

Implicações da categoria cultura na legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar

Implications of category culture in body as legitimization of knowledge of the school physical education

Matheus Bernardo Silva

Universidade Estadual de Campinas

matheusbernardo25@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre a categoria cultura tomando como embasamento os fundamentos do materialismo histórico-dialético. O esforço de realizar esta reflexão se dá pelo intuito de contribuir com a legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar, tal como preconizada pela metodologia de ensino crítico-superadora. Trata-se de um artigo, teórico-bibliográfico, organizado da seguinte maneira: 1) introdução a problemática que se dá na tentativa de contribuir para a legitimação epistemológica da categoria cultura corporal como fio condutor para sua prática pedagógica, indo para além das proposições naturalistas; 2) explicitação da concepção de cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar de acordo com a metodologia de ensino crítico-superadora; 3) reflexão sobre a categoria cultura, por meio das categorias objetivação-apropriação e humanização-alienação; 4) apresentação da necessidade de uma nova síntese que possa contribuir para o enfrentamento e a consolidação de uma intervenção pedagógica crítica perante as atividades da cultura corporal. Conclui-se que a cultura corporal é compreendida com base no materialismo histórico-dialético, porém carece, ainda, de um maior aprofundamento sob a égide desse aporte teórico-metodológico. E com base na compreensão da relação entre objetivação-apropriação e humanização-alienação é possível compreender a cultura no bojo da sociedade capitalista. Por conseguinte, torna-se capaz compreender, com maior rigor teórico, a cultura corporal, no que se refere a sua gênese e a sua estrutura e, destarte, com o trato pedagógico desse conhecimento no âmbito da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Cultura. Cultura Corporal. Educação Física Escolar. Epistemologia.

Abstract

The present study aims to deepen the reflection on the culture category on the basis of historical materialism dialectic. The effort to carry out this reflection takes place for the purpose of contributing to the legitimization of the body as an object of culture knowledge of school physical education, as advocated by the critical teaching methodology- superadora. This is an article, bibliographic-theoretical, organized as follows: 1) introduction the problems that occurs in an attempt to contribute to the epistemological legitimacy of body culture category like wire to your pedagogical practice, gone In addition to the propositions naturalists; 2) explanation of the concept of body as an object of culture knowledge of school physical education in accordance with the methodology of critical education-superadora; 3) reflection on the culture category, by means of categories objectification-appropriation and humanization-alienation; 4) presentation of the need for a new synthesis that can contribute to the confrontation and consolidation of a critical pedagogical intervention vis-à-vis the activities of body culture. It is concluded that the body culture is comprised based on historical materialism dialectic, but lacks a greater deepening under the aegis of this theoretical-methodological contribution. And based on understanding the relationship between objectification-appropriation and humanization-disposal is possible to understand the culture in the midst of the capitalist society. Therefore, becomes able to understand with greater theoretical rigor, body culture, regarding your Genesis and your structure and, thus, with the deal of this knowledge within the framework of pedagogic school physical education.

Keywords: Body Culture. Culture. Epistemology. School Physical Education.

I ntrodução

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

(Antonio Gramsci)

Na Educação Física escolar, instauraram-se, recentemente, no Brasil, teorizações que apontam a categoria cultura como principal fundamento para direcionar o objeto de estudo para essa área do conhecimento. Dentre as teorizações que propõe determinados os objetos, destacamos a metodologia de ensino, específica da Educação Física, intitulada crítico-superadora, elaborada por um Coletivo de Autores¹ (1992) fundamentada, principalmente, no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, que propõe a cultura corporal como objeto de conhecimento para a Educação Física escolar.

A intenção desse Coletivo foi a de apresentar uma proposição teórico-metodológica para o ensino das atividades da cultura corporal no âmbito da prática pedagógica da Educação Física na escola. Desse modo, apesar de toda importância histórica e da pertinência atual para essa área do conhecimento, acreditamos que o Coletivo de Autores (1992) não aprofundou, de forma suficiente, o estudo sobre a categoria cultura para, posteriormente, explicitar e justificar a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física. Ou seja, efetivou-se uma importante exposição do que se compreende por cultura corporal, porém partimos do pressuposto de que tal exposição necessite de uma maior investigação no que se refere a elucidação sobre a categoria cultura com base no materialismo histórico-dialético.

Portanto, a pertinência deste estudo está no sentido de que a ênfase dada na categoria cultura corporal, como objeto de conhecimento da Educação Física escolar, pela metodologia de ensino crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), trouxe um novo patamar de análise e reflexão para essa área do conhecimento. Todavia, ainda se encontra factível de avanço por meio de uma maior precisão sobre a categoria cultura.

Assim sendo, iremos, no decorrer do texto, abordar as seguintes questões para tentar contribuir ao debate: 1) introduzir, sinteticamente, a problemática do presente artigo que se dá na tentativa de contribuir para a legitimação epistemológica, no âmbito da

¹ Os autores que compõem esse coletivo são: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Educação Física escolar, da categoria cultura corporal como fio condutor para sua a prática pedagógica, indo para além das proposições naturalistas e históricas; 2) apresentar a concepção da metodologia de ensino crítico-superadora sobre o objeto de conhecimento da Educação Física na escola, ou seja, a cultura corporal; 3) aprofundar a concepção da categoria cultura a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético; 4) por fim, expor a contemporaneidade da proposição do Coletivo de Autores (1992), bem como a necessidade de novos aprofundamentos ou novas sínteses que possam contribuir para a consolidação de uma intervenção pedagógica efetivamente crítica sobre as atividades da cultura corporal no bojo da escola. Dessa maneira, compreendemos que se pode contribuir para o debate sobre a consolidação da cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar.

A Educação Física escolar para além do circuito das ciências naturais: introduzindo a problemática

As ciências naturais, desde a institucionalização da Educação Física como disciplina escolar, são hegemônicas no que se refere às especificidades e às fundamentações sobre o conhecimento que trata da corporalidade humana. O termo *physis* ou físico é, atualmente, utilizado ainda como sinônimo de corpo ou materialidade humana que se popularizou “[...] após o século XIX, através de práticas sociais que [se] difundem pelo mundo sob denominações como Educação Física e Atividade Física” (SILVA, 2006, p. 26).

De antemão, afirmamos que a compreensão do ser humano com base nas ciências naturais compactua com as dicotomias vigentes da sociedade moderna, principalmente, da divisão técnica do trabalho. No caso da Educação Física escolar, a mesma se tornou um instrumento, um meio, balizado, em especial, pelas ciências naturais, para contribuir no processo formativo dos homens, principalmente, dos que compõem a classe subalterna em proveito do “aprimoramento” da sua força de trabalho.

A contribuição da Educação Física foi, em linhas gerais, preconizar a ótica mecanicista e biológica do desenvolvimento da sociedade e dos homens. Conceitos como hierarquia, disciplina, ordem, esforço individual, aptidão física, tornaram-se chaves para as intervenções no bojo dessa área do conhecimento. Era e é premente a necessidade da formação de um indivíduo disciplinado e submisso aos preceitos econômico-sociais do capitalismo nascente e, pode-se dizer, atual (SOARES, 2007).

Tanto na Europa, como mais tarde no Brasil, a Educação Física assume a articulação entre a biologização e a naturalização do homem e da própria sociedade. Tendo como pressuposto que as ações sociais são meramente naturais, ao passo que o homem é, predominantemente, um homem biológico. A Educação Física é compreendida a partir do conceito anatomofisiológico sobre o corpo e dos movimentos que o ser humano é capaz de realizar.

