

Educação Física Escolar e o conceito de cultura: primeiras aproximações

Ribamar Nogueira da Silva

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Resumo: Esse estudo, de natureza bibliográfica, busca analisar a influência das apropriações do conceito de cultura no desenvolvimento das principais abordagens/concepções pedagógicas da Educação Física brasileira, em especial na elaboração da noção de “cultura corporal”. Buscando as principais variações de cultura que circulam pelos domínios das Ciências Sociais, identifica-se o aparecimento do conceito de cultura na teorização da Educação Física a partir dos anos de 1980, como uma crítica ao “paradigma da aptidão física e esportiva”, capaz de romper com o predomínio das Ciências da Natureza, que se mostrava hegemônico na área. Com base nesse fato, foram selecionadas obras publicadas durante as duas últimas décadas do século XX, adotando o critério que privilegia autores cujos estudos demonstraram centralidade na relação entre cultura e Educação Física na análise e, também, que são reconhecidos como representantes e/ou criadores de uma abordagem/concepção pedagógica. Conclui-se que embora inicialmente existisse relativo consenso em torno da noção de “cultura corporal”, a evolução do pensamento dos autores analisados sugere que a possível mudança de referenciais teórico-metodológicos produziu não apenas variações nas definições da noção (“cultura de movimento” e “cultura corporal de movimento”), mas nos sentidos que assumem dentro de determinada abordagem/concepção, na medida em que novos aportes teóricos têm fundamentado os estudos.

Palavras-chave: Educação Física, disciplinas escolares, cultura corporal, pós-crítico

Introdução

Qualquer tentativa de analisar as origens dos fenômenos da ação motora e da atividade física por uma abordagem cultural conduziria, certamente, até os primórdios da humanidade. Nesse sentido, a relação entre o conceito de cultura e algo chamado de “educação física” sempre esteve presente na história. Porém, qualquer que seja a acepção de cultura, ela é sempre um resultado histórico da existência dos homens. Eis o principal motivo da dificuldade em defini-la sem cristalizá-la, pois, cultura não é apenas um conceito, mas um *problema histórico*¹. Um problema que, nas diversas áreas das Ciências Sociais, vai além da bem-vinda, desejável, mas nem sempre suficiente preocupação com o rigor conceitual que, supostamente, daria conta das distorções polissêmicas.

¹ Ver Williams (1979).

Com efeito, independente do conceito de cultura ser entendido como “as artes”, como “um sistema de significados” ou como “modos de vida globais”, compreendê-lo não se furta, também, do reconhecimento dos problemas inerentes aos conceitos de *sociedade* e *economia*, por exemplo, que influenciaram a formação daquilo que se entende por *cultura* no mundo ocidental (WILLIAMS, 1979).

Como resultado, tal amplitude nos sentidos e usos do conceito pode ser observada na distinção que denota, em polos extremos, de um lado o domínio estético, relacionado à arte e à literatura e, no outro extremo, os usos antropológicos do termo que denotam “todo o modo de vida” de determinada sociedade, que são construídos, geralmente, de maneira idealista e com fundamentos em um conjunto de significados e valores (BOTTOMORE, 2001). Situando-se nesses extremos é que teria surgido a preocupação com a relação entre a cultura “elevada” e “baixa” cultura, presente no pensamento social moderno (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996). No entanto, em algum ponto entre esses dois extremos, o idealismo alemão desenvolveu conjunto de sentidos no qual a cultura é encarada como o domínio do espírito objetivo e a materialização nas instituições humanas de tal espírito.

Não por acaso, o termo *Bildung*, ao designar cultura, conserva o significado original de cultivo e desenvolvimento (BOTTOMORE, 2001). Embora seja esse sentido de cultura tomado em algumas leituras do marxismo, Bottomore (2001) afirma que não causa surpresa que apenas poucos autores marxistas tenham se identificado integralmente com qualquer desses usos, na medida em que sugerem “[...] uma separação entre os diferentes aspectos da prática humana” (p. 94). De certo modo, essa partição fundamenta a vulgata marxista que associa cultura e *superestrutura*, relegando mecanicamente a produção de ideias às transformações na *base* econômica da sociedade.

