

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º. GRAU: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE

Valter BRACHT\*

### INTRODUÇÃO

Parece-me que o tema remete a uma questão que tornou-se fator de frustração e, em alguns casos, motivo de pesadelos para o professor de Educação Física (EF): a tão propalada crise de identidade da EF, que em muitos momentos foi entendida como resultado da falta da definição do seu “objeto”, da falta de definição clara de qual sua especificidade (identidade no sentido de sua singularidade). Entendo que a temática colocada, em última instância, nos remete a esta questão.

Para adentrar ao tema e colocar minha posição desejo fazer, inicialmente, uma demarcação.

Quando falo em objeto da EF me refiro ao “saber” específico de que trata esta disciplina curricular. Não estou me referindo, portanto, ao objeto de uma prática científica específica - não coloco, para responder a esta questão, as exigências que são feitas para definir o objeto de uma ciência. Esta diferenciação é importante porque entendo que parte das dificuldades na superação da “crise de identidade” advém do fato de se insistir em ver na EF uma disciplina científica, e mais, como uma disciplina com estatuto epistemológico próprio. Entendo que a especificidade da EF no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como uma prática pedagógica<sup>1</sup>, no que concordamos com Lovisolo (1995). A necessidade e a reivindicação de fundamentar “cientificamente” esta prática é que a levou a incorporar ao seu campo acadêmico as práticas científicas (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio). Então, quando me refiro ao objeto da EF penso num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização, seria atribuição deste espaço pedagógico que chamamos EF<sup>2</sup>.

### AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Feita esta demarcação, vejamos como se entendeu o “saber” próprio da EF ou a sua especificidade. As expressões chave para tal identificação foram:

- atividade física, em alguns casos, atividades físico-esportivas e recreativas;
- movimento humano ou movimento corporal humano, motricidade humana ou ainda, movimento humano consciente;
- cultura corporal de movimento.

Pretendo defender aqui, a tese/idéia de que para a configuração do saber específico da EF devemos recorrer ao conceito de cultura corporal de movimento.

É importante termos claro que a definição do objeto da EF está relacionado com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação<sup>3</sup>. Os termos atividade física, exercícios físicos, são fortemente marcados pela idéia de que o papel da EF era contribuir para o desenvolvimento da aptidão física pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas<sup>4</sup>.

\* Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

A definição clássica de EF nesta perspectiva é a de que a considera como uma disciplina que por meio das atividades físicas promove a educação integral do ser humano - mas, a conotação, na prática, era a do desenvolvimento fisico-motor ou da aptidão física, servindo o “educação integral do ser humano” para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico.

A absorção na EF do discurso da Aprendizagem Motora, do Desenvolvimento Motor e da Psicomotricidade, e mesmo, em um certo sentido, da antropologia filosófica, resultou numa mudança de denominação de nosso objeto (embora nem sempre numa mudança de paradigma ou de concepção). Passou-se a privilegiar o termo movimento humano (em alguns casos, motricidade humana). Destaca-se, a partir desta perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e este é o papel atribuído à EF.

A definição clássica, neste caso, é a de que a EF é a educação do e pelo movimento. Como exemplo paradigmático temos a abordagem desenvolvimentista de Tani, Manoel, Kokubun & Proença (1988), mas também, com nuances, a Educação de Corpo Inteiro de Freire (1992). A base teórica advém, fundamentalmente, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, uma com ênfase no desenvolvimento motor e outra no desenvolvimento cognitivo.

Fala-se nestes casos, em repercuções do movimento sobre a cognição e a afetividade ou do domínio afetivo-social; fala-se dos diversos arranjos/tarefas motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (Tani et alii, 1988), com repercuções sobre os domínios cognitivo e afetivo-social. Mas ambas propostas não superam a perspectiva da psicologia, o que para a questão pedagógica é problemático como salienta Silva (1993a), em “desconstruindo o construtivismo”.

A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa - de forma simplista - que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto (Silva, 1993a, p.5).

As duas definições (construções) do objeto da EF, tratadas até aqui (biologia/psicologia do desenvolvimento), permitem ver o objeto não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural<sup>5</sup> e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas.