Sinteticamente, a Educação Física, pautada pelos preceitos das ciências naturais, foi e é considerada um meio para sanar as problemáticas levantadas pelas próprias ciências naturais, especialmente, pela biologia. Seja pela abordagem higienista, tecnicista ou esportivizada, o que esteve em pauta foi a Educação Física na escola, como um instrumento pedagógico, para comprovar as teses oriundas das ciências naturais.

E, mesmo com o momento de efervescência “progressista” na Educação Física brasileira, a partir da década de 1980, havia e, podemos afirmar, que ainda há, um movimento em proveito dos condicionantes naturalizantes sobre o desenvolvimento dos indivíduos, bem como a sua atuação em sociedade. Este movimento, em última instância, salienta a promoção da saúde dos indivíduos via a aptidão física, cujos objetivos, conforme Darido e Neto (2015, p. 16), se dão em “[...] informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios”.

Como podemos observar, nesse escopo, a Educação Física escolar continua sendo utilizada como um meio para suprir as demandas elencadas pelas ciências naturais. A Educação Física escolar assume a função apenas de servir em prol das necessidades científicas de outras ciências. Ocorre um processo de “secundarização” ou “colonização” da Educação Física escolar perante as ciências naturais.

Ao invés de estabelecer a Educação Física como ponto de início e chegada da prática pedagógica, toma-se os elementos provenientes, por exemplo, da biodinâmica, da biologia, da fisiologia, etc. como o ponto de início e chegada da prática pedagógica. Rejeita a condição do trato do conhecimento, oriundo da Educação Física, ser estabelecido por meio da especificidade da educação, isto é, por meio da promoção integral do ser humano. Com efeito, as problemáticas educacionais, como a relação entre educador e educando, a identificação dos elementos culturais a serem transmitidos, o sequenciamento e “dosagem” da transmissão de tais elementos são aspectos, meramente, complementares no ambiente escolar.

Está em voga, portanto, as demandas específicas das ciências naturais e, sendo assim, a prática pedagógica na Educação Física deve atender tais demandas, como por

exemplo, aferir os níveis de aptidão física, os aspectos cenestésicos, as medições corporais, a performance esportiva, etc.

Todavia, principalmente, a partir da década de 1980, também se estabelece um movimento de autocrítica da Educação Física. Esse processo se deu no momento da chamada “redemocratização” da sociedade brasileira. Tal contexto evidenciou e possibilitou novas reflexões sobre a função social da Educação Física para além da ótica hegemônica.

Esteve em voga uma crítica sistemática, principalmente, aos paradigmas da aptidão física e do esporte (hegemônicos dessa área do conhecimento). Intelectuais da área, por exemplo, realizaram sua pós-graduação no campo da educação, das ciências sociais, das ciências humanas; alguns migraram para outros países a fim de aprofundar seus estudos numa perspectiva crítica, indo para além da influência positivista que predominava (e pode-se afirmar que ainda há grande influência) na área.

Ocorre uma influência das ciências humanas e sociais para refletir sobre a Educação Física escolar. Sendo a cultura uma categoria fundamental para essa “nova” fase da Educação Física como integrante do currículo formativo das escolas. Trata-se, em nossa compreensão, de um avanço, de cunho epistemológico, para a área da Educação Física que, em última instância, estabelece uma consubstanciada crítica ao dualismo corporeamente, passando a tentar compreender e estabelecer proposições pedagógicas que possam incidir, de fato, na promoção integral do ser humano.

A cultura corporal na perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora

As ciências humanas e sociais ganham espaço no âmbito das discussões sobre a Educação Física escolar no contexto brasileiro, principalmente, a partir da década de oitenta do século passado. Tal momento se dá a partir da tentativa de autocrítica da Educação Física, conforme anunciamos acima.

Destarte, assevera-se o debate acerca da categoria cultura e sua relação com a possível definição do objeto de conhecimento da Educação Física escolar. Trata-se de uma discussão densa e repleta de interpretações e fundamentações teóricas distintas. Contudo, no presente estudo, não iremos nos deter em apresentar profundamente a extensa gama de reflexões em torno do posicionamento epistemológico sobre o objeto de conhecimento da Educação Física escolar. Temos como objetivo, especificamente, elucidar os principais elementos sobre as especificidades da cultura corporal, nos moldes da metodologia de ensino crítico-superadora, como objeto de conhecimento da Educação Física escolar.

Porém, antes de adentrar na explicitação específica sobre a cultura corporal é conveniente expormos, mesmo que genericamente, a importância dos estudos culturais para refletir e propor o currículo da Educação Física no âmbito escolar. Uma vez que por meio dos estudos culturais é possível compreender que a Educação Física escolar não é um mero instrumento social que está autônomo das questões sociais (das instituições sociais, das desigualdades sociais, da correlação de força, etc.), tal como compreendido via as ciências naturais. Pelo contrário, por ser uma produção humana, ela é um produto social utilizada para intervir no processo cultural do ser humano, mais precisamente, na promoção do gênero humano.

Para tanto, o saber escolar (neste caso, o saber específico da Educação Física) deve estar em relação com o conhecimento já apropriado pelos alunos na sua cotidianidade. Pois, conforme Neira e Nunes (2011), ambos os conhecimentos expressam uma determinada compreensão do real e, por consequência, determinados significados construídos historicamente e desenvolvidos socialmente. O que está em pauta é a prática social global como o critério de validade para o trato do conhecimento da Educação Física na escola.

Os estudos culturais vêm, em linhas gerais, contribuindo, no âmbito da Educação Física escolar, para expor que o conhecimento específico da área é: a) um campo de disputa e de interpretação que direcionam para determinadas identidades sociais; b) uma construção social e, portanto, influenciado pelas relações de poder; c) um campo que influencia na produção de identidades culturais, no âmbito da corporalidade, dos indivíduos. Sinteticamente, recorrendo novamente a Neira e Nunes (2011, p. 682), podemos afirmar que compreender a natureza e a especificidade da Educação Física escolar, por meio dos estudos culturais, significa refletir e efetivar “[...] o fazer pedagógico, tornando central na cena educativa questões como culturas, identidade, discurso, representação e poder”.²

Com a ênfase nos estudos culturais para compreender o objeto de conhecimento da Educação Física escolar, surgiram distintos encaminhamentos, ou melhor, distintas proposições para o debate de cunho epistemológico. Ou seja, está em vigência maneiras de conhecer e estabelecer, no bojo da prática social, aquilo que é específico ou predominante para a Educação Física.

² Todavia, ressaltamos que não estamos evidenciando uma ótica culturalista sobre a Educação Física escolar. Logo, não se trata de “Toda doutrina antropológica, filosófica, psicológica etc. que atribua papel primordial à cultura” (ABBAGNANO, 2007, p. 265). Trata-se, então, de uma lógica histórico-cultural e não culturalista. Em outras palavras: trata-se de compreender a Educação Física escolar e, por conseguinte, o seu objeto de conhecimento como síntese de múltiplas determinações histórico-sociais.

