

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GALDINO RODRIGUES DE SOUSA

**PEDAGOGIAS (PÓS)CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: (RE)ORGANIZAÇÕES  
POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS.**

Vitória - ES

2020

GALDINO RODRIGUES DE SOUSA

**PEDAGOGIAS (PÓS)CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: (RE)ORGANIZAÇÕES  
POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS.**

Trabalho submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo como pré-requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida.

Vitória - ES

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S725p Sousa, Galdino Rodrigues de, 1990-  
Pedagogias (pós)críticas da Educação Física : (re)organizações  
político-epistemológicas. / Galdino Rodrigues de Sousa. - 2020.  
145 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.  
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Conceitos enfatizados nas teorias educacionais por Silva  
(1999). I. Almeida, Felipe Quintão de. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.  
Título.

CDU: 796

---

**PEDAGOGIAS (PÓS)CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: (RE)ORGANIZAÇÕES  
POLÍTICO-EPITEMOLÓGICAS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção de título de Doutor.

Aprovada em 27 de Novembro de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior**  
**Universidade Estadual de Pernambuco**

---

**Prof. Dr. Marcos Garcia Neira**  
**Universidade de São Paulo**

---

**Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer**  
**Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**

---

**Prof. Dr. Valter Bracht**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Ivone Vieira Rodrigues e à minha filha Maria Clara Pires Rodrigues.

Que mesmo com todas as dificuldades, distâncias e até mesmo ausências, foram compreensivas e serenas, me incentivando e tornando a caminhada do doutorado mais suave e feliz.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível devido ao apoio incondicional que obtive de muitas pessoas. Manifesto por elas minha profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a meus familiares, em especial minha mãe e minha filha, que ao menos há 9 anos compreendem minha ausência física e apoiam a realização de um sonho com força e afeto.

Agradeço à alguns professores de minha graduação em Educação Física na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Ao meu professor, primeiro orientador e agora reitor da UFSJ, Marcelo Pereira de Andrade, que contribuiu para minha aproximação do meio acadêmico, acreditando e confiando em mim. Ao meu professor e orientador de iniciação científica Diego de Sousa Mendes, que me apresentou o universo da pesquisa. A minha professora, orientadora de iniciação científica, grande amiga e mãezona Elaine Valéria Rizzuti, cujos conselhos e cujas palavras doces fizeram toda a diferença. Ao meu professor e ex-coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) Ricardo Ducatti Colpas, cuja euforia e cujo amor pela Educação Física escolar contribuíram para eu ser o que sou.

Agradeço também a minha orientadora de mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Eliane Medeiros Borges, que concordou com a defesa precoce de minha dissertação para que pudesse viver a experiência do doutorado.

Agradeço ao grande Giovani de Lorenzi Pires, o Gio, pela inspiração profissional, pela amizade, por ter me acolhido no LaboMídia e também por ter me apoiado durante o processo seletivo do doutorado! Gio, você deixou um lindo legado na Educação Física.

Agradeço ao meu orientador Felipe Quintão de Almeida, por ter acreditado em meu projeto de estudo e me incentivado a ir além dele. Por ter compartilhado comigo um pouco de sua sabedoria, humildade e alegria. Por ter me aconselhado nos momentos necessários. Felipasso, quero que saiba que muito te admiro e sou grato por ter você como orientador.

Agradeço ao Valter Bracht pelo exemplo acadêmico.

Agradeço ao destino, que após 23 anos, aos vinte e três dias do mês de Julho de 2020, me fez reencontrar meu pai e meus cinco irmãos. Galdino (pai), Hugo, Michele, Priscila, Juan e Gabriel, fica aqui o registro e o desejo de que possamos ressignificar o sentido de família.

Agradeço a todos do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) que participaram do meu processo de doutoramento. Em especial ao Abib e ao Brunão, por terem me acolhido em sua casa no início de minha jornada.

Agradeço a Fapes pela bolsa, ao Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF-UFES) pelo espaço, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pelas mais variadas vivências e experiências; e aos membros das bancas de qualificações e defesa pela leitura atenciosa e pelas contribuições fundamentais.

A Teoria Crítica do Currículo é um movimento de constante problematização e questionamento. Nesse processo, novas questões e temas vêm se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiveram no centro de sua preocupação. É nisso que constitui sua validade e potencial. Está é uma história que evidentemente ainda não terminou. Na verdade, talvez esteja apenas começando.

(SILVA, 1996)

## RESUMO

Este trabalho problematiza compreensões de pedagogias críticas e pós-críticas no contexto contemporâneo, considerando o contexto da Educação e da Educação Física. Toma como principal referência de problematização Silva (1999), um dos principais autores responsáveis por consolidar no Brasil a distinção entre pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas. A obra “Documentos de Identidade”, da Educação, apresenta forte influência naqueles que, na Educação Física, trabalham com o debate pós-crítico, como Marcos Garcia Neira e colaboradores. A compreensão do que são as pedagogias críticas para Silva (1999) e, conseqüentemente, para Neira e colaboradores desconsidera representações, renovações e (re)organizações político-epistemológicas das pedagogias críticas. Com o objetivo de problematizar esse diagnóstico, dialogamos com referenciais da Educação e da Educação Física que apresentam (auto)críticas e atualizações das pedagogias críticas principalmente a partir dos anos de 1990. Esses referenciais consideram a aproximação das pedagogias críticas de tendências e tradições analíticas além daquelas macroeconômicas; e de conceitos além daqueles ligados a classe social, ideologia, relações sociais de produção e capitalismo. Demonstra, por meio de interlocuções, como as pedagogias críticas vêm sendo subjugadas em sua apresentação via pedagogias pós-críticas. Frente à falta de clareza entre as supostas fronteiras que distinguem as pedagogias críticas das pedagogias pós-críticas, conclui-se pela necessidade de que os autores do campo repensem o uso dessas classificações, tendo como opção organizarem-se a partir de um único teto amplo, o “*Big tent*”, intensificando a luta contra as mais variadas formas de injustiças sociais.

**Palavras-chave:** Pedagogias críticas; Pedagogias pós-críticas; Educação; Educação Física.

## RESUMEN

Este trabajo problematiza entendimientos de las pedagogías críticas y postcríticas en el contexto contemporáneo, considerando el contexto de la Educación y de la Educación Física. Toma a Silva (1999) como principal referente de problematización, uno de los principales autores responsables de consolidar en Brasil la distinción entre pedagogías críticas y pedagogías postcríticas. La obra “Documentos de identidad”, de Educación, tiene una fuerte influencia en quienes, en la Educación Física, trabajan con el debate postcrítico, como Marcos Garcia Neira y colaboradores. La comprensión de lo que son las pedagogías críticas para Silva (1999) y, en consecuencia, para Neira y colaboradores desconoce representaciones, renovaciones y (re)organizaciones político-epistemológicas de las pedagogías críticas. Con el objetivo de problematizar este diagnóstico, dialogamos con referencias de Educación y Educación Física que presentan (auto)críticas y actualizaciones de pedagogías críticas principalmente a partir de la década de 1990. Estas referencias consideran el acercamiento de las pedagogías críticas a las tendencias y tradiciones analíticas además de las macroeconómicas; y de conceptos más allá de los vinculados a la clase social, ideología, relaciones sociales de producción y capitalismo. Demuestra, a través de interlocuciones, cómo las pedagogías críticas han sido subyugadas en su presentación a través de pedagogías postcríticas. Ante la falta de claridad entre las supuestas fronteras que distinguen a las pedagogías críticas de las postcríticas, se concluye que los autores en el campo necesitan repensar el uso de estas clasificaciones, con la opción de organizarse desde un único techo amplio, el “*Big Tent*”, intensificando la lucha contra las más variadas formas de injusticia social.

**Palabras clave:** Pedagogías críticas; Pedagogías postcríticas; Educación; Educación Física.

## ABSTRACT

This work questions the comprehension of critical and post-critical pedagogies in a contemporary context, considering the Education and the Physical Education contexts. It takes as main reference Silva's (1999) questioning, one of the main authors responsible for consolidating in Brazil the distinction between the critical and the post-critical pedagogies. The work "*Documentos de Identidade*", from Education, presents a strong influence on those who, in the Physical Education, work with the post-critical debate, such as Marcos Garcia Neira and collaborators. The comprehension of what the critical pedagogies are for Silva (1999) and, consequently, for Neira and collaborators disregards representations, renovations and political-epistemological (re)organizations of the critical pedagogies. Aiming to question this diagnostic, we dialogue to Education and Physical Education references which present (auto)critical and updates of the critical pedagogies mainly since 1990. These references consider the approach of tendencies and analytical traditions of critical pedagogies besides those macroeconomics; and the concepts beyond those connected to social class, ideology, social relation of production and capitalism. They demonstrate, through interlocutions, how the critical pedagogies are being subjugated in their presentation via post-critical pedagogies. Before the lack of clarity between the supposed frontiers which distinguish the critical pedagogies to the post-critical pedagogies, it was concluded the need for the field authors to rethink the use of those classifications, having as an option to organize themselves from a single broad ceiling, the "Big tent", intensifying the fight against the most varied forms of social injustices.