A outra perspectiva presente é a de que o objeto da EF seria a cultura corporal de movimento. É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença terminológica, diferenças e consequências substanciais no plano pedagógico<sup>6</sup>, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção - e não uma dimensão inerte da realidade - para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso, da teoria que o constróem enquanto objeto (pedagógico).

Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico<sup>7</sup>. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura.

No entanto, trabalhar na EF com o movimentar-se na perspectiva da cultura (cultura corporal de movimento), não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque, o conceito de cultura pode ser definido em termos social e politicamente conservadores. É preciso portanto, articular um conceito de cultura que se coaduna com os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica.

Para Geertz, citado por Thompson (1995, p.176), “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”. Thompson, aponta a insuficiência desta concepção dizendo que

estas formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por

exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas (1995, p.181).

Desta forma, a análise cultural como o estudo de formas simbólicas, deve considerar os “contextos e processos específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”. Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

Uma das razões para entendermos nosso objeto valendo-nos do conceito de cultura diz respeito ao fato de que ela é uma categoria chave para o empreendimento educativo de uma maneira geral. A relação entre educação e cultura é orgânica. Como lembra Forquin (1993), “o que justifica fundamentalmente o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (p.13). “A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última” (p.14). Nas abordagens de EF baseadas no conceito (biológico) de atividade física e no conceito (psicológico) da abordagem desenvolvimentista, o corpo e o movimentar-se humano apresentam-se desculturalizados<sup>8</sup>.

Duas observações ainda se fazem necessárias quanto à relação cultura-educação: a) “a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (Forquin, 1993, p.14); b) “Uma teoria cultural da educação, vê a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (Silva, 1993b, p.122).

## A ESPECIFICIDADE PEDAGÓGICA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Para a construção de uma teoria da EF coloca-se aqui uma questão central: qual a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento enquanto saber escolar?<sup>9</sup>

Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provem de disciplinas científicas ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendo que diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a EF (e a Educação Artística) encerra uma ambigüidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar “corporal”; b) ser um saber sobre este realizar corporal<sup>10</sup>.

No caso do entendimento de que o objeto da EF era a atividade física ou o movimento humano, a ambigüidade era resolvida a favor da dimensão “prática” ou do fazer corporal. Este fazer corporal é que repercutia sobre a “totalidade” (os diferentes domínios do comportamento) do ser humano. Neste caso, o debate se desenvolveu em torno da polarização: educação **do** ou **pelo** movimento ou ambos.

Já trabalhando a partir da idéia da cultura corporal de movimento como objeto da EF, a questão do saber sobre o movimentar-se do Homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido (não é apenas instrumento do professor). Desenvolveu-se aqui rapidamente, o pré-conceito de que o que se estava propondo neste caso, era transformar a EF num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica em EF.

Betti enfocando esta questão observa:

Não estou propondo que a EF escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com ela (grifo meu). É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica à que se propõe a EF estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se (1995, p.41).

Me parece que no fundo está aqui presente a ambigüidade insuperável que radica no nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente somos e temos um corpo.

Um desdobramento ou uma vertente desta ambigüidade refere-se à relação natureza-cultura, que é uma questão que afeta o entendimento mais geral de ser humano e que se aguça sobremaneira quando falamos de corpo e movimento.

É interessante colocar aqui o que Cullen<sup>11</sup> chama de encruzilhada quando buscamos situar o lugar do corpo na cultura. Para este filósofo argentino, o corpo, ou a existência corporal do homem é fonte de um certo mal-estar para a cultura, pois seriam marcas do corpo a singularidade, ao passo que a cultura seria o reino do comum, o remeter imediatamente ao desejo e à morte, necessitar de espaço e movimento e depender do meio ambiente. Assim, o corpo, que parece querer negar a cultura, ou é colocado por esta no plano da mera natureza - é o vazio em que o coloca a cultura, ou então, determina que o mesmo seja regido por uma idéia ou modelo - é o simulacro. Por isso estamos, segundo o autor, numa encruzilhada: culturalizar o corpo e torná-lo semelhante (reprimindo sua singularidade) ou desculturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença. O corpo naturalizado ou o corpo culturalizado? Ou, talvez o grande desafio do projeto educativo, como culturalizar sem desnaturalizar?