Medina (2014), em sua famosa obra “*A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’*”, salienta que é necessário pensar a Educação Física por meio de uma revolução cultural do corpo. Em outras palavras, o autor buscou apresentar uma fundamentação sobre a chamada “cultura do corpo”, dentro do contexto cultural brasileiro que, por sua vez, é amplo e dinâmico. Como sinônimos a cultura do corpo, Medina (2014) aponta os termos cultura somática, cultura física e cultura corporal. Trata-se, portanto, de pensar o objeto de conhecimento da Educação Física para além dos “cuidados do corpo” numa perspectiva naturalista. Mas, de alocar o seu objeto na dinâmica e amplitude que constitui o contexto cultural da nossa sociedade.

Ao trazer à tona, por exemplo, o conceito de cultura somática para a Educação Física, tenta-se realizar o esforço de pensar a relação entre a especificidade dessa área do conhecimento na escolar e a forma de compreender o movimento do real (da sociedade capitalista), buscando apreender a multiplicidade de atividades comuns do cotidiano dos indivíduos nas esferas do movimento, da estética, em suma, do sentido do corpo “social”.

Com base na cultura somática, busca-se, então, na dicção de Gómez (2008), ir para além das maneiras de compreensão do corpo humano, ou melhor, da corporalidade humana por meio apenas dos aspectos anatômicos, fisiológicos, biodinâmicos, cinestésicos, etc. O que está em pauta não é outra coisa senão a condição de compreender a relação entre o sentido da vida humana, no âmbito da sociedade capitalista, e a corporalidade do ser humano.

Também, à guisa de ilustração, ao consultar os verbetes que constam no “*Dicionário crítico de Educação Física*” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014), podemos encontrar diversificados verbetes que buscam apresentar uma síntese sobre a cultura, cuja tentativa se dá em “ênfatar” questões epistemológicas específicas para a Educação Física. De forma similar aos termos destacado por Medina (2014) sobre a cultura do corpo, encontra-se nesse dicionário os seguintes verbetes: cultura física, cultura de movimento e cultura corporal de movimento.

Pedraz (2014, p. 175), faz a ressalva sobre a importância da cultura física. Aponta que é necessário ir para além do dualismo entre intelecto-físico e, assim, estabelecer uma categoria “bem-identificada” de fenômenos do mundo real. Para tanto, o autor define cultura física como um emaranhado prático e simbólico (articulação entre intelecto e físico/corporal) construído e desenvolvido historicamente, onde a coletividade organiza as suas formas de comportamento especificamente corporais. “[...] ou seja, padrões perceptivos, representativos e de atuação, assim como conteúdos de conhecimento, recursos emocionais, ideológicos, éticos, estéticos ou técnicos que estão diretamente determinados

pela experiência corporal [...]”. Trata-se, em última instância, de uma cultura que intervém diretamente na configuração do corpo, seja ela no âmbito da morfologia física (questões biológicas), seja no âmbito simbólico (questões histórico-sociais).

Kunz (2014, p. 171), por sua vez, destaca a categoria cultura de movimento como síntese de inúmeras práticas realizadas pelos seres humanos de distintas maneiras e contextos culturais. Tendo como fio condutor o movimento humano num caráter comunicativo, expressivo e produtivo. Nas palavras do autor, cultura do movimento são “[...] todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano como características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural”.

Já Pich (2014, p. 165) explicita um possível significado sobre a cultura corporal de movimento. O autor salienta que ao coadunar, epistemologicamente, com a reflexão de que a cultura corporal de movimento é o objeto de conhecimento da Educação Física escolar, está sendo efetivado uma ruptura a lógica biológica-mecanicista sobre a compreensão do corpo e da própria relação entre corpo e movimento. Direciona, portanto, para uma maneira de pensar a função social da Educação Física escolar a fim de consolidar “[...] uma tentativa de reincorporar ou reconciliar o corpo e o movimento com a simbologia que neles comunica o homem com o seu mundo”.

Como já afirmamos, partimos do princípio de que o objeto de conhecimento da Educação Física deve estar em consonância com a categoria cultura, tal como abordado nos trabalhos supracitados. Mas, em nossa compreensão, a cultura corporal, formulada pelo Coletivo de Autores (1992), é que nos apresenta uma definição mais precisa sobre a função e as especificidades da Educação Física na escola, bem como o seu caráter pedagógico. A principal justificativa para embasarmos essa afirmação se dá pelo seu aparato teórico-metodológico que busca, por sua vez, apresentar elementos teóricos para compreendermos o hodierno modo de produção e as suas fissuras como possibilidade de efetivar uma transformação social.

Não por acaso que mesmo há mais de duas décadas de circulação o livro elaborado pelo Coletivo de Autores (1992) ainda apresenta grande relevância ideológica e teórico-metodológica no cerne da Educação Física escolar no Brasil. Estamos, em nossa opinião, perante a obra mais avançada, em nível nacional, na produção acadêmica em Educação Física escolar. Como afirmam Souza Júnior et al. (2011, p. 393),

[...] o livro continua sendo referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, tornando-se, poderíamos dizer, uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física escolar”.

Ao observarmos a introdução dessa obra, encontramos posicionamentos e preocupações em elaborar um trabalho que levasse em conta as condições histórico-sociais que a Educação Física escolar está inserida, juntamente com a realidade dos profissionais no seu cotidiano – os baixos salários, as péssimas condições de carreira e de trabalho (a desvalorização docente), etc.

Portanto, ao explicitar a categoria cultura corporal, os autores expõem a seguinte questão:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física [...]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

O Coletivo explicita que o ser social não se originou com as características corporais do homem moderno. Essa transformação se deu pelas necessidades que ocorreram ao longo da história em proveito da sua sobrevivência. Destarte, tais produções humanas constituem o acervo que podemos denominar de patrimônio cultural da humanidade.

Por isso, se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma *cultura corporal*, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. [...]

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de *historicidade da cultura corporal*. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39, *itálicos nosso*).

Os autores argumentam que têm como objetivo e perspectiva que a reflexão sobre cultura corporal possa contribuir

para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. [...]

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40-41).

Na fundamentação crítico-superadora, a cultura corporal deve ser organizada por meio de temas ou formas de atividades, especificamente corporais, isto é, procurando se aprofundar e apreender o conhecimento oriundo da expressão corporal como linguagem, uma vez que, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 62-63),

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu modo e das suas motivações.

Coadunando com os posicionamentos do Coletivo de Autores (1992), Escobar (1995) enfatiza e apresenta elementos que caracterizam a cultura corporal sob as determinações capitalistas e, por consequência, procura apresentar subsídios concretos para uma crítica e uma desconstrução das ações propagadas pelo modo de produção hodierno. Daí seu alerta:

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 (ESCOBAR, 1995, p. 96).

Seguindo no mesmo direcionamento Taffarel e Escobar (2009, s/p., *itálicos nosso*) com o intuito de reafirmar a cultura corporal – com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético –, como objeto de conhecimento da Educação Física escolar, apresentam a seguinte argumentação:

Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. *O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, e outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações.* Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de “Cultura Corporal”, não obstante seja alvo de críticas por “sugerir a existência de tipos de cultura”. Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, *apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura.*

Longe de esgotarmos a discussão sobre a cultura corporal, ainda, enfatizamos um estudo – tese de doutoramento de Nascimento (2014), intitulada “*A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*” – que legitima essa categoria como objeto de conhecimento da Educação Física e defende a tese de que os objetos de ensino relacionados a essa área do conhecimento devem ser refletidos com base na explicação e sistematização das dimensões genéricas inseridas no bojo da própria categoria cultura corporal.

