

# CULTURA CORPORAL NA ESCOLA: Tarefas da Educação Física

*Michell Ortega Escobar\**

## RESUMO

Fundamenta-se o conhecimento objetivo da Educação Física na "Cultura Corporal", denominação dada ao amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas, externalizadas pela expressão corporal. Amplia-se o conceito de "Cultura Corporal" situando a Educação Física, pedagogicamente, sob os pressupostos da Pedagogia Crítico-Superadora a qual aponta para a construção de um nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica, advinda do conteúdo e forma dessa cultura que emerge do movimento da existência social, à luz de um novo projeto histórico.

**UNITERMOS:** Educação Física, Cultura Corporal, Pedagogia Crítico-Superadora.

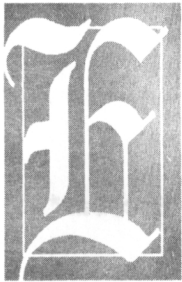
## ABSTRACT

The text wants to show de knowledge purposed of the Physical Educatio en the "Corporal Culture". This name is given to a hig and rich field of the Culture that contain the expressive-comunicative productions, specially subjectives, to explained the corporal expression. To amplify the concept of "Corporal Culture" putting the Physical Education, pedagogically, under presuppositions of Critical Pedagogy for Overconing Difficulties, that point to constuction in a now quality in the development of the pedagogy practices, that came of the social existence movement, a lighth of a new historic project.

**KEY TERMS:** Physical Education, Corporal Culture, Critical Pedagogy for Overconing Difficulties.

---

\* Prof<sup>o</sup> Adjunto IV - UFPE - Doutoranda - Faculdade de Educação da UNICAMP.



m 1992, no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, da Editora Cortez, o **Coletivo de Autores**, do qual faço parte, fundamenta a identidade da disciplina escolar: Educação

Física, num campo da cultura do qual seriam apreendidas manifestações tais como jogo, dança, ginástica, etc., que constituiriam a área de conhecimento-objeto da disciplina. Neste texto tentarei ampliar esse conceito de "*Cultura Corporal*", situando a disciplina Educação Física, pedagogicamente, a partir dos pressupostos da corrente que no campo educacional reconhece-se como Crítico-Superadora. Num segundo momento farei algumas sugestões para o trato da Cultura Corporal na escola.

A nossa adesão à Pedagogia Crítico-Superadora deve ser compreendida menos como uma recusa ou desaprovação radical de outras propostas, a exemplo da Pedagogia Histórico Crítica, do que explicitação do "*lugar*" em que falamos, do projeto histórico que defendemos. Adjetivamos de "Superadora" a crítica ao sistema educacional atual que emerge das bases do social - que por social é histórico - e que aponta para a construção de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática do professor. Compreendemos a Pedagogia, da mesma forma que Schmieid-Kowarzić (1988), como uma "ciência prática da e para a educação", por esse motivo nossa abordagem da Educação Física, como disciplina escolar, envolve a escola como

instituição/produto histórico e social que só pode ser considerada dentro da totalidade em transformação da qual faz parte.

A Pedagogia Crítico-Superadora subjaz o projeto histórico marxista, projeto que, segundo Manacorda (1991), deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa posição, uma educação "*transformadora*" pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico-dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a praxis revolucionária. Em consequência, a "*Pedagogia Crítico-Superadora*" é uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista.

Essa Pedagogia expressa seu nível qualitativamente diferente numa teoria educacional que discute as relações entre educação e sociedade e o tipo de homem que se quer formar, *Homem* que vive numa dada sociedade num dado momento histórico determinado por uma configuração social e por um desenvolvimento material concreto e, por isso, com determinadas e específicas exigências no plano educativo. Ela concretiza-se na sala de aula a partir de uma teoria

pedagógica - norte pedagógico-didático - que se constrói a partir de categorias da própria prática docente.