Como isso se expressou na EF? A EF sempre fez um discurso, baseado nas ciências naturais, de controle do corpo, de “construção” de um corpo saudável e produtivo, treinável, capaz de grandes e belos desempenhos motores. Era o corpo “natural” submetido ao entendimento dominante de nossa corporeidade. Não há aqui espaço para considerar o corpo “sujeito” de cultura, produtor de cultura, ele apenas “sofre cultura”. É interessante notar que em alguns casos ainda temos a denominação de órgãos públicos de Secretaria de Esportes e Cultura; cultura é o que retrata artisticamente o corpo, ou então, aquelas atividades corporais que são realizadas sob o signo da cultura (“ballet” por exemplo). Outra postura é aquela que enaltece o sensível (o lúdico), enquanto instância ainda não submetida às regras do mundo racional, que busca e valoriza aquelas experiências que atestam a unidade homem-mundo, uma certa unidade primordial, experiências em que somos corpo e mundo. Uma terceira postura, quase que elimina a primeira natureza em favor da segunda natureza, a cultura, privilegiando nesta a racionalidade científica.

O movimento instalado na EF brasileira a partir da década de 80, ao menos em uma de suas vertentes (aquele que vai buscar fundamentação pedagógica na Pedagogia Histórico Crítica), situa-se na terceira perspectiva descrita, que tem pelo menos um aspecto em comum com a primeira: uma perspectiva racionalista do movimento humano. Ou seja, ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o agora como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sócio-político-econômicos que sobre ele recaem”.

Ghiraldelli Junior (1990), detectou esta questão e colocou frente a frente duas tendências no âmbito da chamada EF progressista: a tendência racionalista e a tendência anti-racionalista. Segundo o autor, as tendências racionalistas buscam uma saída pela janela, quando,

detectando no movimento, na “prática corporal”, elementos não desejáveis, acabam por tomá-los como a própria e exclusiva essência do movimento e, na seqüência, concluem que é preciso que “alguma coisa de fora” venha acrescentar-lhe criticidade, venha libertá-lo, libertando seu praticante. Essa coisa exterior é o *discurso*, que pode ter caráter sociológico, antropológico, político, etc. (...) A aula de EF torna-se uma aula *sobre* o movimento e não mais uma aula *com* movimento. Ou então, uma aula com o movimento nas condições da EF “tradicional” agregada ao estudo e discurso crítico (p.197-8).

Por outro lado,

as correntes anti-racionalistas captam que o movimento corporal humano, por não ser algo que passe pela verbalização, pode escapar da razão e, por essa via, se aproximar da intuição. Afinal, o movimento não é algo que pode ser descrito e *explicado* (positivismo e afins) nos seus últimos detalhes, mas é algo que pode ser *compreendido* (historicismo e afins), vivido, sentido; é algo do plano subjetivo e que esconde que este plano foi construído subjetivamente (p.198)<sup>12</sup>.

Parece-me que aqui a EF é levada a uma encruzilhada ou mesmo paradoxo: racionalizar algo que ao ser racionalizado se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas, passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que “resistiria às palavras”, ou dito de outra forma, não seria possível pedagogizá-las via descrição científica das mesmas; fugiria ao controle, à previsão (da ciência), seriam de certa forma únicas, singulares. Aliás, para Nietzsche citado por Naffah Neto (1991, p.23),

nossas experiências verdadeiramente fundamentais não são, de forma alguma, tagarelas. Elas não saberiam se comunicar, mesmo que quisessem. É que lhes falta a palavra. Aquilo para que

encontramos palavras, já ultrapassamos (...) A língua, parece, foi inventada somente para as coisas mediocres, comuns, comunicáveis. Pela linguagem, aquele que fala se vulgariza<sup>13</sup>.

