

Reeducação corporal

Controle ou emancipação social?

Um Contributo à reflexão

Vicente Molina Neto*

Rosane Maria Kreuzburg Molina**

INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que a educação física iniciou um movimento acadêmico/epistemológico e consolidou uma posição no sentido de deixar de lado as características que a localizavam no conjunto das atividades paramédicas. Dessa forma, ampliou o entendimento de suas finalidades, para alinhar-se ao espectro das disciplinas pedagógicas. Como veremos a seguir, um exemplo muito concreto desse movimento se deu no campo da educação e da reeducação corporal que, ligada à psicomotricidade, levou o profissional de educação física a trabalhar em equipes multidisciplinares e também a desenvolver novas linhas de investigação.

Pode-se dizer que os estudos na área da educação corporal contribuíram sensivelmente para uma mudança paradigmática (Kunh 1978). Se não houve uma transfiguração completa do campo, pelo menos a área passou a ser examinada por mais de um paradigma. O certo de tudo isto é que, considerando os estudos da educação e reeducação corporal, a educação física fez um giro da biologia às ciências da educação, especificamente no sentido da psicologia e da pedagogia. Um dos efeitos práticos desse movimento para a disciplina foi a tentativa de superação do dualismo cartesiano -corpo/mente- historicamente presente no âmbito da educação física, a partir de elaborações teórico - críticas que se contrapõem a essa concepção do Ser.

CONCEPÇÃO AMPLA E RESTRITA DE EDUCAÇÃO (FÍSICA)

No âmbito da ação pedagógica propriamente dita, embora sem ser sua tarefa de origem, nem sua preocupação fundamental, a reflexão dos psicomotricistas, no conjunto da argumentação teórica que permeou a educação física dos últimos 30 anos, ofereceu inercialmente alguns subsídios direcionados à compreensão do processo educativo e, conseqüentemente, de suas finalidades. Tomemos como exemplo o que se refere à abordagem da relação entre o desenvolvimento motor e intelectual da criança e do adolescente. Contudo, observamos que o avanço nas discussões sobre essas finalidades e a adesão por parte dos profissionais a esse debate não foi tão significativa como o desejado pelo seus protagonistas. Tanto no âmbito da educação (física) escolar como não-escolar, ainda coabitam e se mesclam formas bastante restritas de entender a finalidade da educação (física), com entendimentos mais arejados, como por exemplo a pedagogia radical elaborada no contexto da nova sociologia da educação. (Giroux, 1990; Popkewitz, 1994; Freire, 1987 e 1990). Entendimento que dá vazão a um outro campo de estudos educacionais, denominado educação social. Entendimento de difícil compreensão, inclusive, para muitos especialistas no assunto, principalmente aqueles tradicionalmente vinculados a educação escolar.

Uma das dificuldades de esclarecimen-

to que é materializada concentra-se no fato de que para o sentido comum a idéia de educação está associada à idéia de escolaridade e a educação social vem a tona como um dos efeitos da crise dos sistemas educacionais contemporâneos. Por outro lado, as novas concepções de educação (Freire, 1987 e 1990) que se estabelecem vão ser entendidas como processo que ultrapassa os limites e as circunstâncias do período escolar. Outro equívoco é pensar o processo educativo linearmente em função da perspectiva do desenvolvimento econômico e social. Esses são fatos que têm gerado uma série de problemas, na nossa prática com crianças e adolescentes.

Uma concepção bastante restrita de educação passa pela seguinte definição: ações e procedimentos psicopedagógicos que utilizam diferentes meios didáticos e conhecimentos específicos de diferentes áreas do conhecimento para promover de forma homogênea o desenvolvimento e a formação integral da criança e do adolescente, visando sua integração na sociedade. No âmbito da educação social, essa concepção vai primar pela prevenção, adaptação e o controle social promovido institucionalmente, principalmente pelo Estado. Nesse sentido a tarefa da educação corporal passa por configurar o equipamento biológico em condições adequadas para a *impressão cultural*¹ e para a aceitação incondicional de padrões de ação sociocentros. Aqui o sentido educativo é de adaptação.