Sabe-se que a educação é a inculcação de uma série de valores, idéias e atitudes predeterminados, mas, desde que as modalidades de consciência social emergem das bases sociais concretas, como a produção e a divisão social do trabalho, o objetivo e problema central do processo educativo escolar deve ser a tomada de consciência. Isso significa que uma Pedagogia superadora não deve, apenas, opor valores distintos, senão que evidenciar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes, contribuindo para a destruição dessas bases materiais na medida em que fazem parte de uma fase histórica esgotada (Enguita, 1993). No sentido assinalado, a tomada de consciência inicia-se a partir de uma nova prática, não espontânea, mas alimentada por uma teoria que representa "(...) o resumo da experiência teórico-prática da luta dos povos pela sua emancipação e está disponível no partido da classe operária" (Freitas, 1991).

A Pedagogia Crítico-Superadora não pode ser interpretada como "reformismo pedagógico" que postula mudanças através da ação educativa, posição que desemboca, irremediavelmente, na prática de inculcação criticadas.

O aprofundamento na história leva a compreender que a atividade prática do homem, motivada pelos desafios da natureza, desde o erguer-se da posição quadrúpede até o refinamento do uso da sua mão, foi o motor da construção da sua materialidade corpórea e das habili-

dades que lhe permitiram transformar a natureza. Este agir sobre a natureza, para extrair dela sua subsistência, deu início à construção do mundo humano, do mundo da cultura. Por isso, "cultura" implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza. Siqueira nos amplia o conceito de cultura nos seguintes termos:

*"(...) é um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada etapa histórica: progresso, técnica, experiência de produção e de trabalho, instrução, educação, filosofia, ciência, literatura, arte e instituições que lhes correspondem. A cultura não é uma categoria sociológica empírica. Quando nos referimos ao fenômeno cultura, não se trata de teorizar sobre a cultura em geral, abstrata, mas de agir, com suporte conceitual, sobre a cultura presente, concreta, procurando transformá-la, estendê-la e aprofundá-la"* (Siqueira, 1992).

Visualizamos, hoje, resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas - ou de outra ordem subjetiva - que apresentam, como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Ent: elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabaris-

mo, o equilibrismo, o trapezismo, e muitas e muitas outras. Cabe, no entanto, reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas.

Se considerarmos a complexa natureza dessas atividades, contemplando sua subjetividade e as contradições entre os significados - de natureza social - e os sentidos - de natureza pessoal - que as envolvem, poderemos avaliar o quanto é inadequado defini-las e explicá-las como “ações motoras”.

Como aponta Acha, quando refere-se à atividade criativa artística (o grito é nosso):

*“(...) nos cabe situar os produtos artísticos no mundo dos objetos e compará-los com os científicos e tecnológicos à luz de suas respectivas materialidades. Nessa comparação verificaremos que nem todos os produtos são tangíveis e que não existem objetos puramente artísticos, científicos ou tecnológicos. Em todo ato ou obra humana coexistem estruturas ou relações artísticas, científicas e tecnológicas. Isto quer dizer que todo ato ou obra humana reflète o homem...”* (Acha, 1979).

Retraçar e transmitir na escola a construção da nossa corporeidade requer que o conhecimento seja historicizado ou, dito de outra maneira, que a abordagem do conhecimento evidencie para o aluno o nexo geral dessas

atividades expressivo-comunicativas: a expressão corporal como linguagem.

A expressão corporal como linguagem representa a “forma” geral e predominante da grande diversidade de práticas como as referenciadas e por isso é o fio condutor para esclarecer a procedência do conteúdo dos conceitos: jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapezismo, etc. Mas, para concretizar a historicização, ***o professor deve propor problemas que demandem investigar e reproduzir, pedagogicamente, as condições materiais-objetivas da procedência do conteúdo da prática em questão.***<sup>1</sup> Historicizar não é definir ou conceituar essas práticas, apenas, com base num retorno temporal a-histórico, quer dizer, através de uma narrativa dos aspectos exteriores e superficiais do conteúdo, porque dessa maneira impede-se a apreensão fiel do caráter dado pelo modo de produção às etapas de desenvolvimento dessas atividades como fenômeno social. Como enfatiza Bourdieu (1990): *“(...) O objeto da história é a história dessas transformações”*.

