



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

EMBATES EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: GÊNESE E TRANSFORMAÇÕES¹

Marcos Garcia Neira
Lilian Cristina Gramorelli

RESUMO

O estudo de cunho documental analisa as influências sofridas pelo conceito de cultura corporal ao longo do tempo. Concebido num contexto de abertura política, inspirou-se nas teorias críticas e foi decisivo na mudança paradigmática da Educação Física dos anos 1980. Enfraquecido pelo discurso neoliberal dos anos 1990, teve suas forças renovadas no século XXI com o advento das teorias pós-críticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; cultura corporal; teorias críticas

INTRODUÇÃO

A expressão cultura corporal tornou-se corriqueira na literatura específica da Educação Física, com especial destaque para o campo pedagógico. Chama a atenção o seu uso indiscriminado em trabalhos de todos os tipos. O estudo realizado por Gramorelli (2014), por exemplo, apontou a alusão à cultura corporal em dezesseis propostas curriculares estaduais. Apesar de objetivarem a formação de sujeitos diferentes, os documentos oficiais tomam de emprestado o termo e atribuem-lhe significados variados.

A constatação desse fato fez surgir o interesse de analisar a literatura em busca dos sentidos originalmente atribuídos ao conceito, relacionando-os ao contexto sócio-político, assim como apontar suas novas significações e os campos conceituais que as inspiram. Em certo sentido, pretendeu-se reposicionar a noção de cultura corporal diante das novas demandas.

Apesar dos alertas de Bracht (1999) acerca das distinções que envolvem a expressão e que se refletem em ações pedagógicas, a área parece pouco sensível ao fato de que seu emprego sem critérios pode ter como objetivo simplesmente envernizar propostas convencionais propagandeando-as como novas. Advém daí a necessidade de elucidar o assunto, enfatizando que tematizar a cultura corporal nas aulas de Educação Física implica em recorrer a referenciais

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do CNPq (Edital Produtividade em Pesquisa PQ 2013 - Processo nº 309174/2013-9 e Edital Universal 14/2013 – Faixa B – Processo nº 472463/2013-6)



teóricos e encaminhamentos didáticos específicos, afastando-se daqueles que caracterizam as vertentes inspiradas em princípios psicobiológicos.

Seguindo o raciocínio de Silva (2001), os significados atribuídos às coisas do mundo resultam de lutas pelo poder de definir o que elas são e o que não são. Como as disputas ocorrem em meio ao dinamismo cultural, é razoável supor que ideias, conceitos e concepções sofram transformações para adequar-se aos novos contextos sociais. Conseqüentemente, o estudo aqui relatado não tem a menor intenção de atribuir um único e verdadeiro sentido ao termo, outrossim, buscou simplesmente traçar uma cartografia, identificando os possíveis vetores de força que influenciaram e influenciam a sua significação.

AS TEORIAS CRÍTICAS E A CULTURA CORPORAL

A incorporação do conceito de cultura corporal pela Educação Física deu-se sob a égide das teorias críticas. O sentido inicialmente atribuído à expressão surge num contexto político e social de abertura democrática e modificação do papel da escola. Também é concomitante à intenção de realçar uma nova função social do componente contraposta ao ensino tradicional. Com a cultura corporal, o objeto de estudo da Educação Física transformou-se e ensejou práticas pedagógicas e intenções educativas afastadas daquelas propaladas pelas vertentes que elegeram o exercício físico e, mais tarde, o movimento como objetos de ensino.

A primeira menção em língua portuguesa ocorre na década de 1980. As mudanças sociais e educacionais daquele período revelaram o anacronismo que caracterizava o ensino da Educação Física, que extraía da biologia e da psicologia do desenvolvimento seus conceitos fundantes. Nessa visão, o movimento se apresentava como objeto de ensino neutro, isento de qualquer influência político-ideológica. Mediante um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras e aperfeiçoamento dos domínios do comportamento, os conteúdos do componente exerciam mera função instrumental.

A mudança paradigmática desencadeada pelas análises da escola realizadas pelas teorias críticas e o diálogo cada vez mais intenso com as ciências humanas desestabilizou os alicerces biologicistas, o que levou a Educação Física a adotar uma compreensão do movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural e eleger a cultura corporal como objeto de estudo.