Já uma definição ampla de educação passa por entendê-la como um processo de socialização do sujeito, pelo qual a sociedade, através da coerção (força) ou do consenso (convencimento), trata de garantir as condições materiais e circunstâncias favoráveis de reprodução e produção da vida individual e coletiva, no qual o indivíduo acessa e transita nas pautas sociais de seu tempo histórico. Neste enfoque conceitual a finalidade da educação social será a formação política do cidadão e a geração de demandas sociais pela população, ou seja de promoção social. Nesse caso, a educação corporal integrada ao processo de socialização tratará de oferecer ao aprendiz elementos para que possa expressar-se livre de coerções, compreender-se na relação com a cultura (corporal) e seus limites, como também interferir nas condições de produção dos

elementos pelos quais é socializado. Esta idéia não só nos permite relativizar a questão da integração e do desenvolvimento social como também nos permite, dada a sua operacionalidade, vislumbrar possibilidades de estratégias de transformação social relacionadas ao processo educativo.

De todas as formas, como nos ensinou Freire (1979), se a domesticação dos corpos, a ingenuidade, o autoritarismo e a alienação necessitaram de uma concepção pedagógica e um conhecimento multidisciplinar para legitimar-se, é correto supor a urgência de organização de um conhecimento e uma concepção pedagógica que ofereça suporte teórico para a emancipação. Nesse sentido, a educação corporal que respeite a cultura dos grupos que transitam no âmbito da educação escolar e não-escolar, que esclareça o iniciante para desenvolver suas práticas corporais de forma autônoma, pode contribuir para uma concepção pedagógica direcionada à diversidade.

Podemos perguntar nesse caso: como se traduz o interesse emancipador? Recorrendo ao texto de Grundy (1991), podemos afirmar que o interesse emancipador dá lugar à ação autônoma, responsável, fundada em prudentes decisões informadas por certo tipo de saber. O saber gerado por um interesse emancipador existe em uma série de níveis diferentes. Em primeiro lugar, o interesse emancipador gera teorias críticas. Mas teorias não bastam. Uma teoria crítica há de ser confirmada por cada indivíduo ou grupo. Ou seja, os grupos devem ser capazes de dizer mais que: "sim estamos convencidos que isto é certo". Devem dizer mais: "sim, isto também é certo para nós". Esse tipo de confirmação se produz através da reflexão.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOCIAL

Como vimos, na seção anterior, as concepções antes mencionadas, além de se diferenciarem quanto às finalidades educativas, também circunscrevem um âmbito de atuação. Enquanto a primeira dirige-se ao ambiente escolar, a segunda trata de ver os processos educativos a partir das relações sociais nos

Em primeiro lugar, o interesse emancipador gera teorias críticas. Mas teorias não bastam. Uma teoria crítica há de ser confirmada por cada indivíduo ou grupo. Ou seja, os grupos devem ser capazes de dizer mais que: "sim estamos convencidos que isto é certo". Devem dizer mais: "sim, isto também é certo para nós". Esse tipo de confirmação se produz através da reflexão.

diferentes âmbitos onde o processo educativo acontece.

Nesse sentido, cabe diferenciar educação escolar e educação não-escolar ou educação social. No que se refere às origens, a educação escolar surge como tal com a Revolução Industrial — segunda metade do século XVIII — e suas inovações técnicas. Também coincide com o Iluminismo e seus intentos de inauguração de um nova ordem social. Nesse contexto histórico, a escola se instaura como espaço social para a transmissão das novas razões vigentes (Varela e Alvarez-Uria, 1992). Como há muito já sabemos, a escola e a educação escolar foram pensadas, na sua origem, como lugar por excelência para execução da função disciplinar ou de controle social, sob a regência do(s) professor(res). Sem dúvida, a escola também foi idealizada como um espaço de socialização que garantisse tanto o ritmo, a quantidade e a qualidade das desigualdades, assim como a homogeneidade mínima necessária para o funcionamento da ordem do capital.