Em trabalhos anteriores, como neste próprio, temos utilizado a denominação “*Cultura Corporal*” para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal. Essa denominação “*Cultura Corporal*” tem sido alvo de críticas por que sugeriria a existência de tipos de cultura, como “*cultura intelectual*” ou outros. Não vemos a necessidade de polemizar a esse respeito, apenas queremos destacar que para toda interpretação deve prevalecer a

conceituação de cultura que citamos anteriormente. Assim colocado, não representa uma incoerência a manutenção do nome, o qual nos parece sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da nossa área e isso é útil para primeiras aproximações. Creio que mais adiante deverá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação.

A importância da historicização não deve ser minimizada, vez que é o procedimento que viabiliza a apropriação do conhecimento, do âmbito da Cultura Corporal, com a atitude crítica necessária à explicação da diversidade dos campos que a compõem. Por exemplo, face à realidade atual do fenômeno “*esporte*”, um dos mais fascinantes da história do homem, a Educação Física precisa promover, no interior da escola, a compreensão e explicação da ideologização e o fetichismo que envolvem as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho. Esta necessidade é premente, especialmente por que as formas em que os países dependentes são expostos a uma “*cultura comercial*” ocidental - na esfera da produção - e a uma “*cultura de consumo*” - que reforça a distribuição desigual e perversa dos recursos - estimulam a elaboração conceitual da realidade a partir dos elementos lógicos do senso comum.

Na escola deve ser elaboradas respostas para compreender o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada no esporte que afugenta as pessoas dos espaços públicos das prá-

ticas esportivas coletivas. Só no aprofundamento histórico podem ser encontradas explicações da diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais, dos estilos que são praticados e das relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento.

Face à dramaticidade da violência nos campos de jogo é uma exigência ética promover na escola a apreensão de referenciais para leitura da legitimação da violência pelos regulamentos, pela normatização, pelas regras ditas esportivas - como a dos socos e pancadas do boxe legitimados, no ringue, por regras e normas técnicas. Leitura da violência como uma propriedade do esporte não explicitada pela descrição puramente técnica que, normalmente, dele se faz. Leitura da violência manifesta contra si mesmo que, disfarçada sob um sofisticado aparato de dopagem, é exigida para aumentar os limites humanos, com meios artificiais, e alcançar a vitória a qualquer custo.

Bourdieu (1990), no “*Programa para uma sociologia do esporte*” aponta problemas e delimita campos em torno do fenômeno esportivo. Um campo de atenção deve ser a relação com o corpo, a qual é associada a uma posição social e a uma experiência originária do mundo físico e social que outorga às práticas esportivas uma identidade de classe social. Ressalta que as mais distintas asseguram uma relação mais distanciada com o adversário, entretanto, como elas são estetizadas a violência apresenta-se mais eufemizada, de modo que forma e formalidade prevalecem sobre força e função. A distância social se retraduz na

lógica do esporte, no espaço ordenado e reservado e na exclusão do contato direto entre os adversários, ainda que com a intermediação de uma bola. Assim, um dos fatores que determina as mudanças nas práticas, aduz Bordieu, é a vontade de manter no nível das práticas a distância que existe entre as posições sociais.

O espaço das práticas esportivas deve ser pensado como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo. Elas tem que ser entendidas como a resultante da relação entre uma oferta - conjunto de "modelos" de práticas, regras, equipamentos, instituições especializadas - e uma procura estreitamente ligada às disposições para a prática, disposições que sempre são socialmente constituídas. Em outros termos, uma relação entre o espaço dos produtos oferecidos num dado momento e o espaço das disposições que se associam à posição ocupada no espaço social, a qual pode manifestar-se em outros tipos de consumo em relação com outros espaços de oferta. É isso que põe em evidência *os espaços dos esportes e o campo do poder como elementos fundantes do sistema*.