Fundamentando-se no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural, Nascimento (2014) investigou a gênese das atividades da cultura corporal e as relações sociais que as constituem, ou seja, a sua estrutura. Como síntese de sua investigação, foi destacado em sua tese de doutoramento: a) as dimensões humanizadora e alienadora – em suas contradições – das atividades da cultura corporal que se desencadeiam, principalmente, no fenômeno esporte; b) as proposições das relações essenciais da cultura corporal que são a criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal.

Em suma, são por essas questões elementares que o Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposição crítica, tendo como intuito apresentar elementos concretos para contribuir no seio de um projeto histórico superador. Dessa forma, situamos que a metodologia de ensino crítico-superadora, seguindo o Coletivo, explicita-nos a possibilidade de tratarmos o conhecimento inerente à Educação Física escolar sob a égide de uma pedagogia emergente na busca de responder às indagações pertinentes para a classe trabalhadora. Contudo, a presente formulação necessita de aprofundamentos para continuar contemporânea, criticamente, frente aos atuais problemas educacionais. No nosso caso, pretendemos contribuir aprofundando a categoria cultura tomando como estófo teórico-metodológico os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Apontamentos sobre a categoria cultura

O Coletivo de Autores (1992), isto é, a metodologia de ensino crítico-superadora apresenta uma proposição teórico-metodológica em um nível mais avançado, por estar pautada em um determinado projeto histórico – diga-se um projeto histórico superador – que parte de uma lógica fundamentada principalmente em teorizações oriundas do materialismo histórico-dialético. No entanto, ressaltamos que no tempo histórico que o Coletivo de Autores elaborou essa proposição pedagógica tinha-se certo grau de desenvolvimento e de compreensão dos fundamentos teóricos utilizados.

Atualmente, tais condições foram se modificando e se complexificando devido a um trabalho coletivo que procurou aprofundar elementos, fundamentos e categorias explicativas de aportes teóricos e, assim sendo, propiciando um novo grau de complexidade para compreendermos e contribuirmos com a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar. Por conseguinte, passamos a aprofundar a compreensão da categoria cultura, justamente, para tentar contribuir na legitimação da categoria cultura corporal como objeto de conhecimento dessa área curricular.

Eagleton (2011, p. 09) afirma que a palavra “cultura” é caracterizada como uma das duas ou três palavras mais complexas da nossa língua. O autor complementa a afirmação pontuando que apenas mais complexa que a palavra “cultura” somente a palavra “natureza” que, por sua vez, é o seu oposto. Sobre a questão da oposição entre natureza-cultura, o autor menciona que “[...] o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza. Um de seus significados originais é ‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo do que cresce naturalmente”.

Todavia, não temos a intenção de abordar, no presente estudo, a extensa e complexa discussão sobre a questão etimológica e polissêmica do conceito da categoria cultura, pois corremos o risco de ser incipientes se não expusermos uma discussão profunda e coerente à luz dessa temática. Portanto, temos a intenção de nos apoiar nos fundamentos do materialismo histórico-dialético para compreendermos a categoria cultura.

Destarte, o principal pressuposto para assentarmos o conceito de cultura aos fundamentos marxianos e marxistas é compreender que a categoria cultura não pode estar desarticulada da produção social dos indivíduos, lembrando que, por sinal, indagar essa relação sob um parâmetro desarticulado é conceituá-la de maneira naturalizada e sub-repticiamente.

Tomamos como conceito de cultura as objetivações dos indivíduos que ocorrem pela necessidade da transformação da natureza, ou seja, pela execução do trabalho. O trabalho, no sentido que estamos mencionando,

dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matéria-prima etc. (LUKÁCS, 2012, p. 286).

Por conseguinte, em nossa compreensão, a categoria cultura, nessa contextualização, vai se formando e se complexificando por meio de dois processos que ocorrem dialeticamente indissociados e se aplicam, fundamentalmente, pelo trabalho: o

processo de desenvolvimento do indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais; e desse processo no interior do processo de “[...] desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social” (DUARTE, 2013, p. 08).

Com efeito, trazemos à tona quatro categorias que nos permitem explicar esses dois processos: as categorias *objetivação e apropriação*, por compreender, em acordo com Duarte (2013, p. 09), que ambas “[...] expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história [...]”; as categorias *humanização e alienação*, por expressarem “[...] o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no processo histórico marcado pela luta de classes [...]”.

O ser humano, ao produzir, por meio do trabalho, os meios necessários para satisfazer as suas condições mais elementares e mais complexas de sua existência, está humanizando a sua atividade e está se autohumanizando. Pois “[...] a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente” (DUARTE, 2013, p. 26).

O ser humano pela sua capacidade de transformar intencional e conscientemente a natureza circundante para seu próprio benefício cria a condição de se *apropriar* da natureza, a fim de transformá-la para si próprio. Com isso, o indivíduo *objetiva-se* a si próprio no interior dessa transformação. “Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou” (DUARTE, 2013, p. 27). Essa ação, humanamente possível, faz com que ocorram novas necessidades humanas que, por conseguinte, exigem uma nova atividade específica, efetivando, assim, um processo sem fim no âmbito da formação do ser humano, isto é, efetivando a cultura humana.

As categorias objetivação e apropriação geram um acúmulo de experiência, de contato e de intervenção do ser social com a natureza, ou seja, de uma síntese das potenciais capacidades que o ser social possui na atuação perante a natureza para a sua benfeitoria. Essas categorias interagem dialeticamente e preconizam o movimento inerente da sociedade. A especificidade da atividade vital humana (o trabalho), por meio da objetivação e da apropriação, se efetiva com o passar do tempo como um processo de humanização da natureza e como processo do gênero humano.

Seguindo ainda nessa interlocução materialista, histórica e dialética de Duarte (2013, p. 37-38), sintetizamos que esse processo de objetivação e apropriação do ser social que finda no processo do gênero humano faz com que “[...] a atividade, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e

as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia”. Portanto, colocamos nesse campo de objetivação humana a educação escolar e a Educação Física escolar juntamente com os seus pressupostos e desdobramentos.

Compreendemos, então, que por meio das categorias de objetivação e apropriação forma-se a essência do ser humano. Essa formação se dá tanto no próprio processo do gênero humano quanto no indivíduo singular. A essência da humanização do ser humano não se limita a um processo adaptativo ao seu meio ou simplesmente a um processo de interação entre o ser humano com o meio ambiente e/ou meio social. Todavia, veremos a seguir ao explicitarmos as categorias humanização e alienação que o processo do gênero humano – diga-se a relação apropriação e objetivação – no âmago do modo de produção capitalista preconiza intensamente a formação do ser social por meio de uma lógica adaptativa e passiva.

Como vimos, a efetivação da relação entre objetivação e apropriação assume um caráter ineliminável no processo de humanização. Entretanto, Duarte (2013, p. 55) adverte que a compreensão da relação objetivação e apropriação – que discutimos anteriormente – se dá apenas no plano da abstração e, “[...] por si só, ainda não permite a plena compreensão da concretude histórica da formação tanto do gênero humano quanto dos indivíduos”. Como proposição para avançar dessa abstração – que, por sua vez, não deixa de ser menos importante – rumo à concretude, dando ênfase às diversas relações e determinações, é necessário refletir e compreender sobre “[...] a relação entre objetivação e apropriação no interior da luta de classes; isto é, do longo período histórico que se estende até a atualidade [...]”. Em epítome: pela contradição que há na relação das categorias humanização e alienação.