No plano conceitual, pode-se dizer então que a educação escolar é aquela que acontece na instituição escolar. Como nos diz Vygotsky (1989), a escola é o lugar da aprendizagem onde, através de um currículo, o conhecimento e as atividades de ensino são selecionados deliberadamente (Fernández Enguita, 1990), com vistas a que os estudantes (crianças e adolescentes) se apropriem e desenvolvam determinados (em alguns casos) conceitos, atitudes sociais e individuais positivas, habilidades e procedimentos, objetivando sua integração ao mundo adulto.

E a educação não-escolar, qual é a sua origem ou a sua história? Sua origem está localizada na crise do sistema capitalista que, como sabemos, trouxe e segue trazendo problemas não só econômicos, mas principalmente sociais. O agravamento dos problemas sociais foram deslocando a Pedagogia em direção a outros âmbitos, o que lhe impôs um novo caráter: o Social.

Ao buscar uma definição conceptual da educação social, verificamos que existe, ainda, uma dificuldade epistemológica bastante acentuada na área de conhecimento da pedagogia social para que se proponha uma formu-

lação clara (Molina, 1997). Pelo mesmo motivo, epistemologicamente, a pedagogia social — educação social/educação não-escolar — não tem limitado com clareza seu âmbito de ação e competência. Devido a isto, é prudente defini-lo tão-somente pela exclusão do âmbito escolar.

No entanto é possível afirmar que a educação não-escolar se caracteriza pela inter-nalização, por parte do sujeito, das pautas, normas e códigos de seu tempo histórico, culturalmente desenvolvidos e socialmente acordados, cujos efeitos se verificam no cotidiano da vida. Por outro lado, aqueles indivíduos, que chamamos de outros, que constituem a “categoria dos inadaptados” (Tizio, 1997), cujo processo de socialização não se confirmou na sua plenitude por necessitarem de ações educativas heterogêneas e que por diferentes motivos se encontram em situação de risco social (evasão escolar precoce, adição as drogas, abandono familiar e excluídos do direito ao trabalho, alimentação, saúde, moradia, e lazer) nos dão a dimensão do campo de ação e da importância da educação e reeducação social no mundo em que vivemos.

Um exemplo de possibilidade de prática de educação não-escolar, na nossa área de atuação, são as “escolinhas” de iniciação e prática esportiva freqüentemente recomendadas e programadas por especialistas para minimizar os efeitos dos agentes que levam o sujeito a situação de risco social. Outros exemplos são as sessões de psicomotricidade que ocorrem em clínicas e outros estabelecimentos especializados, como também as atividades corporais desenvolvidas em academias e instituições congêneres.

Assim explicitadas, as diferenças conceituais não dão à educação não-escolar uma competência, “a priori”, diferenciada daquelas atribuídas à educação escolar. Ou seja, a educação não-escolar pode ser uma prática igualmente de controle social, de normalização, etc. O que a definirá diferente será, como o é na educação escolar, o paradigma no qual apoiamos e fundamentamos nossa prática. Aqui nos interessa realçar a educação não-escolar desde o paradigma da pedagogia social crítica (Saez Carreras, 1994; Nuñez, 1990; Carr & Kemmis, 1988).

Conforme este paradigma, a ação educativa fora do âmbito escolar deve produzir efeitos de *promoção social, de circulação social e de autonomia social do sujeito*, ou seja: levá-lo às condições de responsabilidade sobre suas escolhas e nos efeitos sociais por elas gerados. Nesse sentido, as práticas educativas não-escolares não podem ser definidas como mera "socialização" ou "adaptação social". Ao contrário, são movimentos de relação com a realidade social e a realidade política. Assim todo o planejamento em educação social deve começar por uma contextualização crítica do âmbito ao qual se está dirigindo o olhar pedagógico. Em se tratando de educação e reeducação corporal, um encaminhamento possível pode ser o reexame das tecnologias e modelos de contenção da expressividade lúdica e responsável do corpo, ou analisando historicamente a relação entre a construção dos corpos e a organização da produção e reprodução da vida material dos diferentes grupos sociais espacialmente localizados.

Retornando ao tema da reeducação corporal, vale dizer que o corpo, enquanto totalidade biopsicossocial do ser humano, é o primeiro e mais autêntico elemento de relação entre os sujeitos e destes com o mundo. Assim o corpo é o objeto por excelência de diferentes ações pedagógicas (de coerção e convencimento) a fim de atender às finalidades, aos padrões e aos modelos aceitos e acordados socialmente.