Contudo, o próprio marxismo originário expressa uma tentativa de superação das distinções ao desenvolver uma “[...] explicação materialista das relações entre as ideias e outros aspectos e condições da práxis humana” (BOTTOMORE, 2001, p. 94). Grosso modo, esse é o sentido da oposição entre arquitetos e abelhas – ou seja, entre cultura e natureza – adotada por Marx (1968) em *O Capital*, para explicar o aspecto teleológico do trabalho humano no processo de objetivação no mundo. Ou seja, segundo Bottomore (2001, p. 94), o conceito de cultura estaria no âmago da concepção de consciência como existência

consciente, isto é, “[...] a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, condição para possível transformação desse estado de coisas”.

Observa-se, então, que os usos do conceito de cultura que avançam em relação à distinção entre os sentidos de “alta” e “baixa” e, conseqüentemente, consideram ideias de civilização, superação, emancipação, dentre outras, possuem a característica de tratar dos fenômenos humanos para além da natureza biofísica e anatômico-fisiológica dos indivíduos – comuns aos estudos das Ciências da Natureza. Com efeito, voltar-se à cultura, diferentemente, possibilita um olhar sobre a produção/construção humana em meio às relações em sociedade, em especial, no caso da Educação Física, direcionado aquelas vinculadas às questões que envolvem motricidade, ludicidade e corporeidade.

Desse modo, no presente estudo, o cuidado em considerar o desenvolvimento histórico do conceito determina o recorte da análise entre Educação Física e cultura no período que se inicia no Brasil, nos anos 1980, quando se observa o recrudescimento da crítica a esportivização e a redução biologicista do corpo, presente na produção acadêmica da Educação Física, especialmente àquela voltada para os seus aspectos educativos como disciplina escolar.

O contexto que precede este período pode ser caracterizado pela entrada da Educação Física no âmbito universitário brasileiro, sob influência de teorias e abordagens das Ciências Sociais, principalmente da Filosofia e da Sociologia. Por conseqüência, o predomínio do chamado “paradigma da aptidão física e esportiva” (BRACHT, 1999a) é contestado, inicialmente, por um “viés cientificista” que defendia uma prática pedagógica amparada por conhecimentos científicos das Ciências Naturais e, posteriormente, através de críticas quanto a função social da Educação Física como estratégia de dominação capitalista, dentro de uma sociedade injusta e contraditória. Assim, durante toda década de 1980, os principais membros da corrente chamada de “progressista”, “crítica”, ou “revolucionária”, através da apropriação de conceitos das Ciências Humanas e Sociais – principalmente do conceito de cultura – buscavam romper com uma epistemologia positivista das Ciências da Natureza, superando a crise de identidade evidenciada pela crítica presente nos debates da área. Já naquele momento, condizendo com os debates desenvolvidos no *campo*, entre tais membros, por exemplo, observa-se que enquanto alguns se basearam em referenciais de inspiração marxista para fundamentar suas posições, outros buscaram aportes como a Fenomenologia.

Segundo Souza Júnior et al (2011), foi a partir das críticas formuladas por Jürgen Dieckert sobre o esporte de alto nível que o conceito de cultura se fez presente na área. Buscando algo que definia como humanização, Dieckert (1985) defende uma concepção de “Esporte para Todos” baseada na “cultura corporal própria do povo brasileiro”, a partir da criação de uma “nova antropologia”. Desta forma, o esporte adaptado às peculiaridades culturais brasileiras proporcionaria melhora na qualidade de vida da população através prática do “esporte de lazer” (DIECKERT, 1984). Porém, se por um lado o intercâmbio acadêmico alemão² influenciou a produção teórica brasileira no período, por outro a “cultura corporal” em Dieckert provavelmente coexistia entre outras aproximações. Por exemplo, o polonês Maciej Demel (*apud* BETTI, 1992) define a cultura física como um conjunto de valores relativos ao corpo que envolve três círculos semânticos: a cultura física pessoal, a comunidade cultural, e os correlatos materiais desta cultura.

Assim, a crítica necessita evitar, respeitando o desenvolvimento histórico do conceito, a tentadora facilidade da simplificação. Dois ou mais conceitos de *cultura* adjetivados como “corporal” – ou com termo equivalente – não representam, necessariamente, nem o mesmo sentido, nem uma ampliação progressiva desse. Noutras palavras, não é porque o termo “cultura corporal [de/do movimento]” se tornou lugar comum nos estudos relacionados à área que ele pode ser homogeneizado entre as diversas concepções pedagógicas da Educação Física Escolar. Por este motivo, são apresentadas na sequência, ainda que como uma primeira aproximação, a posição de alguns autores que tratam do conceito de cultura como elemento das referidas abordagens/concepções da Educação Física Escolar.