**Keywords:** Critical Pedagogies; Post-critical Pedagogies; Education; Physical Education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Conceitos enfatizados pelas teorias educacionais, segundo Silva (2013).....	27
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**Conbrace** – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

**LaboMídia** – Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva

**LESEF** – Laboratório de Estudos em Educação Física

**GECC** – Grupo de Estudos em Currículos e Culturas

**GPEF** – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

**HCBS** – Harlem Committe for Better Schools

**MREF** – Movimento Renovador da Educação Física

**P.H.C.** – Pedagogia Histórico-Crítica

**PPGEF-UFES** – Programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSJ** – Universidade Federal de São João del-Rei

**USP** – Universidade de São Paulo

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

**RBCE** – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1 Situando o debate .....	<b>15</b>
2 Questões e objetivos .....	<b>17</b>
3 Caminhos teórico-metodológicos .....	<b>19</b>
<b>PRIMEIRA PARTE</b> .....	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>23</b>
<b>TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA COM TOMAZ TADEU DA SILVA.</b> .....	<b>23</b>
1.1 Das teorias educacionais tradicionais às teorias educacionais críticas: onde nossa crítica começa .....	23
1.2 As teorias educacionais críticas no livro “documentos de identidade” .....	31
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>53</b>
<b>PEDAGOGIAS CRÍTICAS PÓS ANOS DE 1980: RENOVAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA(S) CRÍTICA(S)</b> .....	<b>53</b>
2.1 Como podemos compreender as pedagogias críticas?.....	53
2.2 Entre crises e ampliações .....	56
2.3 As pedagogias críticas pós anos de 1990.....	62
2.4 Pedagogias críticas ou pedagogias (pós)críticas?! .....	66
<b>SEGUNDA PARTE</b> .....	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>70</b>
<b>AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO PANORAMA CONSTITUTIVO AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS</b> .....	<b>70</b>
3.1 Surgem as pedagogias críticas da Educação Física .....	71
3.2 Os anos de 1980 e a continuação da contraposição crítica ao paradigma da aptidão física .....	72
3.3 ampliações e proposições críticas da Educação Física nos anos de 1990 .....	76
3.4 As pedagogias críticas da Educação Física pós anos 2000.....	82
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>89</b>

<b>ENTRE O CRÍTICO, O PÓS-CRÍTICO E A PRÁTICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM NEIRA E COLABORADORES.....</b>	<b>89</b>
4.1 As teorias curriculares: uma leitura com Marcos Garcia Neira e colaboradores.....	90
4.2 As teorias educacionais não críticas por Neira e colaboradores .....	92
4.3 As teorias educacionais críticas ou pedagogias críticas por Neira e colaboradores .....	95
4.4 Teorias educacionais pós-críticas, críticas ou proposições de práticas culturais? .....	103
4.5 A prática cultural na Educação Física por Neira e colaboradores .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>

## APRESENTAÇÃO

Durante o processo seletivo de mestrado do ano de 2014, tive a oportunidade de ser apresentado à discussão crítica e pós-crítica na Educação. Ao submeter meus projetos de pesquisas a três universidades – por receio de não ser aprovado – recebi o resultando que um deles havia sido reprovado – na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – e a felicidade de os outros dois terem sido aprovados – na Faculdade de Educação da UFJF e da UFSJ. Fiquei um pouco confuso, afinal, eram projetos próximos e um deles apresentou resultado bem diferente dos outros.

Ao aprofundar meus estudos, percebi que havia submetido um projeto construído com bases filosóficas críticas para uma professora que se referenciava em bases filosóficas tidas como pós-críticas, Marlucy Alves Paraíso (UFMG). Estando naquele momento com a curiosidade aguçada pós-reprovação/aprovação, e findados os processos seletivos dos mestrados, entrei em contato com a professora Marlucy para aprender mais a respeito da discussão que me era estranha.

Fui convidado a participar das reuniões do grupo de estudos coordenado por Marlucy, o grupo de estudos em currículo e cultura (GECC) da UFMG. Durante alguns meses desloquei-me de São João del-Rei, (MG), cidade na qual morava, para Belo Horizonte, (MG), todas às quintas-feiras. Estudamos Foucault, Nietzsche, Derrida, Deleuze e diversos autores e textos voltados para a análise pós-estruturalista do currículo. Foi uma experiência bem rica. Todavia, minha compreensão do que era a filosofia crítica ainda se limitava a algo fixado no marxismo, em sua representação mais ortodoxa e macroeconômica.

No ano de 2015, tive a felicidade de participar do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) em Vitória-ES. Na feira literária do evento, deparei-me com um livro que apresentava como Valter Bracht havia construído o “movimento de seu pensamento” na Educação Física. A obra organizada por Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes chamava-se “Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento”. Mal sabia que esse livro mudaria minha compreensão da tradição filosófica crítica, e, em especial, culminaria por me apresentar uma compreensão de pedagogia crítica que se renovava (auto)criticamente.

Em 2016, motivado pela forma com que Bracht construíra sua “atividade epistemológica na Educação Física” via pedagogia crítica, escrevi e submeti um projeto de doutorado ao PPGEF/UFES. Com o título “Valter Bracht e a atividade epistemológica: um pensamento (auto)crítico na Educação Física”. Propus inicialmente estudar a forma com que

Bracht construiu seu pensamento crítico ao longo de toda sua obra. Uma proposta de estudo inspirada em uma provocação de Alexandre Vaz, que, em um dos capítulos do livro organizado por Felipe e Ivan, destacou a necessidade de alguém estudar as relações teórico-filosóficas de Valter ao longo de sua carreira. Tive a felicidade de ser aprovado.

Em 2017, em Goiânia, durante o XX CONBRACE, participei como ouvinte de um minicurso ofertado por integrantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação Física da Universidade de São Paulo (GPEF), em especial por Mário Nunes. Conhecido por enfatizar as pedagogias pós-críticas na Educação Física, Mário apresentou a importância de tal proposta a partir de uma crítica à compreensão de pedagogia crítica, fez isso referenciado em Silva (1999). Essa crítica das pedagogias críticas despertou em mim alguns incômodos que tive a liberdade de expressar logo após a fala de Mário. Talvez o principal deles tenha sido o de compreender que tal entendimento de pedagogia crítica parecia não mais encontrar abrigo no contemporâneo frente ao “movimento” das pedagogias (auto)críticas.

Em 2018, qualifiquei meu projeto de doutorado; dentre as contribuições dos membros da banca, algumas indagavam a importância da renovação das pedagogias críticas na Educação Física nas últimas décadas, inclusive nos estudos de Valter. Essas contribuições, somadas às experiências vivenciadas, à leitura de alguns textos durante o doutorado e também a algumas provocações do meu orientador Felipe Quintão de Almeida, resultaram no trabalho que vos apresento. Um trabalho cuja centralidade ocorre em uma espécie de (re)apresentação político-epistemológica das pedagogias (pós)críticas na Educação e, especialmente, na Educação Física, em busca de contribuir para o entendimento da não oposição entre as pedagogias críticas e as pós-críticas. Para isso, tomo como ponto de partida as relações de disputa e poder que têm sido estabelecidas com e a partir de estudos denominados pós-críticos, também as compreensões desses últimos do que sejam as pedagogias críticas.

## INTRODUÇÃO

### 1 Situando o debate

Historicamente, as teorias e as práticas educacionais estão estreitamente ligadas aos contextos sociais (GIROUX, 1993). Isso pode ser percebido em Dewey (1916), Freire (1970), Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970) Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1971), Young (1971), Bowles e Gintis (1976), Apple (1979), Saviani (1983), Silva, (1993, 1999), Kunz, (1991, 1994), Soares et al. (1992), Bracht (1992, 1997, 1999, 2019), Costa (1999), Neira e Nunes (2006, 2009, 2020), Neira e Uivinha (2009), Devís-Devís (2012), Gomes, Almeida e Velozo (2013), Ghanem e Neira (2014), Neira (2019), Kirk (2019), Bracht e Almeida (2019) e em diversos outros autores que desenvolveram seus trabalhos tendo como princípios a busca pelo desenvolvimento da capacidade crítica e da responsabilidade social.

O advento das grandes agitações e das transformações sociais iniciadas a partir da década de 1960 ao longo do mundo, marcado no Brasil pela luta contra a Ditadura Militar, contribuiu para que fosse ampliada no plano educacional a busca pelo desenvolvimento da capacidade crítica e pela responsabilidade social. Na Educação Física, a ênfase em seu subuniverso simbólico crítico aconteceu principalmente a partir do estreitamento das relações com o universo simbólico da Educação e das ciências humanas e sociais em geral a partir da década de 1980 por meio de discussões pedagógicas críticas.

