por meio de significantes performáticos e tradutores de diversos significados negativos; a ação de identidades masculinas a respeito dos saberes femininos diante das práticas esportivas, ou apenas torná-las fetiche, fato que nos mostra que

em jogos de meninos a conduta da torcida escolar é diferente dos sentidos atribuídos pela mesma em relação aos jogos das meninas.

Como já sabemos, a diferença é parte constituinte da identidade. Ambas são resultado de processos discursivos e simbólicos. Elas são fruto de relações sociais e, como tais, estão longe de ser simétricas. Para garantir certos privilégios (escolher equipes, conduzir a aula, ser do seletor time da escola etc.), a identidade de aluno do currículo da EF necessita marcar e desqualificar a diferença.

Inferimos as posições dos sujeitos discentes assumidas perante as práticas proporcionadas pelo currículo da EF. Vimos que o diferente não aceita passivamente uma condição de inferioridade. Ao longo desta discussão, nossos entrevistados lembraram diversas atitudes de resistência que protagonizaram. Assim, do mesmo modo que os grupos dominantes compuseram as aulas do componente, a presença da diferença desestabilizou-as. Diante da tentativa de fixação da norma, da dominação e da imposição de um modo de ser por parte da identidade, encontramos variados “repertórios de resistência” e transgressão por parte dos diferentes, desde as mais passivas, como ficar na arquibancada sem participar da aula, até as formas de subversão mais violentas ou simplesmente carnavalizadas.

Ao pedirmos para os entrevistados relatarem qual a função social do componente, apesar de cada um atribuir sentidos diferenciados ao currículo da EF, constatamos que a EF tinha uma meta importante e significativa para todos. Entretanto, a EF não atingiu suas expectativas, pois não lhes possibilitou o aprendizado que ansiavam. Seus conhecimentos foram adquiridos para além dos muros escolares, em outros momentos fora das aulas ou nos pátios do recreio. Nesta direção, outras identidades surgiram: a do treinamento esportivo e a do professor de EF.

O que ficou claro é que a identidade do professor de EF não é algo universal, determinado. Ela é relacional e, portanto, marcada pelo sentido e expectativa que cada sujeito

e cada comunidade atribuem ao componente. Ser campeão, para alguns, pode definir o que é ser um bom professor de EF, no entanto, para outros isso não faz o menor sentido. Em relação ao componente, percebemos que a presença do treinamento esportivo na escola interfere profundamente na identificação da aula regular. Como a aula não consegue cumprir com sua função - ensinar habilidades esportivas – e no treinamento esportivo isso aparenta acontecer, a aula perde sentido e razão de ocupar um espaço no currículo. Afinal, para quê dois momentos na escola com a mesma função?

Diante deste quadro, concordamos com Betti (1991) e Bracht (2003b) que afirmam que é muito difícil a Educação Física escolar não ceder as pressões sócio-políticas que o esporte de alto rendimento exerce sobre ela, mesmo porque esta foi a função social indicada pelo governo brasileiro por décadas e ainda é utilizada por vários países nesse sentido. Os meios de comunicação de massa atuam, por um lado, produzindo espetáculos que necessitam de consumidores e, por outro precisa que a sociedade garanta a reposição de atletas que mantenham essa produção. Não bastando a mídia, temos o Estado que utiliza dos feitos dos atletas para construir ou reforçar uma idéia de nação vencedora, confundindo a opinião pública entre os feitos esportivos e os assuntos de governabilidade. São constantes os discursos de políticos, comentaristas esportivos e, até mesmo atletas e ex-atletas, que enfatizam a necessidade da escola investir na iniciação esportiva como meio de garantir a competência nacional em eventos esportivos internacionais. Isso tudo favorece que os alunos cheguem à escola com expectativas pautadas no aprendizado esportivo.

Além das pressões da cultura social, as discussões desta pesquisa levaram-nos a questionar as propostas culturais presentes na área. Essas propostas realçam que a função social do componente é proporcionar aos alunos condições para compreenderem e questionarem a estrutura institucional da sociedade e assim atuarem com autonomia no exercício da cidadania. Para isso, destacam a importância da ampliação do rol de

manifestações da cultura corporal no currículo do componente, sua contextualização histórica, sua relevância social, sua adequação às condições sociais e cognitivas dos alunos, a valorização de seus saberes culturais e o respeito à diferença entre outros. Entendemos que, ao enfatizar esses discursos, estas abordagens podem estar caindo em uma armadilha.

Vimos que, independente da política da diferença, a distinção entre o “alto” e o “baixo” domina a hierarquia do jogo do poder cultural. Aí está a questão. A EF tem por característica histórica ser o espaço-tempo das práticas corporais, independente dos seus objetivos esta função não pode ser negada. Mesmo “trazendo para dentro da escola” os saberes e significados culturais dos alunos, no momento de sua prática, o aspecto técnico, a representação dominante do jeito certo de jogar, dançar, lutar ficará em evidência. Aqueles que dispõem das habilidades motoras fundamentais dificilmente não se sairão bem em qualquer atividade proposta. Ao socializar os saberes dos alunos aprendido em sua cultura da rua, ou da família (como por exemplo jogar taco, pular sela, bater corda, praticar alguma luta ou dança específica) corre-se o risco da ênfase ficar em torno do fazer. Assim sendo o domínio cultural não será contestado. As relações de poder se ampliarão.