Antes, porém, um esclarecimento é necessário. Diferente de Daolio (2010) que restringiu a análise principalmente aos autores e livros “clássicos na área” que, segundo o autor, inauguraram abordagens de Educação Física Escolar no final da década de 80 e início de 90, o presente estudo, embora também se restrinja ao mesmo período, utiliza uma seleção de autores que demonstraram preocupação em considerar a relação entre cultura e Educação Física como necessária para a análise/desenvolvimento do objeto, e são reconhecidos como representantes de uma abordagem/concepção pedagógica³.

² Ver HILDEBRANDT-STRAMANN (2012).

³ Os critérios utilizados para caracterização dos autores selecionados foram baseados nos estudos de Darido (1998) e Souza Júnior (1999).

O conceito de cultura nas abordagens da Educação Física Escolar no Brasil

Curiosamente, inicia-se a análise não por um autor, mas pelo referido grupo do *Coletivo de Autores*⁴ que no livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (SOARES et al, 1992) sintetizou, dentro do que era consenso naquele momento, as possibilidades de uso do conceito de cultura corporal na Educação Física Escolar, especialmente aquela relacionada com a concepção pedagógica Crítico-Superadora⁵.

Para o *Coletivo*, como a materialidade corpórea foi historicamente construída e resulta em conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, existe uma cultura corporal que, portanto, compõe-se pelo acervo de formas de representação do mundo que o homem produz na história, exteriorizadas pela expressão corporal, e que podem ser identificadas como representações simbólicas de realidades vividas, de criação histórica e de desenvolvimento cultural (SOARES et al, 1992). Acervo este que está sempre sócio e politicamente referenciado e circunscrito às suas condições objetivas e concretas. A cultura corporal é uma produção humana, ou seja, uma atividade humana fruto do trabalho (SOUZA JÚNIOR et al, 2011) que, em respeito à historicidade, considera que todas essas atividades corporais do homem foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES et al, 1992). Destarte, os temas tratados pedagogicamente pela Educação Física Escolar, por serem considerados elementos da cultura, são fenômenos que se impõem aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social, não sendo meras expressões de sua natureza apenas biológica (DAOLIO, 2010).

Observa-se que, anos antes, Valter Bracht (1989) já defendia que o conceito de cultura seria elemento necessário para a “desnaturalização” da Educação Física porque contextualiza social e historicamente seu objeto de estudo, associando a dimensão corporal aos conteúdos da Educação Física à cultura de uma forma geral, superando, pois, a redução biologicista e naturalizada de corpo. A cultura corporal – entendida como “manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana” – fornece a especificidade dos conhecimentos da Educação Física Escolar, o que permitiria o reconhecimento de uma autonomia perante

⁴ Composto por: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elisabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, e Valter Bracht.

⁵ Ver OLIVEIRA (2008).

outras instituições externas à escola, tais como a “Instituição Militar” e a “Instituição Desporto” (SOUZA JÚNIOR et al, 2011). Ainda segundo Bracht (1992) o movimento humano presente na cultura corporal não é qualquer movimento, mas aquele com determinado significado/sentido conferido pelo contexto histórico-cultural.

Micheli Ortega Escobar (1995) afirma que o conceito de “Cultura Corporal” fundamenta a identidade da disciplina escolar Educação Física num campo da cultura do qual seriam apreendidas manifestações, que constituiriam a área de conhecimento-objeto da disciplina, situando-a pedagogicamente a partir dos pressupostos da corrente conhecida no campo educacional como Crítico-Superadora. Considerando o entendimento no âmbito de uma produção historicamente construída pelo homem, a cultura não deve ser algo dado *a priori*, pois é construída através do trabalho em um processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos de produção da existência dos homens, em suas relações na sociedade e com a natureza (ESCOBAR *apud* SOUZA JÚNIOR et al, 2011). A autora comenta também que, naquele momento (dos debates na década de 1980), a denominação “Cultura Corporal” utilizada para designar o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas subjetivas que se externalizam pela expressão corporal, recebeu críticas por sugerir, indiretamente, a existência de outros tipos de cultura, como a “Cultura Intelectual”. Todavia, a autora minimiza as críticas afirmando que a manutenção do termo não seria incoerente, pois parecia sugestiva a familiaridade com o ideário dos professores da época, o que facilitaria as primeiras aproximações (ESCOBAR, 1995).