A maneira como os homens historicamente fizeram uso de seus corpos nos permite inferir e obter noções bastante claras quanto à organização e estrutura social dos grupos historicamente situados. Nesse sentido vale recordar Jean Marie Bronh:

"Cabe afirmar, junto com Wilhelm Reich, que a estrutura social que se incrusta organicamente na estrutura biológica se imprime materialmente em seus corpos. As estruturas sociais se materializam corporalmente, e a atividade geral ou particular do organismo, até em seus fundamentos psicossomáticos, reflete o funcionamento geral da sociedade, seu princípio de organização." (1978:59)

Evidentemente que nos antecipamos em dizer que este processo não é linear, nem homogêneo, muito menos natural, senão se cons-

tituiria em um determinismo. De forma metafórica, desse processo de impressão social resultam muitos vidros quebrados.

DEFINIÇÃO DE PSICOMOTRICIDADE (FUNCIONAL E RELACIONAL)

A partir deste viés, desta diferença de tonalidade, isto é, as diferenças teórico metodológicas entre a psicomotricidade funcional e relacional, se pode entender de uma maneira bastante dinâmica e contextualizada o papel, o lugar da educação corporal e também dos processos de reeducação corporal a que submetemos nossas crianças e adolescentes.

Do ponto de vista histórico, as relações entre a educação física e psicomotricidade se estabelecem e ganham relevância para dar respostas às propostas tradicionais de esportivização da educação física e à iniciação e formação esportiva precoce. Ação que ganhou força nos anos 60 em países europeus como a França e também nos Estados Unidos da América.

Nesse sentido, a psicomotricidade emerge como uma idéia de educação motora de base na escola primária, cujo objetivo é o de influenciar tanto as aprendizagens pré-escolares como as escolares. Idéia que chegou a algumas das escolas brasileiras no final dos anos 70 e início dos anos 80. Dessa forma, as atividades psicomotoras buscavam levar a criança a tomar consciência de seu corpo, desenvolver sua lateralidade, e que ela também aprendesse a se situar no espaço, dominando a relação tempo-espaço e coordenando seus gestos e movimentos.

Desta forma, muitas definições ganharam fama e circulação em nosso meio. Algumas tentaram vincular a psicomotricidade à educação física, outras a conceberam enquanto uma nova ciência. Entre os principais autores destas idéias citamos Germaine Rossel, Ajuriaguerra, Vayer, Costallat, Le Boulch, Chazaud, Wallon, Velasco, Piaget, Lapiere e Aucouturier.²

As formulações destes autores, como não poderia deixar de ser, proporcionaram inú-

meras interpretações e também desenvolveram linhas próprias de trabalho, intervenção na realidade e principalmente âmbitos de atuação. O certo é que na prática cotidiana da educação física nas escolas (quando há), a psicomotricidade constitui-se em uma metodologia de trabalho dessa disciplina com vistas a alcançar os objetivos educacionais prescritos pela cultura intelectual. Os problemas de aprendizagem dos alunos serão detectados em outros âmbitos do comportamento escolar e serão trabalhados a partir de uma intervenção psicomotora.

O grande divisor de águas, segundo Negrine (1994), se caracterizou pela mudança de estágio conceitual entre a psicomotricidade funcional, seguida pelos clássicos Picq & Vayer, Le Bouch e outros, e a psicomotricidade relacional, proposta por Lapiere e Aucouturier, onde o elemento da ação pedagógica passou das famílias de exercícios para a utilização do jogo como orientador da ação.

Evidentemente que tal alteração paradigmática determinou inúmeras interpretações e propiciou inúmeras reformulações teórico-práticas. Consideramos que um dos efeitos mais significativos está nas noções e propostas de reeducação corporal.