As pedagogias críticas<sup>1</sup> logo de início efetuaram uma grande inversão nos fundamentos que antes eram pautados pelas pedagogias tradicionais na Educação (SILVA, 1999). Na Educação Física, o mesmo ocorreu em relação às abordagens com vieses mais fisiológicos e anatômicos. Influenciadas inicialmente pelas discussões pedagógicas de referência marxista via Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Essa perspectiva de pedagogias críticas questionava e denunciava, por vias educacionais, as formas dominantes de conhecimento, aquelas que, segundo essa linha de pensamento, visavam garantir o *status quo* dominante. Propunham, via movimento que viria a ser chamado de renovador, uma Educação Física cultural, cujo objeto de estudo partisse da cultura. Uma grande obra marcou essa referência pedagógica crítica na área, foi o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, lançado por um coletivo de autores no ano de 1992.

---

<sup>1</sup> Como não existe uma única perspectiva de pedagogia crítica devemos falar em pedagogias críticas, de forma plural, sendo essa compreensão de Kirk (2019) adotada neste texto.

Todavia, as referências das pedagogias críticas que se orientavam a partir dos referenciais marxistas da PHC, apesar de sua importância, com o passar dos anos começaram a ser alvos de questionamentos. Esses questionamentos tiveram como incentivadores o acesso e o aprofundamento a outras literaturas e discussões. Foram colocados sob suspeita muitos dos pressupostos que se faziam aparentes nessas primeiras referências críticas, como, por exemplo: o potencial explicativo da verdade científica; o significado de ideologia; a rigidez das identidades; a compreensão educacional e a social subordinadas à economia; o realismo forte; a busca por um determinado projeto revolucionário de sociedade. Questionavam-se as condições dessas compreensões de atender as exigências do mundo contemporâneo (BRACHT, 2014).

Esse momento “redesenhado” foi impulsionado por problematizações socioculturais postas à própria modernidade. Nessa esteira, coube à atualização das teorias pedagógicas em prol das novas experiências e das novas compreensões. Essas questões, como se pode presumir, trouxeram dilemas para as pedagogias críticas. O risco de as pedagogias críticas seguirem na linha pedagógica que não contestava/ampliava seu olhar macroeconômico, que não questionava a ciência, a razão e a modernidade era o de deixar passar despercebidas outras formas de injustiças sociais, além das econômicas, e indiretamente contribuir para que áreas de conhecimento destoassem da realidade social e dos desafios democrático-educacionais. Fez-se necessário, portanto, o desenvolvimento de perspectivas de pedagogias críticas que rediscutissem, (auto)criticassem e apropriassem-se de outros referenciais além do marxista ortodoxo, a partir da consideração de uma variedade de locais de lutas/justiças sociais.

Nessa linha, as pedagogias críticas passaram a construir críticas mais abrangentes e mais diversificadas; principalmente a partir dos anos de 1990 (MOREIRA, 1999), que abarcavam diversos fenômenos político-educacionais, que, por sua vez, não negavam a importância do direcionamento do olhar às dinâmicas específicas de vida (SILVA, 1993). Apresentaram conceitos que tratavam da dominação cultural – como feminismo e raça –; aproximaram-se dos estudos culturais, do pensamento pós-moderno (crítico a modernidade) e pós-estruturalista. Na Educação Física, também percebemos essas renovações. Podemos destacá-las nas produções do Brasil e de outros países, como, por exemplo, aqueles que possuem a língua inglesa como dominante (ALMEIDA; BRACHT, 2019; KIRK, 2019).

A eminência de perspectivas pedagógicas pós-críticas nas últimas décadas tem apresentado ao campo da Educação e da Educação Física compreensões de pedagogias críticas limitadas às análises macroeconômicas, restritas a elas. Advindas das próprias

pedagogias pós-críticas, essas análises da suposta impossibilidade de as pedagogias críticas renovarem-se possibilitam que as pedagogias pós-críticas apresentem-se como capazes dessa “renovação”. Nesse objetivo, “incorporam” conceitos como identidade, gênero, diferença, etnia, e também tendências como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, colocando-se como aquelas perspectivas pedagógicas que pautam – na Educação e na Educação Física – o debate da diferença.

As pedagogias pós-críticas, portanto, apresentam-se como a continuidade das pedagogias críticas, sua ampliação conceitual, política e epistemológica; assinalando por vezes, “[...] o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2013, p. 115). Na Educação Física, sob influência da Educação, as pedagogias pós-críticas se colocam também como aquelas que vão além das pedagogias críticas sob o prisma da incorporação da prática cultural. Como acontece na Educação, na Educação Física, aqueles que se vinculam ao pós-crítico não reconhecem o processo de renovação das pedagogias críticas; situam essas últimas, em síntese, a sua referência macroeconômica, e declaram que problematizações que vão além dessa leitura são pertencentes aos movimentos que constroem e representam.

As pedagogias críticas, diante desse cenário, veem-se de fato em crise. Já haviam se visto em crise outrora, quando se depararam com as mudanças globais, com as críticas à modernidade e a elas próprias, pautando sua necessidade de renovação. Agora a crise ocorre justamente pela acusação de sua não renovação e estagnação. Entendemos, como já apresentamos, que são perceptíveis diversas renovações das pedagogias críticas da Educação e em especial da Educação Física que as fazem “ir além” daquela sua perspectiva inicial, com a leitura fortemente influenciada pela macroeconomia. No decorrer da tese, buscaremos demonstrar isso, a fim de apresentarmos o quão infrutífera é a distinção entre pedagogias pós-críticas e pedagogias críticas. Problematizar essas questões pode nos ajudar a termos mais clareza de nossas práticas profissionais, das possibilidades de orientá-las a partir das mais variadas formas de combate às injustiças sociais.

## **2 Questões e objetivos**

Esta pesquisa de doutorado tem por finalidade problematizar a distinção entre pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas no contemporâneo, considerando a paisagem da Educação, em geral, e da Educação Física, em específico. Toma-se aqui como principal referência de problematização o livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias

do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (1999), por ter ele consolidado, no Brasil, a distinção entre a teoria educacional crítica e a teoria educacional pós-crítica (ALMEIDA; BRACHT, 2019; NEIRA; NUNES, 2020). Além disso, essa obra apresenta forte influência naqueles que, na Educação Física, trabalham com o debate educacional pós-crítico, como Marcos Garcia Neira e colaboradores.

Marcos Garcia Neira é um dos principais autores da Educação Física contemporânea. Na companhia de seus colegas e colaboradores, como Mario Nunes, Neira fomenta o debate educacional pós-crítico, tendo como uma de suas principais referências Silva e sua compreensão do que são as teorias educacionais críticas e pós-críticas. No livro “Educação Física, Currículo e Cultura”, por exemplo, escrito por Neira e Nunes (2009), Silva aparece como o autor mais citado em tom de concordância, inclusive no número de obras, são sete no total. A obra “Documentos de identidade” (SILVA, 1999) marca presença na grande maioria dos trabalhos de Neira e seus colaboradores, inclusive nessa que citamos.

Por entendermos que a obra de Silva (1999) apresenta ambiguidades em relação ao que o autor denomina de teorias educacionais críticas – como, por exemplo, a limitação de suas análises as obras escritas até o início dos anos de 1980, a centralidade dada ao marxismo ortodoxo na pedagogia crítica, e também a não consideração da análise de poder além da economia –, utilizamos outros referenciais que apresentam atualizações das pedagogias críticas, principalmente a partir dos anos de 1990. Esses referenciais consideram a aproximação das pedagogias críticas de outras tendências e tradições analíticas, como o pós-estruturalismo, e de outros conceitos, como aqueles ligados aos estudos feministas, aos estudos de raça e aos estudos de gênero.

Assim, questionamos: O que são as pedagogias críticas? O que são as pedagogias pós-críticas? De quais aspectos epistemológicos, conceituais e políticos Silva (1999) e Neira e colaboradores lançam mão para firmar teorias educacionais pós-críticas/pedagogias pós-críticas e distingui-las das teorias educacionais críticas/pedagogias críticas? A análise operada por Silva (1999) pode ser questionada considerando a paisagem cognitiva das pedagogias críticas na Educação? A análise operada por Neira e colaboradores pode ser questionada considerando a paisagem cognitiva das pedagogias críticas na Educação Física? Diante dessas questões, as pedagogias pós-críticas, ao operarem política-epistemologicamente, se distanciam realmente das pedagogias-críticas? Existem fronteiras claras que determinam o que sejam as pedagogias críticas e as pedagogias pós-críticas?