No seio do modo de produção capitalista, a categoria alienação assume um papel relevante na sua relação com o processo de humanização dos seres humanos, uma vez que na sociedade hodierna a essência *magna* é a exploração do ser social em proveito de uma baixa camada da sociedade. A alienação contribui ou impossibilita que as características essenciais do gênero humano e, assim, do processo de humanização do ser social, se concretizem para uma ou para outra classe social.

A alienação, em sua gênese, realiza-se pelo fato de que o ser social não possui o domínio de maneira coletiva (frisa-se o caráter coletivo) dos elementos e das determinações das relações sociais, com isso, é submetido a essas relações como se elas fossem um poder transcendental, superior, estranho a si mesmo. As relações sociais no modo de

produção capitalista têm a capacidade em efetivar essa possibilidade de domínio sobre os indivíduos.

A relação humanização e alienação na atual sociedade encontram-se posta por meio de uma contradição: tudo aquilo que é objetivado e o que foi apropriado dessa objetivação são instauradas como elementos ocultos, estranhados da classe trabalhadora. Há uma alienação, um estranhamento daquilo que foi e é produzido pela classe trabalhadora deles mesmos. Ou seja, “[...] na medida em que o trabalho estranhado [alienado] 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua vontade e da sua consciência” (MARX, 2008, p. 84).

O autor germânico explica a contradição existente no trabalho, na atividade vital humana, ou seja, sobre a produção do objeto feita pelo trabalhador e a sua relação com este, seguindo as determinações de alienação da sociedade capitalista:

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Está efetivação aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2008, p. 80, itálicos no original).

Nesse sentido, a contradição se dá, pois quanto mais o indivíduo (o trabalhador) se apropria das objetivações do mundo externo a ele, pelo seu trabalho, mais esse trabalhador se torna desprovido do acesso aos seus meios de vida. Adapta o trabalhador ao fato de que somente ele enquanto trabalhador consegue manter-se um sujeito físico, consegue sobreviver e, por isso, por ele ser um sujeito físico é um trabalhador. Aqui encontramos a contradição inerente da possibilidade de humanização e a *prevalência* da alienação do trabalhador: “[...] que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna” (MARX, 2008, p. 82).

A apropriação da natureza pelo ser social que ocorre pelo trabalho nessa formatação de produção da existência humana surge alienada ao trabalhador, e à produção do objeto é, também, alienada ao trabalhador. A relação entre objetivação e apropriação, o cerne da atividade humana “[...] caracteriza a especificidade do mundo da cultura diante do mundo da natureza [...]”, com efeito, na atual sociedade fracionada por classes “[...] tanto a objetivação quanto a apropriação do que foi objetivado são marcadas pela contradição entre humanização e alienação” (DUARTE, 2013, p. 69).

Portanto, apresentamos um posicionamento de Duarte (2006, p. 118, itálicos nosso), que seguindo as orientações de Marx afirma que

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, *necessidades exclusivamente socioculturais*, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens as novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim.

Resgatando, sinteticamente, a discussão efetivada acima, o que a citação supracitada acaba de reluzir? Nada mais é a categoria cultura se efetivando a cada momento da vida do ser social que é, ao mesmo tempo, um ser singular, mas que só tem condições de sobreviver na sua relação com os demais indivíduos e com a natureza, ou seja, em sociedade. Marx (2012, p. 97) afirmara que “Na produção social da sua vida, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma dada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais”.

No entanto, concebemos que há especificidades da cultura dos homens; cada local do mundo em que vivemos possui suas ações específicas que lhe dão o título de cultura de determinada região. Mas essas especificidades, na predominância do modo de produção capitalista, isto é, pela contradição humanização e alienação, ocorrem sob determinação de uma “macro” cultura que é efetivada por meio das objetivações e apropriações do ser social nos seus ciclos de vida e de determinada geração. Assim vai se construindo a história, ou melhor, a cultura do ser social, enquanto um ser ativo, mas, ao mesmo tempo, alienado no seu meio circundante.

Como podemos perceber, a nossa compreensão em relação à formação humana, a cultura hodierna, caminha junto em prol da existência do ser social no seio de uma dada sociedade, no nosso caso, a sociedade capitalista. Dito isso, deixamos claro a nossa reflexão e intervenção levando em consideração um importante fundamento que é “deixar sobre os nossos próprios pés” – parafraseando Lukács – o desenvolvimento total do ser social e da dinâmica da sociedade.

O acúmulo que ocorre no processo de produção, seja ele qual for – primitivo, escravagista, feudalista e capitalista –, efetiva, impreterivelmente, um legado a ser deixado para as próximas gerações. A questão é que cada processo de produção tem suas especificidades que corroboram para o recuo das máximas possibilidades já formuladas pela humanidade para dada classe da sociedade e oferece essas possibilidades a outra

classe da mesma sociedade, tendo, destarte, como principal diferença algumas condições condizentes com cada momento histórico.

Na sociedade capitalista ocorre esse afastamento de maneira muito explícita, dando a entender por parte de grande parcela da humanidade que esse processo é inerente da sociedade em que habitamos, ou seja, é dado como algo natural. Há, então, um processo de naturalização fomentado pelas variadas esferas sociais conservadoras.

Uma vez compreendido que, conforme o ser social vai produzindo elementos para poder manter-se vivo, ocorre intrinsecamente a formação cultural desse ser e da sociedade circundante, ou seja, o processo de produção e a cultura se efetivam na transmissão dos segmentos estabelecidos histórica e socialmente pela humanidade. Essa ação ocorre via o progresso histórico humanizador.

Pelo movimento da atual sociedade a formação das sociedades (mesmo com as suas especificidades) e a cultura dos indivíduos seguem cada vez mais, no âmbito do desenvolvimento social, para uma heterogeneidade social e mais complexa. Instaura, por esse contexto, necessidades mais complexas para a formação humana.

Ocorre, nesse contexto, o que Duarte e Martins (2013, p. 64) trazem à tona: a unificação mundial pelas relações sociais capitalistas e, ao mesmo tempo e de maneira contraditória, ocorre a divisão da categoria cultura ou, como os autores mensuram, a divisão em culturas segmentais. A justificativa em afirmarmos essa questão também pode ser concretizada ao observarmos que o capitalismo atualmente se impõe em escala mundial. “[...] a retórica da diversidade cultural é cada vez mais explicitamente a outra face do processo de subordinação de todos os países e todas as dimensões da vida humana à dinâmica socioeconômica capitalista”.

Os seres humanos na atualidade estão unidos, impreterivelmente, pela lógica do capitalismo. Como isso, nota-se uma estratégia ideológica e política de cunho conservadora para dar ênfase em até certo ponto às microculturas ou as culturas segmentais.

O fomento às culturas segmentais torna-se uma excelente metodologia de ensino para a ordem do capital, pois efetiva-se uma recusa ao acesso na relação entre objetivação e apropriação dos indivíduos no seio da luta de classes. Em outras palavras, contribuem para um impossível apaziguamento social ou para a manipulação em prol da diluição das classes sociais e dos seus conflitos concretos.

Observando *friamente* as ações sociometabólicas do capitalismo em seu estágio atual, concluiremos que pouco importa o “[...] conteúdo concreto da individualidade das pessoas que realizam as atividades sociais”. Não importa a sua opção sexual, qual a sua nação, se é ou não religioso, etc. O que importa são as suas ações em benefício da ordem

do capital, isto é, em benefício da manutenção da cultura do capital. “A língua universal do capital é o dinheiro” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 67). Em síntese, não há a possibilidade de excluir a existência de uma cultura universal. A razão disso se dá ao reportarmos para as ações individuais e coletivas dos indivíduos que respondem aos *estímulos* do capitalismo.