A TAREFA DA REEDUCAÇÃO

Na perspectiva funcionalista, a reeducação corporal se propõe corrigir, através de técnicas corporais apropriadas, os transtornos detectados nos testes de avaliação do desenvolvimento motor e intelectual da criança, partindo de comportamentos motores considerados normais para determinada faixa etária. Também tem a pretensão de, através de um trabalho psicomotor compensatório, interferir nas atitudes posturais das crianças, adolescentes e adultos inadaptados aos modelos e padrões vigentes (na linguagem técnica, reeducação postural). Assim a reeducação nesta perspectiva trata de readaptar o indivíduo, tanto do ponto de vista físico, psíquico como afetivo.

A reeducação sob o impulso da corrente psicalítica tem-se orientado enquanto tera-

pia psicomotora e assume seu papel educativo quando é aplicada como estratégia de educação motora de base. Nessa ótica visa favorecer o equilíbrio (muscular, afetivo e mental), a coordenação dinâmica global (domínio do corpo e sua localização no tempo e no espaço), a coordenação motora fina (óculo-motora, músculo facial e habilidade para manipular pequenos objetos) e também as condutas neuromotoras, tais como estruturação do esquema corporal, orientação espaço-temporal, controle psicomotor e lateralidade.

Por outro lado, a reeducação psicomotora, ao entender o sujeito como uma totalidade biopsicossocial e potencializar aspectos da subjetividade, tem a pretensão de, através de situações e atividades lúdico-simbólicas, em ambientes apropriados, estabelecer um processo de comunicação com a criança no sentido de compreendê-la, interpretando o seu simbolismo e facilitando-lhe assim condições de desenvolvimento e atendimento às suas necessidades especiais momentâneas e/ou permanentes.

A AÇÃO PEDAGÓGICA DO ADULTO (PROFESSOR)

Evidentemente que, assumindo a tarefa proposta tanto pela psicomotricidade funcional como pela psicomotricidade relacional, o papel do adulto (professor) no processo se diferencia.

Na perspectiva funcionalista, o professor vai-se valer do repertório de exercícios e de uma bateria de testes para verificar o nível de desenvolvimento motor da criança (Por exemplo o teste de coordenação visomotriz e da dinâmica manual, de Ozeretzki³.) e a partir daí, detectando problemas, o professor selecionará os exercícios mais adequados para reeducar os possíveis problemas.

Dessa forma, o papel do reeducador é detectar perturbações psíquicas, afetivas e motoras no desenvolvimento infantil através de testes psicomotores e propor uma intervenção cinesioterapêutica. Que se exige do professor de educação física nesta situação? Co-

nhcimentos técnicos no plano de atividades psicomotoras e repertório de exercícios.

Por outro lado, o reeducador, ao seguir a linha da psicomotricidade relacional, buscará estabelecer, como já dissemos, um processo de comunicação com a criança, situando-se como interlocutor da mesma, participando do jogo proposto pela criança, seja como participante-observador ou como observador-participante (não importa), propondo ver nela um ser que tem necessidades especiais e, através de uma linguagem simbólica lúdica incessante, tenta manifestar seus desejos e interesses frente ao mundo. O que se exige do professor agora não é mais um repertório de exercícios, mas sobretudo sensibilidade e principalmente disponibilidade corporal para entrar no jogo da criança e poder entender o seu mundo simbólico. Nesse aspecto a formação profissional não só exige um outro tipo de conhecimento, mas uma outra forma de produzi-lo.

Quando se fala, como falamos até agora, em concepções diferenciadas dos processos educativos e sociais, tem-se que quase compulsoriamente falar do profissional necessário para efetivá-las na prática. Primeiramente, sensibilidade social e disponibilidade corporal não são conhecimentos que se aprendem no discurso. Observar e interpretar o simbolismo de um sujeito com necessidades especiais, igualmente não o são. Essas exigências são pré-requisitos, no nosso ponto de vista que se adquirem com a experiência e com a prática cotidiana instrumentalizada por investigações científicas relevantes e diferenciadas, onde a ação e a reflexão caminham juntas na produção do conhecimento. E isto, na nossa avaliação, o currículo da formação inicial do professor de educação física ainda privilegia muito pouco.

OS LIMITES DAS PROPOSTAS EDUCAÇÃO E REEDUCAÇÃO CORPORAL. POR QUE NÃO SE FALA DE EDUCAÇÃO SOCIAL?