Essas questões perpassam fundamentalmente pela pressuposição de que existe uma disputa de forças teóricas, epistemológicas e políticas que configuram a relação “pós” e

“crítica” na Educação e na Educação Física; bem como há certas injustiças no que diz respeito às descrições de pedagogias críticas pelas pedagogias pós-críticas nessas duas áreas, fixando-lhes identidades que não as representam em suas mais variadas tendências e, assim, limitam-nas. A tradição crítica ao ampliar-se político-epistemologicamente, indo além do marxismo e da crítica ao poder econômico, principalmente a partir dos anos de 1990 como aponta Silva (1993, 1996), Moreira (1999) e Devís-Devís (2012), não ganha destaques no livro “Documentos de identidade” (1999), nem como nas produções de Neira e colaboradores, referenciadas, em sua grande maioria, nessa produção de Silva (1999).

São objetivos gerais da tese: (1) problematizar o que são as pedagogias críticas e pós-críticas; (2) analisar a classificação que opõe pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas na Educação e na Educação Física. São objetivos específicos da tese: (1) identificar os procedimentos adotados por Silva (1999) durante o processo de elaboração das distinções entre teorias educacionais críticas e pós-críticas; (2) identificar a organização dos referenciais epistemológicos, conceituais e políticos das teorias educacionais críticas propostas por Silva (1999); (3) analisar a compreensão de Silva (1999) acerca de teorias educacionais críticas e de teorias educacionais pós-críticas e de suas influências na Educação Física a partir de Neira e colaboradores; (4) estabelecer interlocuções com o debate educacional contemporâneo das pedagogias críticas na Educação e principalmente na Educação Física.

Buscamos nesta tese contribuir com as discussões pertinentes aos estudos político-epistemológicos e pedagógicos da Educação e da Educação Física, bem como “fazer justiça” às pedagogias críticas, que, no nosso entendimento, têm sido subestimadas nas compreensões denominadas “pós”, as quais, ainda, em última instância, por vezes, advogam em prol da classificação que opõe pedagogias críticas e pós-críticas. Tal classificação constrange e limita o pluralismo teórico-pedagógico que se mostra combativo às injustiças sociais. Temos pela frente questões de difíceis respostas, todavia, seguramente são também importantes pontos que tangenciam duas relevantes áreas de conhecimento.

### **3 Caminhos teórico-metodológicos**

Uma das características deste nosso estudo é que ele se insere em um movimento que acentua o caráter reflexivo da Educação e da Educação Física. Para Giddens (1997) a reflexividade leva à certa destradicionalização e à certa desnaturalização. Como consequência são percebidas instabilidades, crises e incertezas que exigem mais das áreas estudadas, no nosso caso a Educação e a Educação Física. Bracht (2019) compreende que esse processo é

angustiante e exige o reconhecimento da pluralidade e da conseqüente disputa interna, focamos nas pedagogias críticas e pós-críticas.

As incertezas, todavia, não significam falta de orientação, indicam bem mais a pluralidade de caminhos possíveis. Exigem opções e engajamento de seus agentes em prol do pleiteamento de autonomia, como formuladores de projetos, corresponsáveis por eles. A perspectiva de pedagogia crítica que surgiu nos anos de 1980 na Educação Física, crítica aos interesses militares, econômicos e científico-esportivos, significou um passo enorme. A partir de 1990 no Brasil, foi apresentada ampliação no que diz respeito as perspectivas que operam com novos conceitos, tendências e consideram injustiças sociais além dos marcadores sócio-econômicos (BRACH; ALMEIDA, 2019; DEVÍS-DEVÍS, 2012; FENSTERSEIFER, 2014).

As pedagogias pós-críticas que emergem na Educação Física após os anos 2000 apresentam-se com a proposta de ir além das pedagogias críticas. Seus avanços, todavia, parecem concentrar-se mais em questões pedagógicas, principalmente na discussão de cultura e de práticas culturais. Elas sugerem caminhos ao que Daolio (2010) viria a denominar de tensões do pensar a Educação Física como prática cultural. Consideram a necessária diversidade de alunos, de culturas corporais e de contextos culturais nas práticas pedagógicas e nos currículos da Educação Física. Entretanto, as pedagogias pós-críticas tomam para si conceitos e tendências que ganham maior visibilidade no que alguns autores preferem denominar pós-modernidade.

Comprendemos o pós-moderno – dentre a falta de consenso para o seu significado – como um movimento que revisita à modernidade e a ela opera críticas em direção a um conjunto de condições sociais, as quais estão produzindo novas formas de crítica cultural, ou autocríticas, sendo ele uma continuidade da modernidade atenta a novos mapas sociais, culturais e geográficos (GIROUX, 1993), aberto às relações inclusive com as pedagogias críticas. A pós-modernidade, em síntese, é a própria modernidade se pensando, sendo autocrítica, não sendo esse movimento alheio às pedagogias críticas.

Portanto, nessa linha, metodologicamente nossa tese caracterizou-se como uma pesquisa teórica que recolhe e seleciona conhecimentos e informações à acerca de problemas e/ou hipóteses já organizados e trabalhados por outros autores no que diz respeito às pedagogias críticas e às pós-críticas, na esteira do que propõe Mattos et al., (2008). No que denominamos de primeira parte da tese, temos como intuito oferecer ao leitor uma revisão crítica a respeito dos aspectos da teorização crítica e pós-crítica adotada por Silva (1999). Trata-se de uma abertura e de um suporte para as reflexões que serão desenvolvidas ao longo da tese.

Toda a primeira parte da tese tem como impulso o livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Para Silva (1999) as posições historicamente assumidas pelas teorias da educação ao conceberem a escola e ao fornecerem explicações e fundamentações a respeito de seus fatos podem ser classificadas em: (1) teorias educacionais não críticas ou tradicionais; (2) teorias educacionais críticas e (3) teorias educacionais pós-críticas. Além dos destaques que já fizemos a respeito da importância de Silva nessas discussões,

No primeiro capítulo apresentamos reflexões no que diz respeito ao que Silva (1999) denomina de teorias educacionais tradicionais, críticas e pós-críticas. Nosso foco de análise direciona-se principalmente ao que o autor estabelece como teorias educacionais críticas e suas possíveis limitações. A partir dessa compreensão de teorias educacionais críticas, realizamos interlocuções com o que Silva Lopes (2013) assinala que as teorias pós-críticas circulam no Brasil desde os anos de 1990 por influência principalmente desse autor. (1999) compreende como teorias educacionais pós-críticas.

No segundo capítulo colocamos questões a compreensão de teorias educacionais críticas de Silva (1999), fazemos isso, principalmente, a partir de Moreira (1999) e sua exposição de como as pedagogias críticas assinalam, em especial a partir dos anos de 1990, renovações. Tomamos também como importante referência, dentre outros autores, a própria compreensão de teorias educacionais críticas adotada por Silva no ano de 1993. Em tom diametralmente oposto ao que viria a ser sua compreensão anos depois, o autor apresentava a possibilidade e a necessidade de diálogo das teorias educacionais críticas com conceitos e tendências que no ano de 1999 viria a considerar como ligados ao pós-crítico.

Na segunda parte, adentramos de forma mais direta a discussão das pedagogias críticas e das pedagogias pós-críticas na Educação Física. Selecionamos alguns artigos e livros a respeito dessas temáticas que nos possibilitaram problematizá-las, bem como suas relações e diferenças. Assim, no terceiro capítulo apresentamos um panorama geral das pedagogias críticas da Educação Física, buscamos, com isso, demonstrar sua amplitude e renovação. No quarto capítulo problematizamos como Neira e colaboradores, influenciados por Silva (1999), compreendem, durante suas trajetórias acadêmicas, as teorias educacionais críticas e as teorias educacionais pós-críticas na Educação Física. Para isso selecionamos obras dos autores de diferentes períodos. Além disso, frisamos que, independente da denominação pós-crítica adotada, fica claro que Neira e colaboradores somam-se a outros autores críticos no intuito de apresentar contribuições frente aos desafios das tensões da Educação Física enquanto prática cultural e também no processo de contraposição as injustiças sociais.

Nas considerações finais, direcionamos nosso olhar para as pedagogias pós-críticas e para as pedagogias críticas da Educação Física novamente. Ressaltamos a (in)consistência político-epistemológica de certa “guerra” conceitual/classificatória entre críticos e pós-críticos no campo educacional e da Educação Física. Enfatizamos que as pedagogias pós-críticas e suas problematizações dialogam com as das pedagogias críticas; aquelas não demonstram elementos que não sejam passíveis de problematização via pedagogias críticas. Sugerimos que as apresentações das pedagogias críticas e das pedagogias pós-críticas, portanto, dêem-se de forma a reafirmar uma proposta mais ampla, que enfatize múltiplas perspectivas contra as injustiças sociais a partir de um único teto, o “*Big tent*”. Essa expressão já vem sendo utilizada por alguns colegas no exterior (LATHER, 1998; PHILPOT 2016; ROSSI et al., 2009; TINNING, 2010).