Entre os autores brasileiros, Bracht (1989) inaugurou o uso da expressão:

No seu sentido "restrito" o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido "amplo" tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento (p. 13).

Nesse ensaio denunciou a subordinação da Educação Física aos sentidos que as instituições militar e esportiva atribuíram às práticas corporais e procurou reposicionar a área, definindo-a como um campo de estudos que abrange todas as manifestações abarcadas pelo conceito de cultura corporal, em detrimento das correntes que procuravam restringi-la ao estudo do movimento.

Em textos oficiais, a expressão foi empregada pela primeira vez em 1989, com a publicação do documento denominado *Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*, pelo Estado de Pernambuco durante o governo democrático de Miguel de Arraes Alencar. Vieira (2010) constatou que o caráter inovador da proposta ao abordar o ensino da Educação Física numa dimensão diferente daquelas centradas no desempenho motor, serviu como referência para construção dos currículos do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo, em princípios dos anos 1990.

No currículo oficial pernambucano, a cultura corporal integra o objetivo da Educação Física, pois ressalta o estudo da expressão corporal como linguagem. Também enfatiza a apropriação do conhecimento sócio-histórico, a compreensão das técnicas de movimento e os significados conferidos aos temas da cultura corporal. No documento, cultura corporal é o resultado da tematização de atividades expressivas corporais como os jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, mímica entre outros.

Antes de passar a impressão de que se trata mera questão semântica, é importante elucidar o contexto e o que o surgimento desse conceito significou. À época, sob o jugo da Lei nº 5.692/71 e do Decreto nº 69.450/71, a Educação Física era concebida como atividade e suas aulas deveriam restringir-se ao ensino de técnicas corporais. A imensa maioria dos professores em atuação havia sido formada em cursos pautados na Resolução CFE nº 69/1969, que fixava o currículo mínimo da licenciatura² em poucas disciplinas agrupadas em fundamentos

² O diploma concedido era de Licenciatura Plena em Educação Física, o bacharelado na área foi criado a partir da Resolução CFE nº 03/1987.



biológicos, didáticos³ e gímico-desportivos. Afinal, a sociedade esperava que a Educação Física cumprisse bem o seu papel de disseminar os códigos esportivos às novas gerações.

No âmbito internacional, mais especificamente na Alemanha, as consequências desse processo haviam sido apontadas por Dieckert *et al.* (1985), no Brasil, Medina (1983), Bracht (1986) e Ferreira (1987) conclamaram à Educação Física a rever seus pressupostos e mudar de direção. Numa sociedade recém-saída da ditadura e em pleno movimento *Diretas Já*, as aulas de Educação Física não poderiam mais parasitar a escola, dificultando a formação de sujeitos desejada para uma democracia.

A expressão cultura corporal emergiu, então, num contexto sócio-político bastante específico, numa conjuntura de crítica à esportivização hegemônica na Educação Física brasileira:

Foi a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985) à visão de esporte de alto nível que esse conceito se fez presente. O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do ‘Esporte para Todos’, onde fosse discutida e criada uma ‘nova antropologia’ que colocasse como centro da questão ‘uma cultura corporal própria do povo brasileiro’ (SOUZA JUNIOR *et al.* 2011, p. 395).

Em 1992, um coletivo de autores trouxe à tona o reducionismo biológico e psicológico que nublava a Educação Física convencional e anunciaram que o conceito de cultura corporal decorria da existência de uma produção humana corpórea transformada em patrimônio cultural.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 1992, p.61).

Pautados no materialismo histórico, os autores defendiam que a seleção e organização dos conteúdos da aula deveriam promover a leitura da realidade brasileira, buscando uma aproximação com a prática social e cultural estabelecida, o que, de certa maneira, rompia com

³ Estipulados pela Resolução CFE nº 09/1969 limitavam-se à Psicologia do Desenvolvimento, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Didática.



os pressupostos norteadores vigentes. Nessa proposta, a cultura corporal era o conteúdo próprio da Educação Física.

Na opinião de Neira e Nunes (2006), a contribuição dessa obra não se encerra na definição do objeto de estudo da área, sua ousadia consistiu em pontuar os interesses embutidos no ensino tradicional do componente. Além disso, inspirada no trabalho de Saviani (1991) marcou definitivamente a área quando alertou que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre como ensinar, mas também sobre como elaborar conhecimentos, valorizando a contextualização dos fatos e a retomada do processo histórico.