Como tratar na EF estas experiências? Nos subordinar ao “desfrute lúdico”? Como construir uma prática pedagógica, que por definição é uma intervenção racional/consciente sobre o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, de maneira a contemplar estas dimensões do movimentar-se humano?

A questão se complexifica por que sabemos que a educação da sensibilidade ou o afeto é tão importante quanto a cognição na definição do comportamento social (político) dos indivíduos. Por isso retomo aqui uma pergunta que já formulei em um simpósio de nossa área<sup>14</sup>: é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? É preciso não incorrer no erro de entender criticidade, neste caso, apenas como um conceito da esfera da cognição. É preciso alargá-lo abarcando a dimensão estética. Aliás, Carlos R. Brandão no 8o. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Recife/1987) afirmou que, para ele, crítico só poderia ser o sujeito amoroso, aquele que tem a capacidade de se sensibilizar com o drama do mundo. É preciso, valendo-me de Assmann (1993), ampliar o conceito de linguagem a todo tipo de ativações da corporeidade<sup>15</sup>. Parafraseando Chauí (1994), poderíamos dizer que na filosofia e nas ciências falamos de “*movimento e pensamento*” (um discurso filosófico e científico sobre o movimento), mas, que na EF deveríamos falar de *movimento-pensamento*.

Por algum tempo pensei e falei (em círculos mais próximos) em uma “epistemologia do movimento”. Ao contrário das conhecidas taxonomias do domínio psicomotor, tratava-se, pensava eu, de identificar o tipo de conhecimento da realidade que o movimentar-se humano pode propiciar, que tipo de leitura da realidade esta forma de comunicação com o mundo pode propiciar e quais conhecimentos e leitura da realidade determinadas formas culturais do movimentar-se propiciariam. Estou inclinado a complementar esta proposta com uma “fenomenologia/hermenêutica do movimento”, uma vez que a expressão epistemologia está excessivamente comprometida com uma postura racionalista no sentido cognitivista, que não abre espaço para a ampliação do conceito de verdade. Como pergunta Gadamer (citado por Hekman (1990, p.147): “É correto reservar o conceito de verdade para o conhecimento conceptual? Não devemos também admitir que a obra de arte possui verdade? Veremos que o reconhecimento destes aspectos coloca não só o fenômeno da arte, mas também o da história (e o do movimento, V.B.), sob uma nova luz”. Assim, uma educação crítica no âmbito da Educação Física teria igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais”<sup>16</sup> de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo. Sem me alongar na polêmica da crise da razão (iluminista), ou da racionalidade científica, entendo que não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas sim, de não pretender absolutizá-la.

O desafio parece-me ser: nem movimento *sem* pensamento, nem movimento *e* pensamento, e, sim, **movimento-pensamento**<sup>17</sup>.

## NOTAS

1. Gamboa (1994) entende que a EF, assim como a Pedagogia, estariam situadas no que chama de “novos campos epistemológicos”, cuja característica específica seria exatamente a dimensão da “ação” (que estou chamando de “intervenção”): para este autor, a EF seria então, uma ciência da e para a ação.
2. Em outro momento podemos discutir a questão da EF enquanto disciplina científica ou então, a tese da Ciência da Motricidade Humana ou da Ciência do Movimento Humano.
3. Aqui estamos frente a uma via de mão dupla: a função atribuída à EF determina o tipo de conhecimento buscado para fundamentá-la e o tipo de conhecimento predominante sobre o corpo/movimento humano, determina a função atribuída à EF. No entanto, nem um nem outro são auto-explicativos; eles precisam ser analisados integralmente como componentes de um movimento mais geral e complexo da sociedade.
4. Não é necessário aqui resgatar o tipo de educação (física) que é postulado e acontece a partir deste entendimento. Basta lembrar que ela ficou conhecida como uma perspectiva biologicista de EF.
5. E “naturalmente social”.
6. Como diria Assmann (1993), “não são apenas festejos diferentes de linguagem”.
7. Daí a importância do artigo de Mauro Betti (1995) que remete a novos horizontes do estudo do movimento humano ou das manifestações da cultura corporal de movimento através da semiótica.