## PRIMEIRA PARTE

### CAPÍTULO 1

#### **TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA COM TOMAZ TADEU DA SILVA.**

##### **1.1 Das teorias educacionais tradicionais às teorias educacionais críticas: onde nossa crítica começa**

Silva (1999) nos ensina que Bobbitt (1918) ao escrever o livro “The Curriculum”, traçou os contornos da escolarização de massas em busca de métodos, resultados e mensurações claras. Os objetivos da educação deveriam ser organizados para que os alunos obtivessem êxito nas ocupações profissionais da vida adulta, eram meios para a profissionalização. O modelo de Bobbitt (1918) acenava positivamente para a economia e para o mercado, era guiado pela palavra-chave “eficiência” e visualiza a escola como uma espécie de empresa.

O sistema educacional deveria ser eficiente como qualquer outra empresa do mercado. Para obter êxito nessa proposta, Bobbitt (1918) queria transferir para a escola uma proposta de Frederick Taylor, na qual essa instituição deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica. A atração e a influência de Bobbitt davam-se, principalmente, por sua proposta transparecer permitir a educação tornar-se científica. Delineavam-se os contornos do que viria a ser e a fundamentar as teorias educacionais tradicionais ou não críticas.

Segundo Silva (1999), Ralph Tyler (1949) contribuiu para que a proposta de Bobbitt ganhasse aderência, inclusive no Brasil. Tyler centrou seus estudos na ideia de organização e desenvolvimento, concebendo o currículo como uma questão técnica. A partir disso, o autor compreendia que o currículo deveria responder quatro questões básicas: a) quais os objetivos educacionais que a escola deve atingir?; b) quais as experiências educacionais que serão oferecidas para alcançar esse propósito?; c) qual a organização em prol da eficiência das experiências educacionais?; e d) o que apresenta a certeza de que os objetivos estão sendo alcançados? Essas quatro questões correspondem sequencialmente à compreensão de currículo ou estruturação do conhecimento voltado para: (a); ensino; (b, c) instrução ou didática; e (d) mensuração ou avaliação.

Na leitura de Silva (1999), as teorias educacionais críticas configuram-se em diversos lugares do mundo, principalmente a partir da década de 1960, com base nos movimentos de contestação das estruturas sociais relativas às formas dominantes de conhecimento – teorias tradicionais – e de organização social. Essa década é percebida por Silva (1999) como aquela que ficou marcada pelas grandes agitações e transformações sociais em busca de independência. Foi assim no movimento das antigas colônias européias, nos protestos estudantis da França, na continuação dos movimentos dos direitos civis dos Estados Unidos, nos protestos contra a guerra do Vietnã, nos movimentos contraculturais, no movimento feminista, e na busca pela liberação sexual. O início das teorias educacionais críticas, segundo o autor, é reflexo desse processo de busca da renovação teórica e pedagógica da educação, influenciando principalmente o currículo, local considerado como de organização e de disputa pelo conhecimento que deve ser trabalhado nas escolas.

No Brasil, a principal influência do surgimento das teorias educacionais críticas instaurou-se com a contestação da Ditadura Militar. Buscou-se, a partir desse movimento, questionar as formas dominantes de conhecimento e a organização social autoritária que majorava o país naquela época. Duas vertentes críticas em especial sugeriram novos caminhos à Educação nacional: uma primeira ligada à teoria crítica social, referenciada em Saviani e Libâneo; e uma segunda associada à teoria da educação popular de Paulo Freire. No campo da Educação Física, as duas vertentes influenciaram a obra clássica “*Metodologia do ensino de Educação Física*” (Soares et al., 1992). As teorias educacionais críticas demarcaram uma ruptura paradigmática com as teorias educacionais até então majoritárias, as tradicionais.

Vale, neste ponto da discussão, acrescentar a informação de que um dos autores que ganhou status de crítico no Brasil, Saviani, avalia que entre as teorias educacionais não críticas ou tradicionais e as críticas existem ainda as teorias educacionais crítico-reprodutivistas. As teorias educacionais crítico-reprodutivistas são aquelas que percebem a importância dos condicionantes sociais na educação, entretanto, não percebem formas de superá-los, acabam em razão disso, na leitura do autor, reproduzindo as desigualdades sociais ou contribuindo para que a educação as reproduza.

Saviani (1983) elenca os seguintes trabalhos como crítico-reprodutivistas: “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu e Passeron, “Ideologia e aparelhos ideológicos do estado” de Althusser e “L’ecole capitaliste en France” de Baudelot e Establet. Para uma teoria crítica da Educação, Saviani (1983) defende um posicionamento do ponto de vista do interesse dos dominados, que supere o poder ilusório das teorias não críticas e também a impotência das teorias críticas reprodutivistas.

Enquanto Saviani (1983) opta por organizar as teorias educacionais críticas entre aquelas que apresentam uma proposta de superação dos condicionantes sociais, portanto críticas, e as outras que apenas os percebem, as críticas reprodutivistas, Silva (1999) opta por compreendê-las entre, de um lado, as que realizam análises de forma mais ampla ou geral e, de outro, as que direcionam seus estudos para as questões do currículo.

Como exemplos da vertente de análises mais amplas, são citados o ensaio de Althusser “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”, o livro “A reprodução” de Bourdieu e Passeron na França; e o livro “Schooling in capitalist America” de Bowles e Gintis nos Estados Unidos. No que diz respeito às questões que permeiam mais diretamente o currículo, são destacados Paulo Freire com “A pedagogia do oprimido” no Brasil, a nova sociologia da educação dos anglos saxões Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, posteriormente, Henry Giroux, Baudelot e Estabiet principalmente na obra francesa “L’école capitaliste na France” e nos Estados Unidos e no Canadá, são mencionados os trabalhos de Bernstein “Class, codes and control” e de Pinar e Grumer “Toward a poor curriculum”.

Por se tratar de um dos nossos objetivos analisar o que propõe Silva (1999) no que diz respeito às questões político-epistemológicas, e também por se tratar do nosso objetivo principal problematizar as pedagogias críticas nesse viés, apresentaremos de forma cronologicamente organizada e sem divisões de vertentes – mais ampla ou voltadas para o currículo – como o autor classifica e o que denomina como principal produção mundial das teorias educacionais críticas:

1970 - Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*

1970 - Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*

1970 - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*

1971 - Baudelot e Estabiet, *L’école capitaliste en France*

1971 - Basil Bernstein, *Class, codes and control, V. 1*

1971 - Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*

1976 - Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*

1976 - William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*

1979 - Michael Apple, *Ideologia e currículo*

Essa classificação é feita por Silva (1999) no capítulo denominado “Das teorias tradicionais às teorias críticas”, mais especificamente no tópico “Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência”. Trata-se do que o autor chama de uma breve cronologia

dos marcos fundamentais tanto das teorias educacionais críticas mais gerais quanto das teorias críticas sobre currículo, indo do ano de 1970 ao ano de 1979. Ao longo do capítulo dedicado às teorias críticas, ou seja, no corpo do livro, Silva (1999), todavia, não segue a cronologia apresentada.

Como exemplos dessa mudança de direção adotada no corpo do texto estão as menções a obras pertencentes à década de 1960, como “Educação como prática da liberdade” (1967) de Paulo Freire. De outro giro, Silva (1999) cita uma obra que teve sua primeira edição divulgada no ano de 1983, “Theory and resistance in education”, escrita por Henry Giroux. Ou seja, enquanto na cronologia que elabora para representar as teorias educacionais críticas fundamentais o recorte é realizado somente entre os anos de 1970 e 1979, sendo a obra de 1970 de autoria de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido”, e a de 1979 de autoria de Michael Apple, “Ideologia e currículo”, no corpo do texto Silva (1999) cita a obra de 1967 de Freire como a mais antiga, e a de 1983 de Giroux como a mais recente analisada.

Esse exercício contribui para que ganhe corpo algumas questões iniciais. Elas dizem respeito à limitação de ordem cronológica das produções das teorias educacionais críticas compreendidas como **fundamentais** – entre os anos de 1970 até o ano de 1979. Partindo desse entendimento de Silva (1999), podemos concluir que, para ele, a partir dos anos de 1980 não foi elaborada nenhuma produção crítica fundamental. Não nos parece claro também o critério que o faz optar por não incluir a obra “Educação como prática da Liberdade” (1967) nas obras críticas consideradas fundamentais.

Mesmo se nessa nossa primeira questão levássemos em consideração que Silva (1999), no capítulo dedicado às teorias críticas, estende suas análises para o ano de 1967, com Freire, e para o ano de 1983, com Giroux, surgiriam outras questões, como a não análise em seu livro de obras críticas além do ano de 1983. Não existiam obras críticas a serem analisadas após o ano de 1983? Se sim, por qual motivo não são analisadas pelo autor? No livro, essas questões também não são respondidas.