No final da década de 1990 a expressão cultura corporal se viu consagrada ao ser adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998 e 1999). O problema é que os argumentos presentes nesses documentos procuraram fazer dialogar várias concepções do componente, conferindo uma sobrevida, inclusive, às noções psicobiológicas e anunciando interfaces com a educação para a saúde. Essa alquimia parece ter enterrado de vez toda a criticidade que fez surgir o conceito.

Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

A confusão conceitual presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe consequências drásticas para o ensino da Educação Física (GRAMORELLI, 2007). O texto referente aos primeiros anos do Ensino Fundamental apresenta a Educação Física como cultura corporal sem explicitar os fundamentos que a sustentam. (BRASIL, 1997, p. 25); a proposta que abarca os anos finais mistura várias tendências da área e entende a Educação Física como cultura corporal de movimento (BRASIL, 1998, p. 26). Por sua vez, o material voltado ao Ensino Médio apoia-se nas teorias biológicas para defender a ideia de educação para a saúde (BRASIL, 1999, p. 157). Defende a adoção dessa tendência com base nas demandas da sociedade atual, mas paralelamente, anuncia que o aluno do Ensino Médio deve possuir sólidos conhecimentos sobre a cultura corporal (BRASIL, 1999, p. 159).



Os documentos oficiais procuram simultaneamente aproximar o conceito de cultura corporal do construtivismo pedagógico, da tipologia de conteúdos e do desenvolvimento de competências. Diversos estudos, com destaque para Silva (2011) e Lopes e Macedo (2011), denunciam o viés funcional camuflado nessas propostas. Vale perguntar se poderia ser diferente, haja vista que os PCN foram gestados em pleno governo neoliberal.

É certo que o diálogo da Educação Física com as teorias críticas da educação apresentou um novo quadro de perspectivas pedagógicas diferentes das concepções até então presentes na área, possibilitando a compreensão de que os conteúdos que se ensinavam encontravam-se marcados pelas relações sociais e transmitiam a ideologia dominante.

As teorias críticas questionaram os objetivos e meios adotados pela educação escolar e, conseqüentemente, pela Educação Física, que incorporou o conceito de cultura corporal como forma de expressar outra visão do componente, evidenciando que algo mais acontecia nas aulas para além da fixação de gestos técnicos padronizados e execução de exercícios voltados para a melhoria da aptidão física. Com a contribuição das teorias críticas, a Educação Física passou a situar as práticas corporais no contexto social mais amplo, entendendo-as como suportes onde se fixavam os signos da classe social em que foram criadas e recriadas.

A disseminação do termo cultura corporal foi necessária para desnaturalizar o componente, já que passou a situar social e historicamente seu objeto de estudo, na tentativa de superar a neutralidade e as concepções apolíticas até então em vigor. A função social da Educação Física na perspectiva das teorias críticas se distanciava da formação do corpo saudável ou habilidoso projetados pelos grupos melhor situados na pirâmide social. Mas, para além das teorias críticas, o conceito receberia ainda a contribuição de outros campos teóricos.

Em meados dos anos 1990 a noção de cultura corporal foi nutrida pelo diálogo que a Educação Física travou com a antropologia, através, principalmente, das obra de Daolio (1995), que apoiado na perspectiva interpretativa de Clifford Geertz, incorporou ao conceito de cultura corporal seus sentidos e significados, ampliando conseqüentemente a forma de compreender o conceito e atuar pedagogicamente.

O olhar antropológico foi decisivo para que as práticas corporais fossem compreendidas como textos produzidos pela linguagem corporal, passíveis, portanto, de múltiplas leituras, a depender dos significados que lhes são atribuídos. Todavia, há que se dizer também que essa visão mostrou-se preocupada exclusivamente com o etnocentrismo que contamina o olhar



daquele que se debruça sobre a produção cultural de outrem, sem chamar a atenção para as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a leitura de qualquer texto cultural.

Não obstante, com a chegada do século XXI o conceito de cultura corporal recebeu outras influências. Diante das novas configurações sociais, o debate educacional enriqueceu-se com o aporte das teorias pós-críticas (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011). Geradas no calor dos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos postos pela Modernidade, as teorias pós-críticas ampliaram as análises realizadas pelas teorias críticas com a indagação das pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e dos processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas nas divisões de classe.