Recapitulando. Em linhas gerais, a reeducação psicomotora pretende reeducar as crianças e adolescentes primeiramente para o âmbito escolar ou para o convívio num pe-

queno grupo social. Ou seja, pretende reeducar aquelas crianças que têm necessidades especiais no plano físico, como por exemplo problemas de educação postural, de equilíbrio motor, organização corporal, de controle respiratório, ou no plano cognitivo, problemas com a escrita, de desortografia, ou ainda no plano afetivo, como problemas de ansiedade, hiperatividade, crianças violentas que não controlam seu corpo, etc., segundo um modelo e/ou padrão de educação vigente.

No entanto nos perguntamos: por que não falamos em termos de educação social daquelas crianças e adolescentes que são vítimas do uso de drogas, de abuso sexual, do abandono e da exclusão social? E este silêncio é no nosso entender um limite da educação e da reeducação corporal, entendidas somente do ponto de vista da psicomotricidade, porque, em primeiro lugar, se o corpo é o elemento pelo qual o sujeito se relaciona com o outro e com o mundo, certamente o drogado, o abusado sexualmente, o excluído socialmente têm marcas corporais profundas, tanto afetivas, psíquicas e motoras que o impedem de dispor prazerosa e autonomamente de si mesmo e participar plenamente do mundo da vida, isto é, dispor de seu corpo, tanto para aprender, para estar, para sentir como para ser mais.

Por outro lado, não devemos nos esquecer que muitos dos problemas com os quais se ocupa a educação social têm suas origens na infância, sejam problemas de ordem psíquica, física ou afetiva. Ou por acaso nos esquecemos que as vítimas mais fáceis do abuso sexual, da adição à droga e da exclusão social são os sujeitos que têm alguma "debilidade" mental, física ou afetiva?

Assim que, uma concepção ampla de educação deve superar o limite que apontamos da reeducação corporal. Esta tarefa, mais do que nada, passa por evitar o reducionismo evidenciado no sentido restrito, isto é, evitar entender reeducação como o próprio prefixo determina, de "reaproveitar" o vidro quebrado, ou simplesmente trazer o indivíduo de volta, e recolocá-lo nos padrões e normas socialmente acordados. Isto significa potencializar o problema. Isto é pretender controlá-lo duplamente.

No nosso ponto de vista, a educação e a

Primeiramente, sensibilidade social e disponibilidade corporal não são conhecimentos que se aprendem no discurso. Observar e interpretar o simbolismo de um sujeito com necessidades especiais, igualmente não o são. Essas exigências são pré-requisitos, no nosso ponto de vista que se adquirem com a experiência e com a prática cotidiana instrumentalizada por investigações científicas relevantes e diferenciadas, onde a ação e a reflexão caminham juntas na produção do conhecimento.

Ou por acaso nos esquecemos que as vítimas mais fáceis do abuso sexual, da adição à droga e da exclusão social são os sujeitos que têm alguma “debilidade” mental, física ou afetiva?