Em tempo, não são claros também os critérios pelo qual a obra “Theory and resistance in education” de Giroux (1983) não figura entre aquelas fundamentais da pedagogia crítica estruturadas por Silva (1999). Essas informações levam-nos a concluir que o mesmo pode ter ocorrido com outras obras de maneira até mesmo mais radical, não vindo elas a aparecerem nem no corpo de análise do texto. Mas por qual motivo? Temos algumas percepções que aparecerão ao longo deste capítulo.

Além disso, o livro “Documentos de Identidade” foi lançado no ano de 1999. A compreensão de pedagogia crítica expressa nele apresenta, portanto, um espaço temporal

considerável, especificamente 20 anos se considerarmos as obras elencadas como fundamentais para as teorias educacionais críticas e 16 anos se considerarmos as obras analisadas por Silva como pertencentes às teorias educacionais críticas no corpo do texto. Apesar de o próprio Silva (2013, p. 115) destacar, em alguns momentos, que “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica”, não existem marcadores fidedignos do cessar da produção crítica educacional após o avanço dessa proposta, tampouco a partir do período analítico em que cessam os estudos do autor no livro “Documentos de Identidade”.

Bracht e Almeida (2019), assim como nós, percebem que existem questões polêmicas na obra de Silva (1999). Principalmente no que diz respeito às supostas fronteiras das teorias educacionais críticas em busca de firmar distinção para a existência do pós-crítico educacional. Até este momento, já evidenciamos ao menos duas polêmicas nesse sentido: a) uma primeira que diz respeito ao recorte temporal das obras entendidas como fundamentais das teorias educacionais críticas e das análises das obras críticas do capítulo II do livro; e b) outra que vai de encontro dos critérios de escolha das obras que compõem a caracterização e a análise das teorias educacionais críticas pelo autor.

Outra polêmica que percebemos é que ainda em busca de estabelecer fronteiras entre as teorias educacionais críticas e pós-críticas, Silva (1999), por ora, leva-nos a entender que o prefixo “pós” não demarca a superação da crítica – apenas um ir além –, outrora, que “o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo” (SILVA, 2013, p. 115), ou ainda que “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2013, p. 115). Cabe acrescentar aqui a informação de que, na Educação Física, Neira e Nunes acompanham essa inconsistência, afirmando por vezes que o debate educacional pós-crítico é aquele que vai além da crítica, ou seja, “pós é ir além” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 136), e, em outros momentos que o debate pós supera a crítica. Moreira (1999) e o próprio Silva (1993), em obra intitulada “Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos”, vão nos dizer que não é bem por aí.

Nos anos de 1990, Moreira (1999) pondera que foram problematizadas pelas pedagogias críticas contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Na nossa compreensão, esse entendimento de Moreira (1999), como veremos com mais profundidade no próximo capítulo, apresenta uma possível justificativa para Silva (1999) ter analisado somente obras da vertente educacional crítica datadas até o início dos anos de 1980 em seu livro. Ao fazer isso, Silva (1999) consegue fixar a compreensão/identidade das teorias educacionais críticas aos

conceitos de classe social, ideologia, reprodução cultural/social, capitalismo, emancipação/libertação e relações sociais de produção. – mesmo ainda com ressalvas e contradições como veremos adiante.

Silva (1999), com isso, demarca, portanto, a própria orientação político-epistemológica do que chama de teorias educacionais pós-críticas, de seu “ir além” em relação às teorias educacionais críticas ou de sua “superação”. As teorias pós-críticas passam a ser as “detentoras” dos conceitos de etnia, cultura, gênero e outros, como identidade, diferença subjetividade e multiculturalismo; como se as teorias educacionais críticas fossem incapazes de dialogarem com esses. O que afirmamos pode ser percebido no quadro conceitual elaborado por Silva (1999), no qual destaca os conceitos pertencentes às teorias educacionais tradicionais, críticas e pós-críticas:

**Quadro 01. Conceitos enfatizados nas diferentes teorias educacionais, segundo Silva (2013) na obra “Documentos de Identidade”.**

<b>TEORIAS TRADICIONAIS</b>	<b>TEORIAS CRÍTICAS</b>	<b>TEORIAS PÓS-CRÍTICAS</b>
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência, objetivos.	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.	Identidade; alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

**Fonte: do autor, a partir da obra “Documentos de identidade:uma introdução às teorias do currículo” (SILVA, 2013).**

Fica claro que, para Silva (1999), os conceitos de etnia, cultura e gênero são marcadores ou pertencentes às teorias pós-críticas. Moreira (1999), por outro lado, como já citamos, evidencia que as teorias críticas educacionais pós 1990 trabalham com esses conceitos. Em outras palavras, Moreira (1999) evidencia indiretamente que a divisão proposta por Silva (1999) ou as fronteiras apresentadas pelo autor não têm validade no contemporâneo, ou diante das pedagogias críticas do contemporâneo.

Essas evidências, somadas às polêmicas que apontamos nos parágrafos anteriores, colocam sob suspeita um dos pontos considerados mais marcantes no livro de Silva (1999): a distinção e as fronteiras entre teorias educacionais críticas e pós-críticas. Lopes (2011, 2013),

por exemplo, afirma que cada vez mais o pensamento crítico é interpelado por reflexões que, por vezes, são consideradas pós-críticas. A autora cita ainda que o tempo em que vivemos é responsável por esse movimento:

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2011, p. 08).

O próprio Silva evidencia essa possibilidade de relação entre teorias educacionais críticas e “novos” conceitos e horizontes em um clássico livro que organizou ainda em 1993, “Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos”. Nesse livro, oito ensaios assinados por autores internacionais renomados – dentre eles Peter McLaren e Henry Giroux – reúnem um mapeamento de como diferentes questões do contemporâneo afetam o próprio pensamento crítico em educação. Autores como Barthes, Lyotard, Foucault, Derrida e Baudrillard, amplamente considerados no debate “pós”, são citados para problematizar o que no livro convencionou-se chamar de teorias educacionais críticas pós-modernas ou teorias críticas educacionais em tempos pós-modernos.

Endossando essa compreensão, no livro “Documentos de identidade”, alguns autores e suas respectivas obras (citadas como pertencentes às teorias educacionais críticas), mesmo ainda nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, apresentam análises e enfatizam conceitos que, de acordo com o quadro conceitual de estruturação das grandes teorias (SILVA, 1999), seriam pertencentes/marcadores às teorias pós-críticas. Bourdieu em “A reprodução” (1970), por exemplo, questionava a ausência das culturas dos dominados nas escolas. Os reconceptualistas,<sup>2</sup> segundo Silva (1999), em suas palavras, dissolveram-se no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais. A Nova Sociologia da Educação e o próprio Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido” (1970) problematizaram as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e desafiaram a hierarquização dos saberes. Apple, em “Ideologia e currículo” (1979), apresentou preocupações com as relações de gênero e raça. No próximo tópico, abordaremos essas questões com mais detalhes, por ora evidenciaremos outro ponto polêmico.

---

<sup>2</sup> Os reconceptualistas compunham um movimento mais organizado de crítica e rejeição aos pressupostos da concepção técnica de currículo. Também chamado de movimento reconceptualização, exprimia insatisfações com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 1999).

Nesse ínterim, no livro “Documentos de identidade”, outros pontos polêmicos são evidenciados quando nos atentamos ao número de obras de cada autor citado como representante das teorias educacionais críticas e a posição dessas obras na trajetória acadêmica deles. Silva (1999) limita as obras analisadas a, no máximo, duas de cada autor, estando elas sempre ligadas ao início de suas vidas acadêmicas. Isso pode ser percebido em todos os autores citados ao longo do livro, alguns deles apresentados no parágrafo anterior. Mesmo assim, Silva (1999) ainda percebe nessas obras do início das carreiras dos autores da tradição crítica elementos que, segundo ele mesmo, pertencem ao pós-crítico. Talvez isso ficaria ainda mais claro ou se ampliaria caso as obras sequentes dos autores tivessem sido analisadas.

Paulo Freire é um dos exemplos. O autor teve somente seus livros iniciais analisados e classificados como ligados às teorias educacionais críticas, sendo eles: “Educação como prática de liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (1970). Mesmo nessas poucas obras de Freire, são perceptíveis conceitos e questões que, no quadro conceitual de Silva (1999), são literalmente “enquadradas” como pós-críticas. Outros exemplos estão em Giroux e Apple, vejamos:

Numa era em que o tema ‘multiculturalismo’ ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam ‘a nova ordem mundial’ (SILVA, 2013, p. 62)

Além disso, seus últimos escritos (Giroux) incorporam, embora de forma limitada e contida, as recentes contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (SILVA, 2013, p. 51, com os nossos destaques).