8. Desculturalizados não no sentido de que os movimentos, os jogos e brincadeiras utilizados nestas abordagens não emanem do universo cultural - por exemplo Freire (1992), fala e valoriza sobremaneira a cultura infantil - mas sim, no sentido de que os critérios a partir dos quais são sistematizados e tratados pedagogicamente advém, exclusivamente, de análises do desenvolvimento infantil, descontextualizadas social e historicamente.
9. Outras questões aderem a esta, como: o que é possível ensinar/aprender quando trato pedagogicamente esta parcela da cultura? E, quais os critérios para selecionar e sistematizar esta dimensão da cultura?
10. Esta questão está magistralmente tratada no artigo mais instigante de nossa área publicado em 1995. Refiro-me ao artigo de Mauro Betti publicado na revista *Discorpo: O que a semiótica inspira ao ensino da EF*.
11. Anotações pessoais da palestra proferida por C. Cullen durante o II Congresso Argentino de Educación Física y Ciencia, La Plata, outubro/1995.
12. Ghiraldelli Junior (1990), entende que ambas as correntes ficam a meio caminho e propõe uma visão alternativa baseada numa leitura dialética materialista. No nosso entendimento, a busca da contradição interna, via historicização, acaba se circunscrevendo na própria perspectiva racionalista, não superando portanto, o impasse identificado pelo autor.
13. Há nesta interpretação uma redução das possibilidades da linguagem, o que é reconhecido por Naffah Neto (1991), que vai na sequência discutir esta questão a partir de Merleau-Ponty com seu “uso criativo da linguagem”.
14. Mais precisamente em Goiânia no ano de 1991.
15. Lembro aqui das palavras de Benedito Nunes (1994, p.403), discorrendo sobre a “Poética do Pensamento”, vale a pena ouvi-lo: “A poesia-canto desobjetifica a linguagem, retira-a do âmbito da visão prática, da ação e do intercurso cotidiano, a que serve de instrumento de comunicação, para o da abertura, temporal e histórica. Do mesmo modo que na arte a terra se torna terra, e não é propriamente usada, ao contrário do que sucede com o instrumento material, absorvido em seu próprio emprego, a poesia usa a palavra como palavra, sem gastá-la, liberando o seu poder de nomear, de fundar o ser, de desencobri-lo no poema. E o que distingue o poeta do pensador é que a nomeação naquele alcança o que excede à compreensão do ser em torno do qual o último grava: o sagrado, indizível, estranho ao pensamento”.
16. Coloquei o termo entre aspas para demonstrar, por um lado, que reconheço a falta de um termo que supere o dualismo inevitavelmente presente na nossa linguagem quando usamos o termo corpo, mas por outro lado, preciso reconhecer também, que ele é fruto da possibilidade que temos de re-conhecer nossa existência corporal.
17. Deixo a cargo dos prezados leitores a interpretação do porque aderi a palavra pensamento à palavra movimento, e não, por exemplo, sentimento. Talvez, ambiguamente intuitiva-racionalmente, esteja me contrapondo às posturas relativistas que postulam uma pluralidade radical da razão, sem hierarquia de qualquer tipo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, H. A corporeidade como instância de critérios para a educação. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, Rio Claro, 1993. *Anais*. Rio Claro, UNESP, 1993.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994.
- CHAUÍ, M. Merleau-Ponty; obra de arte e filosofia. In: NOVAES, A., org. *Artepensamento*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994. p.467-92.
- GAMBOA, S.S. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. *Motrivivência*, v.5, n.5/6/7, p.34-46, 1994.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo, Scipione, 1992.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n.3, p.197-200, 1990.
- HEKMAN, S.J. *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Lisboa, Edições 70, 1990.
- LOVISOLI, H. *Educação física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.
- NAFFAH NETO, A. *O inconsciente como potência subversiva*. São Paulo, Escuta, 1991.
- NUNES, B. Poética do pensamento. In: NOVAES, A., org. *Artepensamento*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994. p.389-409.
- SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo. *Educação & Realidade*, v.18, n.2, p.3-10, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_. org. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993b. p.122-40.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. *Educação física escolar*: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, Vozes, 1995.