Paralelamente, propondo – a partir da obra *Educação Física e sociedade* (BETTI, 1991) – uma abordagem de base sociológica conhecida como *Sistêmica*, Mauro Betti (1992) critica tanto a educação *do* movimento – que teria Go Tani et al. (1988) como representante, e a educação *pelo* movimento – representada por João Batista Freire (1989). A primeira, conhecida como abordagem Desenvolvimentista, garantiria a especificidade da Educação Física, porém sem considerar a dimensão da personalidade do indivíduo que seria o objetivo de todos os componentes curriculares da escola. A segunda, conhecida como Construtivista-Interacionista, ao preocupar-se principalmente com aspectos formativos da personalidade do aluno, em integração com as outras áreas da educação, acaba por menosprezar o específico da disciplina. Na tentativa de superar esse impasse teórico, Betti utiliza, inicialmente, o conceito de “cultura física”, formulado por Demel (1978), relacionando-o com os objetivos

da Educação Física Escolar. Assim, aproximar a disciplina da pedagogia sem perder a especificidade requer orientar os objetivos em relação aos domínios da personalidade⁶ (motivos, atitudes, comportamento, intelecto, vontade e emoção) no primeiro momento e, posteriormente, nas categorias somáticas (capacidades físicas, habilidades motoras, etc.), construindo as etapas: da axiologia para a teleologia e, então, para o programa de Educação Física (DAOLIO, 2010).

Algum tempo depois, Betti (1994a; 1994b) abandona a expressão “cultura física” e passa utilizar “cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento”, provavelmente na tentativa de ampliação de sentido da expressão. Segundo Daolio (2010), a opção de Betti se justifica pelo fato de corpo/movimento serem termos que conferem especificidade à Educação Física, que tem nas atividades corporais de movimento seus meios e seus fins e, também, pelo acesso à cultura corporal do movimento possibilitar a integração da personalidade do aluno nessa esfera da cultura.

Ainda no começo dos anos de 1990, Elenor Kunz (1991; 1994) elabora a abordagem denominada Crítico-Emancipatória para superar a visão tradicional de Educação Física – biologicista e tecnicista – utilizada para reproduzir as injustiças e contradições sociais. Criticando a exclusividade da abordagem das ciências naturais, Kunz propõe considerar as ciências humanas e sociais para melhor compreensão e atuação da área, através de uma Educação Física que seria parte um sistema maior, socioeducacional, socioeconômico e político (Cf. DAOLIO, 2010). Categoria central na sua proposta pedagógica, o conceito “se-movimentar” deriva da antropologia (médica) e da fenomenologia (francesa), principalmente da concepção dialógica do movimento desenvolvida por Carl Gordijn e Jan Tamboer. Como aquele que se movimenta experiencia e adquire um mundo de “significados motores”, *se-movimentar* é atualizar estes significados em situações concretas, correspondendo à realização de movimentos a partir de possibilidades individuais. Deste modo, as “aulas de movimento” devem consistir em situações de movimento, na forma de arranjos materiais, que desenvolvam exemplos e propostas que sejam adequadas à individualidade de cada aluno. No lugar da orientação em “formas prontas de movimento”,

⁶ “Personalidade aqui é tomada não como característica interna e inata, mas como fruto de constante produção ao longo de toda a vida do sujeito, mediada pelas relações sociais e pelas suas atividades na prática social e sobre a natureza” (DAOLIO, 2010, p. 52).

a mediação (prática) pedagógica deve guiar-se pela “intenção do movimento” (GORDIJN *apud* TREBELS, 2006).

A preocupação com o movimento possui tamanha centralidade na abordagem Crítico-Emancipatória que Kunz critica o uso da expressão “cultura corporal”, pois ela reforçaria a dicotomia corpo/mente ao pressupor outras formas de cultura como, por exemplo, a intelectual. Utilizando a concepção fenomenológica para a qual o homem como “ser-no-mundo” é sempre presença corporal⁷, “pensar é tão cultural quanto correr”. Se toda cultura se manifesta corporalmente, seria mais adequada, e preferível, a expressão “cultura do movimento” (KUNZ *apud* DAOLIO, 2010).