Apple, em consonância com o paradigma marxista adotado, enfatiza as relações sociais de classe, embora admitindo, talvez secundariamente, a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social exercido pelo currículo (SILVA, 2013, p. 48)

Percebam que Silva (1999) é enfático ao destacar que as questões e os conceitos tidos como pós-críticos, que aparecem nas obras que considera serem ligadas às teorias educacionais críticas, se dão de forma “contida”, “limitada” e que podem servir de “inspiração” para um currículo pós-colonialista, não podendo, portanto, as pedagogias críticas serem pós-colonialistas. Importante destacarmos que o pós-colonialismo é interpretado como integrante do pós-crítico pelo autor.

Silva (1999) expressa sua compreensão diante uma suposta profundidade a qual entende como fundamental para que uma perspectiva educacional dialogue com conceitos que considera pós-críticos. Em contrapartida, o autor não deixa claro qual seria essa profundidade, seja ela filosófica, sociológica, política ou epistemológica. Parece-nos mais como uma das buscas do autor por (re)afirmar o “tom” renovador das pedagogias pós-críticas e as supostas limitações das pedagogias críticas no diálogo com conceitos e tendências que viriam a ser considerados pós-críticas. Por mais que tais conceitos e tendências, portanto, apareçam nas pedagogias críticas, serão eles desconsiderados ou no máximo considerados como inspiradores dos estudos pós-críticos.

Ao invés de Silva considerar os movimentos das teorias educacionais críticas como (auto)críticos, passíveis de mudanças e ampliações, o autor prefere compreender a existência de uma teoria educacional que vai além da crítica e, com frequência, sugere certo abandono das teorias educacionais críticas. Nesse contexto, Devis-Devis (2006) nos seria útil, o autor afirma que é difícil precisar a diferença entre teoria crítica e outros paradigmas que não se identificam com esta. Lopes (2013) argumentaria na mesma linha.

Entendemos que, por essas polêmicas destacadas e pela importância do livro “Documentos de Identidade” para o delineamento das fronteiras (ou não) entre as pedagogias críticas e as pós-críticas, ele merece nosso olhar de forma criteriosa. Nesse sentido, no próximo tópico analisaremos os autores e as obras destacadas por Silva (1999) como críticas, em diálogo, sempre que possível, com as pedagogias pós-crítica. Destacaremos como nas próprias pedagogias críticas desses autores já se evidenciavam leituras que iam além do viés econômico e da reprodução capitalista. Faremos também mais alguns destaques referentes às inconsistências da compreensão de teorias educacionais críticas por Silva (1999).

## **1.2 As teorias educacionais críticas no livro “documentos de identidade”**

Ao abordar fundamentações teórico-pedagógicas da Educação em nível mundial, Silva (1999) classifica-as como: tradicionais, críticas e pós-críticas. Disserta a respeito do que faz uma teoria ser tradicional (neutralidade, cientificidade desinteressada, ênfase na organização, tecnicismo e aceitação do *status quo*), crítica ou pós-crítica (não se limitam a perguntar o “quê?”, mas “por quê?”).

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de conhecimento ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre **saber, identidade e poder** (SILVA, 2013, p. 16, grifo nosso).

Nesse primeiro momento Silva (1999) aproxima as teorias educacionais críticas e as teorias educacionais pós-críticas. O autor estabelece um paralelo de preocupações no que diz respeito à construção do conhecimento. Essa proximidade é claramente norteadada pela crítica que ambas direcionam à teoria educacional tradicional e ao currículo tradicional. Silva (1999) evidencia também que existe na tradição crítica diálogo com os conceitos de saber, identidade e poder, em destaque na citação, ao contrário do que seu texto nos levará a crer em diversos outros momentos.

Essa contradição delinea-se a partir do momento em que o autor assegura e tenta demonstrar, “por dentro das teorias”, a distinção entre teorias educacionais tradicionais, críticas e pós-críticas. Para ele, “[...] uma teoria define-se pelos conceitos utilizados para conceber a ‘realidade’. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’” (SILVA, 2013, p. 17-18). Na sequência, o estudioso apresenta sua já conhecida tabela conceitual das grandes categorias de teorias na qual os conceitos de saber e identidade não são enfatizados ou não aparecem como característicos das teorias educacionais críticas. Silva (1999) destaca saber-poder e identidade como pertencentes ao pós-crítico.

Não deixa espaço ou não evidencia possibilidades para o que podemos chamar de hibridismo conceitual, ou transversalidade conceitual entre as pedagogias críticas e pós-críticas. Ao contrário do que pensava em 1993, no livro “Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos”, e em 1996, no livro “Identidades terminais”, não apresenta possibilidades das teorias educacionais críticas dialogarem com os conceitos de identidade e saber-poder. Ele faz questão de que esses conceitos apareçam somente na definição das teorias educacionais pós-críticas, para que, assim, possa caracterizá-las como aquelas que vão além das teorias educacionais críticas. Por outro lado, faz questão que outros conceitos – como: reprodução cultural e social, classe social e capitalismo – apareçam somente na caracterização das teorias educacionais críticas. Leva-nos a compreender, portanto, ao contrário do que pontua no início do livro (SILVA, 1999) ao aproximar teorias críticas e pós-críticas, que as teorias educacionais críticas e a própria tradição crítica desconsideram o vínculo entre saber, poder e identidade.

Na tradição crítica, que abriga e inspira as pedagogias críticas, saber e poder caminham juntos, estando o desejo pelo poder e pelo saber, ou de desconstrução/construção de poderes inerentes aos saberes, também presentes nas teorias educacionais críticas. Para Silva (1999), entretanto, o que caracteriza fortemente a tradição crítica são os conceitos de ideologia e poder, que deslocam “[...] a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino orientados pelas teorias tradicionais” (SILVA, 2013, p. 17).

Esse apreço de Silva pela caracterização das teorias educacionais críticas como aquelas que rompem com as teorias educacionais tradicionais, e que se “aparelham” com as discussões econômicas do marxismo clássico, fez com que o autor não se abrisse para as mais variadas relações de poder estabelecidas pela tradição crítica. Aquelas relações que vão além da economia, do capitalismo e da ideologia, que, como reconhece Moreira (1999), abarcam discussões de gênero, etnia e identidade. Elas também podem ser percebidas nos trabalhos de Silva (1993, 1996) e Devís-Devís (2012).

Fica cada vez mais perceptível que a demarcação das teorias educacionais pós-críticas como aquelas que vão além das críticas é polêmica e, por vezes, pouco convincente. Quando ampliamos nossa análise para a tradição crítica, aquela que inspira e abriga as pedagogias críticas, percebemos também, claramente, que a própria tradição crítica vai sempre além dela mesma, em um movimento de renovação e (auto)crítica. Fazemos referência à teoria crítica, inaugurada por Max Horkheimer por meio do texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937), cuja inspiração advém dos escritos de Marx. O compromisso assumido pela Teoria Crítica foi o de balizar seu diagnóstico pelo tempo presente, por isso a importância da renovação, por vezes divergindo de Marx e apontando a necessidade de revisão de seus estudos, o que vem sendo realizado pelos próprios pensadores dessa tradição.

Em seu diagnóstico do tempo presente, Horkheimer (1937) apresenta três elementos que divergem em grande medida do diagnóstico apresentado originalmente por Marx. O primeiro diz respeito ao não mais acirramento das tendências autodestrutivas do capitalismo, na esteira da análise feita por Friedrich Pollock, na década de 1930, e que seria aprofundado em 1947 com a obra “A dialética do esclarecimento”.

O capitalismo passou de uma fase concorrencial para uma nova, a monopolista – na qual uma alta e crescente concentração do capital em uns poucos conglomerados econômicos acabou por exigir intervenções profundas do Estado na economia com o objetivo de estabilizar as relações de mercado. Com isso, tornou-se necessário repensar as relações entre Estado e capital, já que, segundo o prognóstico original de Marx, a possibilidade de uma intervenção permanente do Estado para estabilizar e

organizar o mercado levaria a um colapso da própria lógica de valorização do capital (NOBRE, 2008, p. 45-46).

O segundo elemento é oriundo dos estudos empíricos sobre a classe trabalhadora alemã, realizados também na primeira metade da década de 1930. Horkheimer chegou à conclusão de que haviam ocorrido efetivas mudanças sociais na composição do próprio proletariado.

Essa diferenciação seria, em primeiro lugar, econômica. Ao contrário da previsão de um empobrecimento crescente do proletariado, observou-se o surgimento de uma aristocracia operária e uma melhoria das condições de vida de parte do operariado. Em segundo lugar, o próprio peso da classe trabalhadora no processo econômico se alterou em razão dessa diferenciação social, não sendo mais possível identificar simplesmente um grande polo de pobreza e um outro pequeno polo de riqueza na sociedade, mas diferentes níveis e camadas sociais (NOBRE, 2008, p.46).