reeducação corporal superadora deste limite passam por oferecer a toda criança, adolescente, ou adulto com necessidades especiais, os instrumentos para uma comunicação livre de coação, seja utilizando a linguagem verbal, corporal ou simbólica. E isto se chama, em vez de reeducação corporal, educação para a subjetividade do Ser, para a cidadania. Obviamente a noção de cidadania à qual fazemos referência não é a cidadania da concepção liberal, uma cidadania de direitos, mas sim a cidadania com subjetividade, cidadania com autonomia do sujeito, cidadania emancipatória (Santos, 1994 e Demo, 1995). Noção que nos leva ao sujeito esclarecido pela reflexão, liberto da dominação das distorções da comunicação, dos preconceitos, do mito, das opiniões ingênuas sejam elas de gênero, raça ou classe social, como também das tradições culturais que impedem o ser humano de participar do diálogo intersubjetivo no sentido de mudar as estruturas sobre as quais se processa a ação educativa.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- AUCOUTURIER, B., DARRAULT, I. & EMPINET, J. L. (1986). *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BROHN, J. M (1978) *Partisans: Deporte, Cultura e Represión*. Barcelona: Gustavo Grill.
- DEMO, P. (1995). *Cidadania tutelada e cidadania assistida*: Campinas: Autores Associados.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza La investigación-acción en la formación del profesorado*. Trad. Bravo, J.A. Barcelona: Martínez Roca. [Edición original en inglés, Becoming Critical, Deakin University Press, 1986.]
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona: MEC & Paidós Ibérica. [Edição original em inglês, The Politics of Education. Culture, Power and Liberation, Massachusetts, Bergin & Gavery, 1985.]
- FREIRE, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. Trad. Jorge Mellado. la educación. 21ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUILLARME, J. J. (1983). *Educação e Reeducação Psicomotora*: Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. A. (1990 a). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. Barcelona: Paidós. [Edição original em inglês, Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning, Massachusetts, Bergin and Garvey, 1988.]
- HARVAT, R. W. (1978). *Educación Física de los niños con dificultades de aprendizaje perceptivo motor*. Barcelona: Paidós.
- KUHN, T. (1978) *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. 3ª Reimp. Madrid: Fondo de Cultura Económica México,
- LAPIERRE, A. (1982). *A reeducação física*. Volume 1. Cinesiologia, Reeducação Postural, Reeducação Psicomotora. São Paulo: Manole.
- LE BOULCH, J. (1982). *O Desenvolvimento psicomotor. Do nascimento ao 6 anos*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1985) . *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1987). *Rumo a ciência do Movimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOLINA DE COSTALLAT, D. (1974) *Psicomotricidade*. Porto Alegre: Globo.
- MOLINA, R.M.K. (1997). *Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso*. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MORIN, E. (1994). *El método: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra. [Edição original em francês. La Methode. III: La connaissance da la connaissance. Paris: Seuil, 1986]
- NEGRINE, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodiil.
- PICQ L. & VAYER, P. (1988). *Educação psicomotora e retardo mental: Aplicação aos diferentes tipos de inadaptación*. São Paulo: Manole.
- NUÑEZ, V. M. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU, 1990.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata. [Edição original em inglês, A Political Sociology of Education Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research, 1991.]
- SAEZ CARRERAS, J. *El educador social*. In: SAEZ CARRERAS, J. (Coord.) *El Educador Social*: Murcia: Universidad de Murcia., 1994.
- SANTOS, B.S. (1994) *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SOSTER, J. T. (1982). *Testagem de um programa de educação Física de desenvolvimento de habilidades psicomotoras para crianças de 1ª série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS.
- SOUBIRAN, G.B. E MAZO, P. (1980). *La reeducación Psicomotriz y los problemas escolares*. Barcelona: Médica e Técnica.

TIZIO, H. (1997) *La categoría inadaptación social*. In: PETRUS, A. (Org.) *Pedagogia Social*. pp. 92-102. Barcelona: Ariel

VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. (1992) *A maquinária escolar*. In: *Teoria e Educação: Dossiê: História da Educação*, nº 6. Porto Alegre: Pannonica.

VAYER, P. (1982) *A criança diante do mundo: na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VAYER, P. (1984). *O diálogo corporal: a ação educativa para criança de 2 a 5 anos*. São Paulo Manole.

VECCHIATO, M. (1989). *Psicomotricidade relacional e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VELASCO, C. G. (1994). *Habilitações e reabilitações psicomotoras na água*. São Paulo: Harbra.

VIGOSTSKY L. S. (1989) *Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

NOTAS

¹"Imprinting Cultural". Expressão utilizada para designar todo o contexto exterior que influencia a configuração do equipamento biológico (cérebro) do homem em seu processo de desenvolvimento. Edgar Morin. *El método: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1994.

²Para conhecer as formulações destes autores consultar Velasco, C.G.(1994). *Habilitações e reabilitações na água*. São Paulo: Harbra.

³Para saber mais sobre o teste ver: Molina de Costallat, D. *Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada método de avaliação e exercitação gradual básica*. Porto Alegre, 1976.

UNITERMOS

Educação Física, Educação Corporal, Educação Social

*Professor Titular na Licenciatura em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF – UFRGS. Doutor em Ciências da Educação, Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona.

**Professora na Licenciatura em Educação Física e de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Doutora em Ciências da Educação, Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.