A magnitude do campo do poder institui a separação entre a prática do esporte comum e o esporte espetáculo, paralelamente a um distanciamento entre os profissionais e os leigos, os quais, despossuídos do conhecimento específico, são reduzidos a meros espectadores. Para Bourdieu, estes espectadores, sem a compreensão dada pela competência prática esportiva, como o resultado e a vitória, com isso provocando efeitos - por intermédio da sua sanção financeira ou de outro tipo - no próprio funciona-

mento do campo profissional, assim como a busca da vitória a qualquer preço, busca que desencadeia, entre outras coisas, o aumento da violência.

O espaço, como elemento de reprodução da força dominante, a respeito do espaço social, "(...) *distingue-se das formas vazias pela sua cumplicidade com a estrutura social*" ressalta Santos (1982). Com o desenvolvimento das forças produtivas e a extensão da divisão do trabalho, o espaço é manipulado para aprofundar as diferenças de classes. Esta mesma evolução acarreta um movimento aparentemente paradoxal: o espaço que une/separa os homens. Afirma esse autor que os construtores do espaço não se desembaraçam da ideologia dominante quando concebem uma casa, uma estrada, um bairro, uma cidade. O ato de construir está submetido a regras que procuram nos modelos de produção e nas relações de classe suas possibilidades atuais.

Esse vasto campo de conhecimento com o qual a Educação Física deve-se comprometer a obriga, como toda disciplina escolar, a orientar seus aspectos específicos pelos aspectos gerais ou princípios norteadores da teoria pedagógica que, ademais, pode ser considerada como um paradigma próprio de análise do fenômeno pedagógico.

Por outra parte, a Educação Física deve introduzir na escola a preocupação pela própria produção cultural, vez que a emergência de uma nova cultura deve afirmar-se não apenas pela extensão da alfabetização e da educação escolarizada, mas no acesso das camadas populares ao campo da produção cultural da sociedade no sentido mais abrangente.

Siqueira (1992) afirma que:

*"(...) deve-se atuar fora e dentro dos meios de comunicação de massa e, através deles, exercer uma ação que não se deixe envolver pelos processos negativos de massificação cultural."*

As relações sociais conseqüentes ao processo de trabalho, na realidade atual, determinam a crescente, e brutal, deterioração das condições de vida dos trabalhadores e dos seus dependentes. A qualidade de vida é comprometida não apenas pelo baixo, ou inexistente, poder aquisitivo, mas, pela perda quase que absoluta das possibilidades do exercício da cidadania, a qual efetivaria-se quando apropriados os direitos à previdência, saúde e assistência social, ao lazer, ao uso do patrimônio público, à educação de qualidade e, até, ao exercício do poder, entre outros.

A questão do lazer apresenta-se relevante, não no sentido, para nós equivocado, de transformar a escola ou a aula de Educação Física num espaço/tempo de lazer, mas na perspectiva de, ambas, serem viabilizadoras da formação de uma consciência crítica a partir da informação de idéias e de valores que, entre outros, preservem a memória nacional, incentivem as formas de expressão popular, estimulem a capacidade criativa, individual e coletiva e promovam o acesso da classe trabalhadora ao campo da produção cultural da sociedade.

As relações entre o popular e o erudito estão em íntima dependência das condições históricas de exercício da hegemonia das diferentes classes sociais e isso aponta a necessidade de fazer a

leitura das contradições entre ambos, a partir das condições históricas dadas no entrave da correlação das forças determinantes das possibilidades da prática da cidadania.

Em relação ao exercício social das formas conscientes de Lazer (Lazer Crítico) Siqueira defende:

*"(...) deve servir à apropriação dos esforços de alocação do tempo não diretamente vinculado ao trabalho produtivo para a compreensão e resgate do papel da força de trabalho, no conjunto das relações sociais de produção, superando os mecanismos de distanciamento da realidade e desenvolvendo a consciência dos produtores em direção crítica"*  
Siqueira (1992).

O exercício da cidadania está vinculado a todo um processo de informação de idéias e de valores, daqui a importância de reconhecer a ideologia inerente à prática pedagógica da escola capitalista, precisamente, a que subjaz às categorias dessa prática.