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

As teorias críticas chamaram a atenção para as regras e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais, denunciaram a educação como campo em que ideologias se confrontam para impor sua lógica. As teorias pós-críticas, ao seu tempo, realizam um deslocamento na maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação.

Nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado, espalhado por toda rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, é parte inerente. A subjetividade é social, o que contraria a noção crítica da existência um núcleo subjetivo que precisa ser restaurado. As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram:

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2011, p. 149).

As dificuldades de compreender a paisagem social que se constituiu no final do século XX evidenciaram o esgotamento das teorias existentes e anunciaram o surgimento de campos conceituais como o pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo e Estudos



Culturais, entre outros. As temáticas que afligem os sujeitos contemporâneos tornaram necessárias categorias de análise que permitissem descortinar as relações travadas entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade pós-moderna.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (SILVA, 2011). Na Pós-modernidade se questionam os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. O sujeito que tinha na Modernidade sua identidade estável e bem definida, está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades (HALL, 2006). O pós-modernismo coloca em suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois elas nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 2011).

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituição da experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento científico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Ademais, os pressupostos do pós-modernismo favorecem a construção de atividades de ensino que reconhecem e valorizam as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna: a libertação do homem através do conhecimento científico.

O pós-estruturalismo, por sua vez, pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista⁴. Mais precisamente, o pós-estruturalismo revela os problemas enfrentados pela visão estruturalista da linguagem quando se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e interpretam a realidade.

Influenciado pelas proposições de Gilles Deleuze, Michel Foucault e Jacques Derrida, o pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, sempre adiada e imersa em relações de poder. Silva (2003) sintetiza na transformação da noção de poder uma

⁴ O pensamento estruturalista tem sua origem na linguística estrutural desenvolvida por Ferdinand Saussure na virada do século XIX para o século XX. Seus principais representantes foram: Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Jacques Lacan.



das contribuições fundamentais do pós-estruturalismo. Nessa teoria, o poder não é algo fixo, não parte de um centro, nem tampouco é algo externo, que possa ser tomado, como propuseram as teorias críticas.

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física permite a inclusão de todas as tradições culturais para que muitas vozes possam ser representadas, pois nele, não se discute ou se atribui valorização a esta ou aquela prática corporal. Uma proposta de Educação Física inspirada no pós-estruturalismo considera legítimas todas as manifestações da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009).

A análise do contexto atual também se beneficiou com o surgimento do multiculturalismo. Trata-se de um movimento de reivindicação dos grupos dominados no interior dos países do hemisfério norte para terem suas formas culturais socialmente reconhecidas e representadas (SILVA, 2011). O grande fluxo migratório em direção aos países ricos ocasionou conflitos devidos ao convívio forçado de diferentes culturas. De certa maneira, isso incitou os representantes das minorias subjugadas a criarem um instrumento de luta, o chamado multiculturalismo.

O multiculturalismo levanta uma importante questão ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade que por muito tempo esteve restrita à antropologia. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas, não existe nenhum critério transcendente pelo qual uma cultura possa ser julgada superior à outra. Eis o seu impulso inicial, ressaltando que cada cultura é resultado das diferentes formas que seus membros, dadas suas próprias condições históricas e ambientais, intervêm nesses espaços (SILVA, 2011).

Desses pressupostos, surge o multiculturalismo liberal ou humanista, que faz um apelo à essência humana apoiando-se na ideia de que as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos realizam o potencial criativo que caracteriza todos os seres humanos. Nos dizeres de Silva (2011, p. 86), “em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

Já na perspectiva crítica do multiculturalismo não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode ser definido como “humano”. Uma proposta pedagógica inspirada nessa concepção não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, mas insiste na análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio



de relações assimétricas e desiguais. Nesses termos, a diferença, mais que tolerada ou respeitada, é questionada permanentemente.

O ensino de Educação Física baseado no multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das práticas corporais pertencentes a grupos distintos, promove uma reflexão sobre como essas diferenças foram socialmente produzidas e estabelecidas. O multiculturalismo crítico problematiza e questiona a cultura corporal em circulação quando prioriza atividades que investigam os mecanismos que a regulam.

Outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade são os Estudos Culturais. Seu eixo de pesquisa principal consiste nas relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, consubstanciadas nas práticas sociais e nas instituições. Os trabalhos baseados nesse campo teórico renovaram a concepção de cultura e serviram de sustentação teórica e metodológica à premissa de que inexitem, em termos culturais, diferenças entre as chamadas grandes obras literárias e aquelas relacionadas às manifestações de grupos subjugados, tais como os pertencentes às classes operárias.

O aparecimento dos Estudos Culturais deve ser visto tanto do ponto de vista político, pois objetivam a construção de um projeto político de transformação social, quanto do teórico, pois pretendem compor um novo campo conceitual baseado na interdisciplinaridade e comprometido com a mudança na representação das relações de poder. Historicamente, os Estudos Culturais sofreram influências de variadas correntes. Escosteguy (2010) explica que o amparo inicial no marxismo foi importante para analisar a interface cultura e economia. Apesar da crítica ao reducionismo e ao economicismo e a contestação do modelo de base-superestrutura, a perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais ao compreender a “autonomia relativa” da cultura, o que significa que ela não é dependente das relações econômicas, nem tampouco seu reflexo, mas sofre consequências que não devem ser desprezadas.

Nos anos 1970, segundo Hall (2009), o debate promovido pelos Estudos Culturais deslocou-se da perspectiva marxista para aspectos relacionados aos conceitos de ideologia e hegemonia de Antonio Gramsci. Sob influência do filósofo italiano, o projeto político dos Estudos Culturais incluiu o conceito de “intelectual orgânico”, passando a defender que o trabalho teórico intelectual e a ação política são inseparáveis. A produção intelectual não deixa de ser uma prática política. No princípio da década de 1980 dá-se o início da internacionalização dos Estudos Culturais com a influência dos franceses Michel Foucault, Michel De Certeau,



Pierre Bourdieu, entre outros. O predomínio do marxismo cede lugar ao pós-estruturalismo, gerando novos deslocamentos e rupturas dentro do campo.

Uma das mais importantes mudanças decorreu da influência feminista (HALL, 2009). A leitura dos processos identitários baseada na classe social foi acrescida de aspectos como o entendimento da questão do pessoal como política, a expansão radical da noção de poder, a centralidade nas questões de gênero e sexualidade para compreender o próprio poder, a subjetividade e o sujeito como centrais na prática teórica, além da reabertura para a psicanálise. Também eclodiram críticas pautadas em questões étnicas, de política racial, resistência ao racismo e política cultural.

Como ressalta Escosteguy (2006), os Estudos Culturais foram se transformando, mudando sua base fundamental, de modo que a classe deixou de ser o conceito crítico central, passando a ser mais uma variável nas análises. Em relação a essas transformações, Hall (2009) considera que a “virada linguística” descentrou o caminho dos Estudos Culturais. A emergência da discursividade desencadeou a necessidade de repensar questões de cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade.

O campo dos Estudos Culturais permite um olhar diferenciado para a pedagogia. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. Tanto a ação didática como os conteúdos são construções sociais, encontram-se imersos nas relações de poder que incluíram determinados saberes e excluíram outros (SILVA, 2011).

Os Estudos Culturais inspiram o ensino da Educação Física a apagar fronteiras entre cultura popular e a acadêmica, ou ainda, entre cultura de elite e cultura de massa, buscando abalar a concepção que a produção do conhecimento pertence ao curso natural da história e sinalizar que tanto os conhecimentos oriundos das comunidades escolares quanto os advindos dos setores em vantagem devem ser legitimados. Uma proposta influenciada pelos Estudos Culturais equipara todas as práticas corporais sem qualquer separação entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano.

Enfim, uma proposta de ensino pautada nas teorias pós-críticas, norteadas não somente pelos Estudos Culturais, mas também pelas contribuições do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e multiculturalismo não promove a substituição da cultura corporal dominante pela dominada.



AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS E A CULTURA CORPORAL

As contribuições das teorias pós-críticas para o ensino da Educação Física encontram-se disponíveis na produção do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP⁵, resta identificar suas influências sobre o conceito de cultura corporal. De forma resumida, é possível dizer que à concepção antropológica de cultura empregada pelas teorias críticas são acrescidas as noções de discurso e identidade, concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros.