A possibilidade para a superação dessa modulação conservadora de pressupostos referentes à categoria cultura é apresentada por Duarte e Martins (2013, p. 67) na proposição arrolada:

O desafio consiste em superar essa forma unilateral e alienante de cultura universal, por outra que preserve a universalidade superando, porém, sua forma capitalista. Somente assim as culturas segmentais poderão ser ao mesmo tempo transformadas nos seus aspectos limitantes, conservadas nos seus aspectos enriquecedores da vida humana e elevadas a patamares superiores de todas as pessoas.

É com base nessa proposição de superação que alocamos a intervenção da Educação Física escolar e, por conseguinte, a compreensão da categoria cultura corporal, como um determinado núcleo de atividades humana elaboradas no processo de objetivação e apropriação que, por sua vez, ocorre no bojo do processo de humanização e alienação preconizada no atual modo de produção. Isto é, “[...] os objetos de ensino da Educação Física representam tipos particulares de *atividades humanas*; representam relações sociais particulares na esfera das ações corporais, *objetivadas* pela prática social nos *objetos das atividades da cultura corporal*” (NASCIMENTO, 2014, p. 282, itálicos no original).

A necessidade de refletir sobre possíveis avanços pedagógicos no âmbito da Educação Física escolar sob à égide da cultura corporal

Após mais de 20 anos da sua publicação, seguramente, é necessário rever as proposições originárias da produção do Coletivo de Autores (1992). O presente artigo tem como objetivo, portanto, estar inserido no coletivo de pesquisadores que procuram contribuir para a “contemporaneidade” da metodologia de ensino crítico-superadora.

Taffarel e Santos Júnior (2015) acenam para a necessidade da construção (coletiva) de uma nova síntese para esta metodologia de ensino na escola. Até mesmo pelo fato de que nos últimos anos foi possível se aproximar e estabelecer novas categorias, de cunho explicativas, por meio de novos conteúdos que possibilitam a reflexão e a proposição de intervenção frente as atuais problemáticas educacionais no cenário brasileiro.

Um dos elementos que está sendo aprofundado é, justamente, o próprio objeto de conhecimento da Educação Física escolar, isto é, a cultura corporal. Taffarel e Santos Júnior (2015, p. 141), nos orientam que a cultura corporal

é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais.

Nesse sentido, as atividades da cultura corporal possuem um determinado valor de uso particular para o ser humano, pois atende aos seus sentidos que podem ser competitivos, agonísticos, lúdicos, artísticos, etc. Tais atividades são construídas historicamente e desenvolvidas socialmente ao longo da história da humanidade e, por conseguinte, possuem determinados significados sociais no que tange as suas especificidades no âmbito da prática social global.

Assim sendo, seguindo as orientações de Taffarel e Santos Júnior (2015, p. 142), expomos:

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e esportivas, pela sua própria função seletiva, não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos.

Por se tratar de uma metodologia de ensino intitulada crítico-superadora, eis a pertinência de pensar a escola e, por consequência, a Educação Física inserida num projeto histórico superador dos moldes da atual sociedade. Para tanto, urge como necessário perspectivar e intervir concretamente para uma formação, de fato, integral do aluno.

Como condição concreta e atual cabe, por meio da Educação Física escolar, realizar uma análise radical e rigorosa sob uma vigilância crítica da realidade hodierna. Assim, é pertinente estabelecer uma teoria pedagógica avançada no âmbito de legitimar a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar, não perdendo de vista os seus objetivos e suas finalidades pedagógicas em proveito da formação humana na sua totalidade.

Ressaltamos, então, no atual estágio do modo de produção capitalista, que o processo de trabalho atinge altos índices de precarização tanto no âmbito objetivo como subjetivo dos trabalhadores. Isto é, a atual formatação produtiva impacta, de forma negativa, nas capacidades psicofísicas dos indivíduos, principalmente, por meio da

“captura” da sua subjetividade. Trata-se, conforme Alves (2012, p. 111), da “[...] constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar a ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a radicalização da produção”. Com efeito, na atual produção do capital, “[...] o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização”.

Assim como a totalidade da sociedade, a corporalidade do ser humano está alocada na relação contraditória entre humanização e alienação. Por um lado, numa perspectiva histórico-ontológica, a corporalidade humana é uma dimensão fundamental para a constituição do processo histórico da formação humana, ou seja, é por meio, fundamentalmente, do aspecto corpóreo que a humanidade produziu e produz seus bens materiais e imateriais que são fundamentais para a sua existência. Por outro lado, nos condicionantes capitalistas atuais, a corporalidade humana está inserida na dimensão histórica da propriedade privada, da divisão social do trabalho, da expropriação do humano, ou seja, o corpo humano se torna uma mercadoria, apenas uma força de trabalho (SILVA, 2017).

Portanto, observa-se a pertinência de implantar e de consolidar intervenções, assumindo a essência de um projeto histórico superador, na escola e, por consequência, na Educação Física que contribua para uma formação crítica do aluno frente a realidade concreta. A compreensão da corporalidade do ser humano, dada as suas especificidades, é um importante elemento para efetivar a emancipação do ser humano da atual condição de expropriação no interior da sociedade capitalista. Tal ação só é possível, no âmbito desse componente curricular, pelo grande avanço que a área teve ao se tornar foco de estudos a partir da categoria cultura, como acúmulo da produção material e imaterial do conjunto dos seres humanos.

Podemos, em nota de proposição, indicar, como uma possível contribuição do trato sobre o objeto de conhecimento e a prática pedagógica da Educação Física no bojo de um projeto histórico superador, as contribuições de Gramsci (2015b) sobre a compreensão da cultura dos homens e, principalmente, sobre a possibilidade efetiva de uma transformação social.

Em Gramsci, a cultura está ligada, inexoravelmente, à produção social de existência dos seres humanos. Ou melhor, a cultura se coincide com a produção social de existência, pois os indivíduos se estabelecem, de fato, em seres humanos somente pelo processo de objetivação e apropriação dos bens necessários para que possa construir e manter a sua própria existência.

Nesse contexto, o conjunto de seres humanos, no decorrer do tempo, estabelece relações de produção que são graus determinados de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Estabelece-se, assim, a estrutura econômica da sociedade e, sobre a mesma, eleva-se para uma superestrutura, tanto jurídica quanto política (ou seja, formas ideológicas), que são correspondentes de determinadas formas de consciência social, isto é, formas de conceber o real. A cultura, então, está ligada diretamente com a relação entre estrutura ou infraestrutura (base econômica) e superestrutura (formas ideológicas) da sociedade, ou seja, em como a sociedade se regimenta e, ainda mais, como a sociedade estabelece as suas relações de produção.

Porquanto, em um sentido gramsciano, podemos compreender a cultura como a unificação do gênero humano, ou seja, como uma unificação cultural da produção humana. Para tanto, sabemos que, no atual modo de produção, o projeto hegemônico da sociedade atende somente a classe dirigente no que tange a consolidação e acesso da unificação cultural da produção humana. Concretizando, por consequência, um contraste de classe.