Apoiando seus estudos na Antropologia Social, Jocimar Daolio (1994) critica a prática pedagógica da Educação Física Escolar que, preocupada com o desempenho/aptidão atlético/motora e baseada em concepções biologicistas, privilegia apenas uma minoria dos alunos, dificultando – quando não impedindo – o acesso dos demais aos conteúdos da cultura corporal. Daolio (1996) propõe uma abordagem chamada “Educação Física Plural”, na qual as aulas devem atingir todos os alunos, sem discriminação pela habilidade, gênero, ou características físicas; partindo do pressuposto que os alunos são diferentes, e recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Ainda, tais aulas devem abarcar “todas as formas da cultura corporal”, cujos elementos serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Algumas alterações e distanciamentos entre conceitos

Mais de duas décadas passadas deste momento inicial, à medida que os estudos avançaram, nota-se que as diferenças entre os referenciais teóricos adotados pelos autores selecionados têm modificado (e muitas vezes se afastado) os diversos conceitos relacionados à cultura e a Educação Física.

Escobar tece duas críticas muito pertinentes. A primeira, o entendimento de que a categoria atividade humana⁸ deveria ter sido mais utilizada, respeitada e, principalmente,

⁷ Ver BETTI (2007).

⁸ “O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele ‘age’. É diferente agir do que se mexer. ‘Atividade’ e ‘movimento’ são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade

radicalizada pelo *Coletivo*. A ausência desta postura abriu espaço para a racionalização formalista da atividade humana dada pelo princípio positivista de que a soma das partes resulta no homem como totalidade (ESCOBAR *apud* SOUZA JÚNIOR et al, 2011). Isso pode ser observado, por exemplo, na elaboração curricular que tematiza separadamente na mesma proposta os conteúdos da cultura corporal relacionados às Ciências Naturais, daqueles com relação às Sociais e Humanas, cindindo, por sua vez, corpo biológico e corpo social e histórico.

A segunda, considera um grande equívoco o *Coletivo* ter afirmado, na época, que a Educação Física tinha como objeto de estudo a “expressão corporal como linguagem”, ou seja, que visava apreender a expressão corporal como linguagem. Apesar da intenção na época de utilizar um termo mais próximo do que comumente os professores pudessem entender, a influência da crítica sobre atividades corporais através do idealismo alemão e do incentivo do tratamento dos fenômenos pedagógicos pela ótica fenomenológica, gerou como consequência a não radicalização do termo cultural corporal. Isso porque o ser humano “não expressa corporalmente a cultura, ele constrói e transforma essa cultura” (ESCOBAR *apud* SOUZA JÚNIOR et al, 2011, p. 404), de modo que a dimensão transformadora, concreta e de produção é que necessita ser enfatizada, e não a esfera da reprodução de algo preexistente.

A crítica de Escobar ajuda no entendimento do afastamento dos conceitos entre autores – em suas respectivas concepções pedagógicas – tanto para aqueles que como Bracht, por pertencer ao *Coletivo de Autores*, adotavam o materialismo histórico-dialético, quanto para aqueles que como Betti, Kunz, e Daolio partiram de outros referenciais.

Souza Júnior et al. (2011) entende que Bracht não condena o uso do termo “expressão corporal como linguagem”, mas apenas alerta para a necessidade de desenvolver mais devidamente o conceito, aprofundando as proposições práticas baseadas na cultura corporal, de modo a proporcionar aos alunos uma aprendizagem crítica acerca da realidade. Segundo Bracht (1999b) o “movimentar-se humano” é uma forma de comunicação com o mundo, e o que qualifica este movimento como humano é o sentido/significado do “mover-se”, mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura. Porém, o autor se afasta da possibilidade, por exemplo, de uma análise histórico-cultural da linguagem corpórea pela

humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora” (ESCOBAR *apud* SOUZA JUNIOR et. al., 2011, p. 401).

semiótica de Vygostky (1996; 1998), ao se aproximar de um entendimento fenomenológico do movimento enquanto simbologia.

Após estudo (BETTI, 1994a) sobre as possibilidades da mediação simbólica inerente às ações humanas na compreensão do processo axiológico e teleológico realizado pelo homem, Mauro Betti (1998) se aproxima de análises linguísticas e semióticas. Para ele, a Educação Física não deve se tornar um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas sim, uma ação pedagógica *com* ela, nos termos da semiótica peirceana (BETTI, 2008).