Vistas sob esse prisma, as práticas corporais adquirem o status de textos culturais cujos significados são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade (NEIRA; NUNES, 2009). Em certo contexto, uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina (é o caso do futebol no Brasil e nos Estados Unidos); uma dança popular pode ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite (tome-se como exemplo, o forró universitário) e, finalmente, uma luta tida como prática marginal e desprestigiada num momento, pode, em outra época, ter seu sentido relacionado a um grande espetáculo (a transição experimentada pelo UFC é uma boa ilustração do fato). Nas situações mencionadas o que definiu uma posição ou outra não foi algo próprio, específico da prática corporal em tela, mas sim o resultado de ações e discursos que legitimaram o significado que interessava aos grupos mais poderosos.

Compreender a cultura corporal como um terreno de disputa entre setores da sociedade implica na adoção de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e quem são os interessados. Além disso, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal objeto de estudo e seus representantes. Quando as teorias pós-críticas inspiram o conceito de cultura corporal, as experiências pedagógicas da Educação Física combatem a fixação dos significados por meio da hibridização discursiva.

Evidentemente, o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer “faça assim, assim e assim, e se torne pós-crítico”. Tampouco se espera que essa visão adquira hegemonia na área.

⁵ Disponível em www.gpef.fe.usp.br, acesso em 03/04/2015.



Isso seria pura contradição. Uma atuação didática que se coaduna com a ideia de que a cultura corporal é um território contestado requer uma certa configuração do ambiente institucional. Em primeiro lugar, todos os envolvidos têm de reconhecer o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados. A análise cultural das práticas corporais e a sua reconstrução crítica são o eixo principal das ações docentes e discentes. Tanto os significados atribuídos à brincadeira, dança, luta, esporte e ginástica objetos de estudo quanto os dispositivos que influenciaram a sua produção têm que ser discutidos, assim como a vivência e a recriação corporal. Colocado de outra maneira, o exame da teia de relações que envolvem uma dada prática corporal não pode se divorciar da experiência de elaboração por parte dos estudantes.

O ensino da Educação Física baseado nas teorias pós-críticas consiste na promoção do diálogo entre as múltiplas lógicas que atravessam os diferentes grupos que coabitam a sociedade, e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal. Assim como qualquer outro, esse conceito está em contínua reconstrução no jogo das relações de poder. Transformadas em objeto de estudo, as práticas corporais são vistas como artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, é o que lhes imprime os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. Se estudantes e professores puderem entendê-las dessa forma, terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade.

Clashes around the body culture concept: genesis and transformation

Abstract

The study analyzes the influences suffered by the concept of body culture over time. Designed in a political opening of context, was inspired by the critical theories and was decisive in the paradigm shift of Physical Education 1980s weakened by the neoliberal discourse of the 1990s, had renewed strength in the twenty-first century with the advent of post-critical theories.

Keywords: Physical Education; body culture; critical theories

Los enfrentamientos en torno al concepto de cultura corporal: génesis y transformación

Resumen



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

El estudio analiza las influencias sufridas por el concepto de cultura corporal con el tiempo. Diseñado en un contexto de apertura política, se inspiró en las teorías críticas y fue decisivo en el cambio de paradigma de la Educación Física en los años 1980. Fue debilitado por el discurso neoliberal de la década de 1990, y tuvo su fuerza renovada en el siglo XXI con el advenimiento de las teorías post-críticas.

Palabras clave: Educación Física; cultura del cuerpo; teorías críticas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Maringá, v.1, n. 2, p. 2-19, 1989.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-88, Agosto, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental- Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DIECKERT, J. et al. **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 113-166.

_____. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, V. L. C. **Prática da Educação Física no 1º grau**. São Paulo: Ibrasa, 1987.



GRAMORELLI, L. C. **O Impacto dos PCN na Prática dos Professores de Educação Física.**

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação**

Física: novas paisagens para um novo tempo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DPA, 2006.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”.** Campinas: Papirus, 1983.

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

_____. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Florianópolis, v. 33, n.2, p391- 411, abril/jun. 2011.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

VIEIRA, F. C. T. **A disciplina Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:** inovações e permanências. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2010.