Baratta (2017, p. 174), numa acepção gramsciana, sobre o conceito de cultura, afirma que “[...] o contraste de classe se apresenta, de um ponto de vista cultural (ou superestrutural, para retomar a terminologia tradicional), como dicotomia entre cultura hegemônica e cultura subalterna [...]”. Evidencia-se, então, a cultura em comunhão com a polarização ou o contraste de classe, dada a condição histórica e a “[...] complexa fluidificação, de modo que a imagem que poderia se prestar e representá-la é uma espiral, adequada para enfatizar o permanente processo de interseção e de diferenciação que caracteriza a história cultural das relações entre hegemônicos e subalternos”.

Contudo, para se pensar sobre a contribuição da prática pedagógica da Educação Física, dentro de um amplo projeto histórico superador, em proveito da unificação cultural do gênero humano como possibilidade para todos os seres humanos, é necessário, primeiramente, levar em consideração a atual lógica de fragmentação do acesso aos bens culturais mais complexos já produzidos pela humanidade. Posteriormente, identificar e selecionar quais são esses bens (elementos culturais) e estabelecer formas adequadas para a transmissão do conhecimento, permitindo que todos os alunos, no âmbito escolar, possam compreender a essência de tais bens culturais. Trata-se da efetiva democratização ao acesso do saber elaborado via a escola.

Assim sendo, permite-se que o aluno possa ter acesso àquilo que de mais complexo a humanidade produziu no decorrer da história. No caso da Educação Física escolar, tais elementos culturais, a serem transmitidos, são os elementos oriundos das especificidades da cultura corporal. Torna-se acessível aquilo que não é acessível,

principalmente, para a classe subalterna. É necessário, por conseguinte, que o aluno desenvolva, por meio da prática pedagógica, uma clara consciência teórica da sua ação, inserida num determinado contexto histórico-social (cf. GRAMSCI, 2015a).

Ademais, de acordo com Saviani (2018, p. 81),

O conhecimento das contradições da vida material expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção implicam, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

Trata-se, como anunciamos anteriormente, de compactuar com a metodologia de ensino crítico-superadora, como uma teoria pedagógica mais avançada em proveito de um projeto histórico superador. Tal teoria pedagógica e seu constante processo de aprofundamento, como fundamento para compreender e intervir nas problemáticas educacionais atuais, está num patamar mais avançado pelas seguintes questões:

por defender a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva na sua produção e evolução no macro de um projeto histórico socialista, no qual a “cultura” recupere o seu significado de produto da vida e da atividade do homem em busca da sua superação. [...] por reconhecer a participação da classe trabalhadora na produção de uma cultura que preserve a memória nacional e promova o desenvolvimento omnilateral (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2015, p. 147).

Nesse âmbito, é possível que a prática pedagógica esteja a serviço da emancipação dos alunos por meio do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. Indo ao encontro, por exemplo, das atuais orientações, de cunho didático-metodológicas, promulgadas e estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a; 2017b).

Ao enfatizar um “multiculturalismo”, o documento oficial impõe uma concepção de mundo hegemônica, ou seja, uma visão conservadora do ato educativo. Conforme Marsiglia et al. (2017, p. 118), o processo de constituição da BNCC “[...] vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000 [...] atendendo aos interesses da classe empresarial”. Cujo enfoque principal está, implicitamente, no esvaziamento do conhecimento.

Nesse sentido, no âmbito da Educação Física, como componente do currículo formativo da escola, exclui a possibilidade de compreender as atividades da cultura corporal por meio da lógica historicista da própria cultura como produto da vida humana. Ao contrário, direciona a prática pedagógica para a aquisição, seguindo a reflexão de Marsiglia et al. (2017, p. 119), de habilidades, de competências e de procedimentos, enfatizando “[...]”

uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao ‘empreendedorismo’”. Com isso, complementam os autores, direciona-se para o

desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema – redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119).

Sendo assim, questionamos: como o aluno irá se apropriar da cultura na sua máxima complexidade, tomando como proposição os fundamentos da BNCC? Como o aluno irá se apropriar do caráter histórico das atividades oriundas da cultura corporal? Certamente, não há a possibilidade de, por meio do processo de ensino-aprendizagem promulgado pelo documento oficial, incidir no desenvolvimento integral do aluno.

Porém, de maneira contrária, compreendemos que é possível, por meio da lógica estabelecida pelo Coletivo de Autores (1992) e que vem sendo aprofundada, principalmente, sobre as relações de ensino-aprendizagem, incidir, efetivamente, no processo de desenvolvimento integral do aluno, pois, parte-se de uma relação, de acordo com Ferreira (2015), de duplo trânsito, isto é: no processo de ensino-aprendizagem, enfatiza, dialeticamente, as relações entre “atividade-ações-operações” (no ensino) e as relações entre “operações-ações-atividade” (na aprendizagem).

O professor possui, inicialmente, na prática pedagógica, uma visão sintética e precária sobre o conteúdo a ser trabalhado, uma vez que ele tem o domínio do conhecimento a ser transmitido (síntese), porém não tem a compreensão sobre o nível de assimilação do aluno perante o mesmo conteúdo (questão precária). Já o aluno possui, inicialmente, uma visão sincrética do mesmo conteúdo, pois sua relação/compreensão do conteúdo é ainda confusa, caótica, fragmentada.

Cabe, portanto, ao professor na sua constante relação com o aluno (no processo de ensino-aprendizagem) atuar por determinados momentos na sua prática pedagógica: *a)* problematização (diagnosticar aquilo que o aluno tem apropriado sobre o conteúdo a ser trabalhado e, com base no diagnóstico, estabelecer a finalidade da sua prática); *b)* instrumentalização (identificação/seleção dos elementos culturais a serem transmitidos, bem como a forma em que os mesmos serão transmitidos); *c)* catarse (momento em que o aluno efetivará um salto qualitativo sobre a compreensão do conteúdo trabalhado); *d)* por fim, nova compreensão do aluno sobre o mesmo conteúdo (visão não mais caótica).

O que está em evidência, no processo pedagógico, são a atividade de ensino (do professor) e a atividade de aprendizagem (do aluno). Nota-se, então, que a atividade, no bojo das relações ensino-aprendizagem, torna-se o ponto referencial.

No âmbito do ensino (na relação professor-aluno) a atividade se dá do todo (síntese precária) à parte e, posteriormente, da parte ao todo (síntese concreta), pelo professor. Vejamos como isso se dá por meio da exemplificação de Ferreira (2015, p. 233, itálicos no original), com base no jogo (como um dos elementos da cultura corporal):

o todo (o jogo como síntese, porém *precária*) à parte (interposição de *ações-operações* em direção ao *desenvolvimento dos movimentos voluntários* acumulados no conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* – o jogo –, no sentido do autodomínio da corporalidade pelo aluno).

Já no âmbito da aprendizagem, na relação aluno-professor, a atividade se dá do todo (síntese) à parte e da parte ao todo (sintético), ou seja, seguindo ainda a exemplificação de Ferreira (2015, pp. 233-234, itálicos no original):

o todo (o jogo como todo sincrético) à parte (aprendizagem de *operações-ações* em direção ao desenvolvimento dos movimentos voluntários que constitui o conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* jogo pelo aluno, no sentido do autodomínio da corporalidade).

Perante tal fato (apenas como um exemplo elucidativo) observamos a “contemporaneidade” da metodologia de ensino crítico-superadora, inicialmente fundamentado pelo Coletivo de Autores (1992) e, posteriormente, aprofundado por demais pesquisadores (ESCOBAR, 1995; TAFFAREL; ESCOBAR, 2009; FERREIRA, 2015; LORENZINI, 2013; NASCIMENTO, 2014; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2015; entre outras contribuições), como um importante elemento para a prática pedagógica que possa contribuir com o efetivo processo de desenvolvimento integral do aluno, tendo como perspectiva contribuir para um projeto histórico superador.