Daolio (2011) ressalta que nas proposições de Elenor Kunz, da opção em realizar um “passeio” por autores de diferentes correntes teóricas, decorre uma amplitude talvez exagerada para os limites da obra de Kunz. Porém, muito antes do exagero, nota-se dificuldade na adoção de um referencial que articule Fenomenologia, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a teoria da razão comunicativa de Habermas. Por exemplo, partindo de uma análise marxista com base em Adorno e Horkheimer, o “agir comunicativo” habermasiano, que sustenta a abordagem Crítico-Emancipatória, seria criticado, pois não favorece uma transformação do indivíduo que vise à superação da exploração e das desigualdades sociais, isto é, não se mostra capaz de romper com a modelo de sociedade atual. Noutras palavras, a conscientização pela autorreflexão não é suficiente, pois a “[...] emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo de o capital organizar a vida” (TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013, p. 62).

Por fim, aprofundando os estudos embasados na Antropologia Social – principalmente em Clifford Geertz – Daolio (2010) busca conciliar as principais abordagens da Educação Física Escolar através de uma concepção sintética de ser humano, que considera um desenvolvimento espiralado – e não “estatigráfico” – das camadas que correspondem aos aspectos motor, psicológico, social e cultural, de forma que elas se comuniquem e se relacionem entre si. Para tanto, o autor propõe o que chama de “educação física da desordem” por entender que a discussão sobre a cultura, por um viés antropológico, estaria liberando na Educação Física Escolar os chamados elementos da ordem – a subjetividade, o indivíduo, e a história – e transformando-os em elementos de desordem – a intersubjetividade, a individualidade, e a historicidade.

Considerações

Observa-se que o conceito de cultura permitiu não somente a ampliação das temáticas da Educação Física, como também o aumento/criação da autonomia epistemológica da disciplina. Contribuindo com o processo de “desnaturalização”, a *cultura* possibilita o desenvolvimento científico da Educação Física Escolar no campo das “ciências da prática” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Contudo, se existia, no início dos anos de 1990, relativo consenso em torno da noção de “cultura corporal”, conclui-se que a evolução do pensamento dos autores analisados – considerando o limite das obras consultadas no recorte desse estudo – sugere que a possível mudança de referenciais teórico-metodológicos produziu não apenas variações nas definições da noção (“cultura de movimento” e “cultura corporal de movimento”), mas nos sentidos que assumem dentro de determinada abordagem/concepção. Assim, a medida que a *cultura* da antropologia estruturalista e o *corpo* e *movimento* fenomenológicos cedem espaço diante das críticas e contribuições do Pós-Estruturalismo, dos Estudos Sociais, do Pós-Colonialismo, dentre outras teorias sociais, ocorrem repercussões nas abordagens da Educação Física Escolar que utilizam o conceito de cultura.

Em suma, diante da existência do distanciamento entre as noções de “cultura corporal” entre concepções pedagógicas, desenvolvidas com base em referenciais teórico-metodológicos distintos, indica-se a necessidade de estudos sobre a influência da adoção entre os autores, tanto das teorias críticas quanto das pós-críticas na Educação Física Escolar no Brasil.

Referências

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. **Ensino de primeiro e segundo graus**: Educação Física para quê. Revista brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 3, 1992.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, v. 3, p. 25-45, 1994a.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994b.

_____. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Papyrus Editora, 1998.

_____. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2008.

BETTI, Mauro et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999a.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed.Unijuí, 1999b.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Papirus Editora, 1994.

_____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 2, p. 40-42, 1996.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

DEMEL, M. Integração da educação física na educação. **Boletim da FIEP**, 48 (3), p. 56-57, 1978.

DIECKERT, Jürgen. **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

DIECKERT, Jürgen. et al. A Educação Física no Brasil - A Educação Física Brasileira. In: DIECKERT, J. et al. **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da educação física. **Motrivivência**, n. 8, p. 91-102, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, v. 4, 1989.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. A formação de professores de educação física escolar e aulas de educação física no brasil-sob o ponto de vista alemão. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Unijuí, 1994.

MARX, Karl. **O capital**, livro I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

OLIVEIRA, Amauri A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da Educação física/UEM**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. UFAL, 2007.

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

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular... isso é história. Recife: Edupe, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke; MORSCHBACHER, Marcia. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, v. 9, n. 1, p. 45-64, 2013.

TANI, Go et al. **Educação física escolar**. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. Edusp/EPU, 1988.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor. **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Editora Unijuí, 2006, p. 21-48.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.