No momento em que, no âmago de uma pedagogia Crítico-Superadora, buscamos as bases da Educação Física - como disciplina escolar - nas formas históricas da Cultura Corporal, ***defendemos a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência.***

Da experiência de práticas desse tipo infere-se que a cultura não se dá em elementos esparsos e desagregados,

senão como um todo dominante. Isso percebe-se, facilmente, nas próprias escolhas dos grupos participantes que, embora pertencendo à classe trabalhadora mais despossuída de bens básicos, não fogem da “*moda*” imposta pela cultura hegemônica. Portanto, e no sentido do duplo objetivo acima assinalado, a tarefa de um Educação Física “*Critico-Superadora*” deve estender-se ao enfrentamento do conteúdo e forma dessa cultura que emerge do movimento da existência social.

Face ao processo, em expansão contínua, da massificação de certas modalidades de esporte - que impedem o livre curso de expressões capazes de ampliar o patrimônio da cultura corporal - o conhecimento-objeto da Educação Física deve possibilitar o reconhecimento dos elementos de dominação nelas contido. Para isso, o projeto político pedagógico da escola, em estreita relação com um projeto histórico-superador, deve promover, a partir da unidade metodológica - como possibilidade da interdisciplinaridade - a revisão do conhecimento espontâneo à luz do conhecimento científico do real, sempre em permanente ligação com perspectivas de efetivo exercício da cidadania.

Nesse delineamento, deve existir clareza de que: “*Cultura de Massas*”, é um conceito que “*(...) busca diluir o conjunto das relações que constituem objetivamente o homem num agregado historicamente indeterminado: as massas. Ao mesmo tempo em que elege uma base conceitual técnico-quantitativa*” Siqueira (1992). Daí decorre que a Educa-

ção Física deva engajar-se na promoção de ações concretas da escola para integrar o movimento político de construção de uma “*Cultura para as Massas*”.

A construção, na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que jogo se faz “*a dois*”, de que é diferente “*jogar com*” o companheiro do que jogar “*contra*” ele. Somente dessa forma poder-se-á construir a possibilidade de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de “*altos rendimentos*” - alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento. Essa tarefa, ao nosso modo de ver, demanda:

- Que na seleção do conhecimento sejam consideradas as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes, empregando os critérios de *atual* e de *útil* na perspectiva de classes sociais;
- Que se privilegie a unidade metodológica, como possibilidade da interdisciplinaridade na escola;
- Que os instrumentos de avaliação sejam buscados no próprio mecanismo de construção das práticas corporais;
- Que o professor seja um trabalhador orgânico da educação e do ensino. Organizador, divulgador, incentivador e pesquisador - engajado na dinâmica socio-cultural da comunidade escolar - que se utiliza, como mais experiente,



*da atividade prática, o trabalho social, como única mediação entre o homem e o conhecimento para a promoção da autoconsciência dos alunos;*

- Que as possibilidades da prática esportiva sejam relacionadas às possibilidades dadas pela ação nas áreas de saúde, cultura, bem estar social, habitação e planejamento urbano, entre outras;
- Que o entendimento de “democratização” dos espaços e equipamentos de esporte implique o gerenciamento de recursos pela própria escola e pela comunidade que faz seu chão.

Essas não são tarefas fáceis, exigem para sua realização a determinação e força do coletivo, tendo sempre presente que:

“(...) toda tentativa de atingir uma sociedade melhor mais humana, mais racional, é julgada anticientífica, utópica e subversiva; e assim a ordem social existente na sociedade aparece como sendo não apenas a única possível, como também a única concebível” Baransweezy (1968).

## Bibliografia

- ACHA, Juan. *Arte e Sociedade, Latinoamérica (El produto artístico y su Estructura)*. México : Fondo de Cultura Económica, 1979.
- AFANASIEV, V. *Fundamentos de filosofia*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968.
- BARAN, P. A., SWEEZY, P. M. *Monopoly Capital*. New York : Monthly Review Press, 1968.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México : Siglo XXI, 1975.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Programa para uma Sociologia do Esporte*. In: *Coisas Ditas*. São Paulo : Brasiliense, 1990:207-220.
- BOTTOMORO, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1988.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Livraria e Editora Magister Ltda, 1992.
- CAGIGAL, José Maria. *Cultura intelectual e cultura física*. Buenos Aires : Editorial Kapelusz, 1979.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 2.ed. São Paulo : Moderna, 1981.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo : Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1992.
- COLECTIVO DE AUTORES, *Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS y de la RDA. Pedagogia*. La Habana. ed. Libros para la Educación, 1981.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana. Cuba : Pueblo y Educación, 1982.