Considerações finais

Procuramos nesse estudo contribuir para o debate sobre a categoria cultura, fundamentado no materialismo histórico-dialético, tendo como objetivo compreender e, ao mesmo tempo, legitimar a cultura corporal – seguindo a metodologia de ensino crítico-superadora – como objeto de conhecimento da Educação Física escolar.

A importância para evidenciar a categoria cultura como ponto cabal sobre o objeto de conhecimento da Educação Física escolar pode ser compreendida na seguinte passagem sobre o posicionamento de Bracht (2011, p. 101):

Uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. É preciso superar um certo “naturalismo” presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.

Com efeito, seguindo a interlocução do autor supracitado, uma consequência, ou melhor, uma fundamental consequência é compreender as práticas corporais, que constituem a nossa cultura corporal, “[...] como construções históricas, portanto não mera consequência da ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem” (BRACHT, 2011, p. 101).

Dessa forma, tornou-se como necessidade para a compreensão da categoria cultura o estudo e a exposição de outras categorias que, de uma maneira ou de outra, esclarecem o movimento oriundo da cultura humana. Destarte, procuramos expor a relação das categorias objetivação e apropriação, com a justificativa de expressarem a dinâmica realizada, especificamente, pelo ser humano na sua autoconstrução ao longo da sua história; e, por incorporação das categorias objetivação e apropriação, analisamos as categorias humanização e alienação, compreendidas como uma dinâmica contraditória do processo de objetivação e apropriação que é realizado, impreterivelmente, no bojo da atual sociedade, fracionada pelo fracionamento e, ao mesmo tempo, pela severa luta de classes.

Concluindo, argumentamos: o que é a cultura senão a transformação da natureza por parte dos seres humanos para suprir a sua necessidade (objetivação) e a sua capacidade de acumular essas transformações ou essas objetivações por meio de signos como bens culturais a serem *apropriados* pelos demais seres humanos (apropriação)? Como nos aponta Saviani (2013, p. xv) “Eis aí o processo de criação da cultura que outra coisa não é senão natureza transformada pelo homem. É no ato de autoproduzir-se pelo trabalho que o homem produz cultura”.

No entanto, a cultura – ou o processo de objetivação e de apropriação – como um processo humanizador do ser humano, no bojo da sociedade de classes – do modo de produção capitalista – sofre interferência da alienação preconizada por esse modo de produção no que tange, justamente, a sua forma de exploração do trabalho do ser humano.

Eis por que o ser humano tem a capacidade de se apropriar dos bens culturais mais avançados produzidos pelo próprio ser humano no decorrer da sua história. Entretanto, na sociedade capitalista, essa possibilidade de apropriação é fracionada e limitada.

Fracionada pelo fato de que o acesso a esses bens culturais na sua forma mais elaborada é direcionado apenas para uma camada dessa sociedade, ou seja, apenas a classe dirigente é detentora dessa acumulação de riqueza cultural em um *status* mais avançado e complexo. E limitada pelo fato de que para a maioria dos seres humanos, isto é, para a classe trabalhadora, o acesso aos bens culturais é restringido em proveito da exploração do trabalhador, ou seja, a classe trabalhadora só tem acesso aos bens culturais que são necessários para que possa exercer suas funções no âmbito do trabalho (como força de trabalho). O acesso à cultura para essa classe é limitado até o ponto necessário para que o trabalhador tenha conhecimento daquilo que deve fazer, a fim de que o dominante possa extrair a mais-valia.

Esse ponto de limitação também é coerente para que o trabalhador não possa compreender a realidade em que sobrevive e, assim, não possa encontrar elementos concretos para a superação da sua exploração pelo trabalho. Implica, portanto, um conhecimento fracionado e limitado em proveito da manutenção da sociedade atual. E, na educação escolar, isso ocorre por meio de endossamentos via políticas públicas educacionais e concretizadas em propostas pedagógicas oficiais como é o caso, por exemplo, da BNCC.

Dessa forma, a compreensão da categoria cultura corporal deve ser compreendida no processo de objetivação e apropriação, incorporado, por sua vez, no processo contraditório de humanização e alienação. Destarte, eis a necessidade, conforme pressupõe a metodologia de ensino crítico-superadora, de uma superação dessas atuais condições sociais. Indicando, então, a Educação Física escolar como um componente curricular que deve tratar da categoria cultura corporal sob um posicionamento crítico, ou seja, apresentando os pressupostos conservadores desse objeto de conhecimento e a possibilidade concreta de superação do mesmo.

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

BARATTA, Giorgio. Verbete: Cultura. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017. pp. 171-175.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: SOUZA JUNIOR, Marcílio. (Org.). *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011. pp. 99-112.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2018.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. (Orgs.). *Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas*. Maceió: Eudfal, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya C.; NETO, Luiz S. O contexto da educação física na escola. In: RANGEL, Irene C. A.; DARIDO, Suraya C. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. pp. 01-24.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Orgs.). *Educação e cultura: lições do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, pp. 49-74, 2013.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ESCOBAR, Micheli. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano VII, n. 08, pp. 93-102, dez. 1995.

FERREIRA, Antonio L. A. *A atividade de ensino na educação física: a dialética entre conteúdo e forma*. 258p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FRIZZO, Giovanni F. E. Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção de conhecimento. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XXV, n. 40, pp. 192-206, jun. 2013.

GÓMEZ, Zandra P. De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 02, pp. 13-37, mai./ago. 2008.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce*. v. 01. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

_____. *Cadernos do cárcere: temas de cultura; ação católica; americanismo e fordismo*. v. 04. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.

KUNZ, Elenor. Verbete: Cultura de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 170-172.

LORENZINI, Ana R. *Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica*. 268p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LUKÁCS, Georgy. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARSIGLIA, Ana C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 09, n. 01, pp. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Existência social e consciência social. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 97-103.

MEDINA, João P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente": novas contradições e desafios do século XXI*. 26. ed. 2. reimpr. Campinas: Papyrus, 2014.

NASCIMENTO, Carolina P. *A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 293p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, Marcos G. N.; NUNES, Mário L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 03, pp. 671-685, jul./set. 2011.

PEDRAZ, Miguel V. Verbete: Cultura física. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 175-178.

PICH, Santiago. Verbete: Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 163-165.

SAVIANI, Dermeval. "Prefácio". In: MARTINS, Lígia M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. pp. *xiii-xvi*.

_____. O legado de Karl Marx para a educação. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 10, n. 01, pp. 72-83, mai. 2018.

SILVA, Ana M. A natureza da *physis* humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. 3. ed. Campinas Autores Associados, 2006. pp. 25-42.

SILVA, Hugo L. F. C da. *Contribuição à crítica da pedagogia do corpo no trabalho*. 309p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOARES, Carmen L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 02, pp. 391-411, abr./mai. 2011.

TAFFAREL, Celi N. Z.; ESCOBAR, Micheli. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. *Boletim Germinal*, Salvador, n. 09, 11/2009. s/p. 2009.

TAFFAREL, Celi N. Z.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio L. Desafios para a educação física/ciência do esporte: a necessidade de uma nova síntese. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. (Orgs.). *Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas*. Maceió: EDUFAL, 2015. pp.125-152.

Submetido em 27/04/2017, aprovado em 07/02/2019.