Essa socialização, amparada no discurso do respeito à diferença com vistas à igualdade social, é muito bem utilizada por aqueles que legitimam essas diferenças. Ou seja, afirmar que a mulher é diferente, que o negro é diferente, que o homossexual é diferente não contribui em nada para modificar essa situação de exclusão social. O valor da igualdade alimenta a concepção universalista. O direito à igualdade pressupõe sermos todos iguais. Ser igual a quem? Se o objetivo é o exercício da cidadania pode-se cair na cilada de idealizar um cidadão a partir das concepções dos grupos dominantes. Isto quer dizer, que a ênfase na aula deve recair sobre a produção cultural e não sobre aquele que a executa de um modo estabelecido culturalmente como certo.

Outro aspecto importante é a valorização diferenciada que as manifestações têm no currículo, como por exemplo: a dança como evento de “abertura” de olimpíadas esportivas, o número reduzido de competições de lutas em relação aos campeonatos esportivos, a valorização de algumas modalidades esportivas, como o futebol, em detrimento de outras. Dentro das modalidades esportivas há ainda distintas valorizações entre suas subcategorias, como: entre os sexos, as idades, os chamados titulares e reservas da equipe. Todo esse rol de aspectos implicitamente contribui para a manutenção da hegemonia esportiva, masculina e habilidosa e indicam a presença constante do “alto” e do “baixo”, favorecendo a manutenção das relações assimétricas de poder entre os seus integrantes – professores, alunos, pais e até a escola.

Sem pretender encerrar a discussão, acreditamos que para o currículo da EF poder minimizar as relações de poder ou até democratizá-las, entendemos que uma provável alternativa seria a de que os professores construíssem novos significados para as suas práticas, ou seja, eles poderiam estabelecer uma cultura de EF que processasse o esporte como forma de manifestação cultural e, portanto, como campo de luta pela significação. Isso poderia ocorrer, partindo das experiências e dos saberes culturais dos discentes para a promoção do diálogo entre identidades culturais e, posteriormente, para a construção de novos significados a essas práticas. Mais adiante, estas novas relações poderiam gerar a ampliação dos conhecimentos e assim os professores poderiam contribuir para minimizar a oposição entre uma identidade e outra.

Em relação às atividades extracurriculares supomos que todos os seus sujeitos devem participar das possíveis competições externas, e supomos também que estas contemplem regulamentos onde todos possam jogar o mesmo tempo, diante de regras que favoreçam os seus conhecimentos. Nessa direção ainda, supomos também que as competições escolares não

devem perder seu caráter de competição ao transformar-se em festivais que desvirtuam o momento lúdico de explosão de impulsos que a competição oferece.

Ao evitar o privilégio entre os participantes e ao valorizar o conhecimento diferenciado de todos, a EF escolar e a atividade extraclasse poderão tornar-se um campo de luta para a construção de novos significados sociais, desconstruindo oposições e estabelecendo novas relações sociais. Precisamos pensar em como a EF pode contribuir para desconstrução das oposições binárias que emergem em sua prática, entre elas o “alto” e “baixo” das habilidades motoras.

Na perspectiva da cultura como um lugar de fronteiras múltiplas e heterogêneas, como campo de luta pela significação onde diferentes histórias, linguagens, vozes e experiências entrecruzam-se com múltiplas formas de relações de poder e privilégios, vale ressaltar que os aspectos culturais envolvidos são fundamentais. Pois é a partir deles que temos condições de interpretar as políticas de construção de identidade que atuam no cotidiano escolar. Além disso, entendemos que a problemática das diferenças (seja na escola ou em esferas sociais mais amplas) implica reconhecer que as subjetividades e identidades são construídas por caminhos diversos, conflituosos, ambivalentes e contraditórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora, 1999.

BARBOSA, C.L.A. *Educação Física: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BENTO, J.O. & GRAÇA, A. *Contexto da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros horizonte, 1999.

BERNARDES, A.G. & HOENISCH, J.C.D. *Subjetividade e identidade: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais*. In: GUARESCHI, N.M.F. & BRUSCHI, M.E. (org.) *Psicologia Social nos Estudos Culturais: Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 7(2): 62-68, 1986.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Unijuí, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº48: 69-88, Agosto de 1999.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003 (a).

_____. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.27, nº3, p.87-101, Maio 2003 (b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos – Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALCANTI, K. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1990.

COSTA, V.L.M. *Prática da Educação Física no 1º Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* São Paulo: Ibrasa, 1984.

CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em "antas"*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

DEVIDE, F. P. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica dos seus atores. *Revista Sprint*, nov./dez., 1999.

FOUCAULT, M.. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *A palavra e as coisas*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

GADOTTI, M. *O pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990.

GHIRALDELLI JR., P. *Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, A.H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GORE, J.M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: Silva, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

_____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

_____. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

HOBBSAWN, E. & RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995

LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDINA, J.P.S. *A Educação Física cuida do corpo...e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física*. Campinas: Papirus, 1983.

MOLINA NETO, V. & MOLINA, R.M.K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

MOREIRA, A. F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços e tensões. In: *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez n.18, p.65 - 80, 2001.

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POIRIER, J. *et alli. História de vida: teoria e prática*. Lisboa: Celta, 1999.

RÚBIO, K. *O atleta e o mito do herói: O imaginário esportivo contemporâneo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1994.

SCHMIDT, R.A. & WRISBERG, C.A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 (a).

_____. *Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (b).

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES C. L. *et alli. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S. & ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na EF escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, p.52-68, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.