- ENGUIITA, Mariano F. *Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação*. In: Silva, Tomaz T. Trabalho, *Educação e Prática social*: por uma teoria da formação Humana. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação*. In: *Teorias da Reprodução e da Resistência. Teoria e Debate*. Porto Alegre : Palmariner. Nº 1: 109-133, nov/dez/1984.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da Educação*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1993.
- ERMAKOVA, A. e RATNIKOV, V. *Que são as classes e a luta de classes?* Moscovo : Progresso, 1986.
- ESCOBAR, M.O. e TAFFAREL, C.N.Z. *Metodologia Esportiva e Psicomotricidade*. Recife : Gráfica Recife, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. I Congresso sobre a UFPE*. Recife-PE. Anais. V. 1. Reprint, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. In: 15ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mimeografado e Resumos. Boletim ANPed. Nº 1. Setembro, 1992.
- FIDALGO, S. Fernando e MACHADO, L.R. de Souza (Orgs.). *Controle da Qualidade Total, uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte : Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Projeto Histórico: ciência pedagógica e "didática"*. *Educação e Sociedade*. Nº 27. 122-140, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Seis teses sobre a educação e a Contemporaneidade*. Porto Alegre-RS. *VI Encontro de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE), 1991. (mimeo.).
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física*. Rio de Janeiro. 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1991. (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo : Loyola, 1988.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. *Visão Didática da Educação Física*. Análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 2.ed. São Paulo : Perspectiva, 1980.
- ILENKOV. *Elevarse de lo abstracto a lo concreto*. In: Sweezy, P. y outros. *El capital*: teoria, estrutura y método. México : Cultura Popular. 2.ed. (aumentada). Vol. 1:62, 1985.

- KORFF, D.G. (Org.) *Esporte e Poder*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2.ed. Riode Janeiro: Paze Terra, 1976.
- LERENA, Carlos. *Trabalho e formação em Marx*. In: SILVA, Tomaz. T. *Trabalho, Educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MAKARENKO, Anton S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederch. *A ideologia Alemã ( Feuerbach)*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Sobre Literatura e Arte*. 3.ed. São Paulo: Global Editora, 1986.
- MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital*. 3.ed. São Paulo: Global Editora, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos. Economia y Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O Capital. Cap. VI Inédito. Resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Ed. Moaraes (s.d.).
- PENNA MARINHO, I. *A Ginástica Brasileira (Resumo do Projeto Geral). Comunicação técnico-científica ao Congresso Mundial da Associação Internacional de Escolas Superiores de Educação Física*. Brasília, 1982.
- PRISTAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistemas*. São Paulo: Saraiva, 4ª ed., 1980.
- \_\_\_\_\_. *Marx, 110 anos: clássico e... dramaticamente atual*. In: *Princípios*. Revista teórica e política de informação. Nº 29:44-46, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. -(Coleção hoje e amanhã).
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*. De Aristóteles a Paulo Freire. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SILVA, Tomaz T. (Org.). *Trabalho, educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Moraes Editores, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa: Moraes, 1974.

- SIQUEIRA, Juliano. *Fundamentos para uma Política Cultural*. In: *Princípios*. Revista Teórica, Política e de Informação. Nº25. maio-junho-julho, 1992:61-65.
- SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., ESCOBAR, M. O. *A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI*. In: *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas : Papirus Editora, 1992.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Propostas curriculares: as concepções sobre conteúdos escolares*. Campinas : UNICAMP (mimeo.), 1990.
- \_\_\_\_\_. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1985.
- VARJAL, Elizabeth. *Para além da grade curricular*. In: *Educação em debate*. Recife-PE. SINTEPE, 1990.