O terceiro e último elemento de divergência com Marx diz respeito à ascensão do nazismo e do fascismo, que, segundo Horkheimer (1937), demonstrou a capacidade de resistência da classe trabalhadora à dominação capitalista, sendo que esta tinha sido superestimada, bem como a probabilidade de sua reorganização considerando as brutais repressões sofridas.

Ao examinar esses três elementos em conjunto, é possível entender por que Horkheimer considerava que os potenciais de emancipação da dominação capitalista encontravam-se bloqueados naquele momento: estabilização dos elementos autodestrutivos do capitalismo, integração das massas ao sistema e repressão a todo movimento de contestação. Com isso, era a própria prática que se encontrava bloqueada, não restando ao exercício crítico senão o âmbito da teoria (NOBRE, 2008, p. 46).

A teoria crítica, por exemplo, não limitou suas análises de poder à economia capitalista e à ideologia. Sob o traçado de um programa de investigação organizado pela Escola de Frankfurt, de funcionamento interdisciplinar, disciplinas como o direito, a ciência política e a psicologia<sup>3</sup> ganharam autonomia e presença junto à economia para garantir resultados de pesquisas a partir da teoria crítica em Marx, ampliando seus referenciais de

---

<sup>3</sup>Para que se tenha uma ideia da amplitude desse projeto crítico Nobre (2014) cita alguns dos nomes envolvidos: na economia, Friedrich Pollock, Henryk Grossmann e Arkadij Gurland; na ciência política e no direito, Franz Neumann e Otto Kirchheimer; na crítica da cultura, Theodor W. Adorno – que viria posteriormente a ser o grande parceiro de Horkheimer na produção em filosofia -, Leo Lowenthal e, alguns anos mais tarde, Walter Benjamin; na filosofia, além de Horkheimer, Marcuse; na psicologia e na psicanálise, Erich Fromm.

pesquisa. Esse materialismo interdisciplinar influenciou a profunda e contínua renovação da teoria crítica.

No contexto da obra “Teoria da ação comunicativa”, publicada pela primeira vez em 1981, Habermas, por exemplo, desenvolveu sua compreensão clássica de teoria crítica. Considerou nela a existência de outras formas de violência para além das lutas de classes, ganharam destaque aquelas ligadas a outras relações sociais, ao exercício da cidadania e à (inter)relação com o mundo subjetivo. Nessa analítica, as patologias sociais correspondem a distorções que incidem nas relações interpessoais, sendo elas resultantes da expansão do sistema econômico capitalista e do sistema burocrático moderno além do âmbito da reprodução material. Em outras palavras, para Habermas (1981), o sistema econômico (subsistema dinheiro) e o sistema estatal-burocrático (subsistema poder) invadem as esferas privada e pública das relações sociais (mundo da vida), influenciando-as.

Axel Honneth, membro da Escola de Frankfurt e autor dos livros “Crítica do Poder” (1991) e “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (1992), realizou uma reconstrução da história da teoria crítica. Seu objetivo foi o de destacar a importância de um determinado tipo de disputa social chamado por ele de “a luta moral”. O autor dispusera-se a entender as motivações morais das disputas sociais, o que mais tarde daria sustentação para problematizações voltadas para a necessidade de reconhecimento social. Na esteira de Habermas, Honneth acreditava em uma teoria da linguagem, entretanto postulava que o paradigma da comunicação deveria ser compreendido nos termos de uma teoria do reconhecimento, levando em consideração os instrumentos sociológicos relacionados com a teoria da intersubjetividade (WERLE; MELO, 2008; ALMEIDA, 2017).

Os intelectuais ligados à Escola de Frankfurt influenciaram autores no mundo. Dentre os autores que se identificaram com essa tradição e que também desenvolveram seus estudos além da crítica econômica, podemos citar Iris Young (SILVA, 2008). Young (1990) defendia a teoria crítica como o ponto de vista adequado para a reflexão social contra o “normativismo” das teorias contemporâneas, como o “positivismo” das teorias sociais descritivas. Concordamos com Silva (2008) que a postura “normativista” é caracterizada pela autora como construtora de modelos normativos ideais com base em reflexões abstratas sobre a natureza da sociedade, do indivíduo ou da razão humana. A postura positivista é atribuída à pretensão de observar e descrever objetivamente as regularidades do funcionamento social, assumindo normas, relações e instituições sociais como dados estatísticos neutros e distantes.

Em face disso, Young defendia a teoria crítica como ponto de vista adequado à continuidade da reflexão social. Dois elementos, em especial, são entendidos como

significativos nessas observações e que, ao mesmo tempo, atualizam a relação de poder e economia e caracterizam seu “enraizamento social” próximo ao que Silva (1999) denominaria como “pós”: sua preocupação com a organização identitária dos movimentos sociais em torno de causas particulares e sua luta pela superação de formas específicas de injustiças sociais.

A preocupação demonstrada com as lutas institucionais busca a inclusão do maior número de grupos e demandas em seu funcionamento cotidiano, entendendo-o como cenário importante de disputa. Trata-se de grupos como mulheres, negros, homossexuais e outros que lutam política e institucionalmente pela visibilidade de suas identidades e pela supressão das formas de dominação e opressão a elas vinculadas. Esse descentramento das lutas sociais organizado por identificações traz consigo o entendimento de que suas demandas não são contempladas pelas demandas globais da classe trabalhadora como se organiza a proposta de Marx, também como se organiza a relação entre poder e economia na origem da teoria crítica.

As injustiças combatidas pelos “novos movimentos sociais” caracterizam-se pela opressão e pela dominação, referindo-se, respectivamente, aos bloqueios das capacidades de autodesenvolvimento e autodeterminação de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social. São limitações relacionadas ao próprio indivíduo e aos seus projetos de vida, como, por exemplo, limitações das capacidades produtivas, expressivas e comunicativas, e também limitações que impedem a participação nos processos sociais de tomada de decisão que atingem a si mesmo. São práticas cotidianas que muitas das vezes passam de forma despercebidas e são reproduzidas de forma inconsciente na autocompreensão cultural da sociedade, na divisão do trabalho e nas formas de organização política.

Para Young, racismo, sexismo, homofobia e discriminação em razão da idade são experiências de opressão com suas próprias dinâmicas, distintas das dinâmicas de classe, ainda que possam interagir com elas. A abordagem marxista de caráter mais econômico acaba deixando de lado muito da opressão específica experimentada por negros e mulheres, diz a autora. Portanto, Young busca em sua teoria crítica uma inflexão à centralidade dada a “opressão de classe” e uma flexão na dimensão cultural das lutas dos movimentos sociais contemporâneos, lutando e valorizando saberes, poderes e identidades contra o que chama de “imperialismo cultural”.

Como exemplo, cita também em seus trabalhos a exploração do trabalho não remunerado, como no caso das donas de casas, e a exclusão de idosos e deficientes físicos do mercado de trabalho devido a estereótipos que os fazem ser vistos como incapazes. Como contribuição, Young (1990) entende a importância da política da diferença, da afirmação das

diferenças de grupo, como critério para a crítica institucional dos ambientes políticos norte-americanos.<sup>4</sup>

Voltando á análise do livro “Documentos de identidade”, Silva (1999) nomeia o segundo capítulo de “Das teorias tradicionais às teorias críticas”. Nele o autor apresenta, em um primeiro tópico, como “nascem ‘os estudos sobre currículo’: as teorias tradicionais”. Elas foram caracterizadas como aquelas que “aceitam mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes” (SILVA, 2013, p. 16) ou, ainda, como as que pretendem ser apenas teorias “neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2013, p. 16).

Por outro lado, as teorias compreendidas por Silva (1999) como tradicionais apresentam momentos que, no nosso entendimento, são críticos à sociedade e as injustiças presentes nelas. São pontos que contribuem para exemplificação: Dewey e sua preocupação com a construção da democracia; a leitura de Dewey de que era importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e dos jovens; a crítica de Dewey a educação como preparação para a vida ocupacional adulta e a proposição de uma educação voltada para as crianças e os jovens considerando seus momentos de formação. Considerando a conjuntura de época, marcada pela centralidade da escola no conteúdo e na disciplina, esse movimento de Dewey contempla os pilares pertencentes à certa tradição crítica, de acordo com Nobre (2008), por perceber determinada situação, criticá-la e, na, sequência, ser propositiva de outra proposta que possa vir a ocupar o lugar daquela que foi criticada.

Em um segundo tópico do livro, Silva (2013) delinea o caminho por “onde a crítica começa: ideologia, reprodução e resistência”. O primeiro trabalho apresentado pelo autor é o ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” (1970), de Althusser. A obra destaca novamente que as teorias críticas efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. O ensaio de Althusser (1970) é considerado como aquele que forneceu as bases para as críticas marxistas da educação.

Althusser aparece também como o responsável por conectar educação e ideologia. Para ele, a sociedade capitalista e sua continuidade dependem da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da produção e da reprodução de seus componentes ideológicos. A escola é compreendida como um aparelho ideológico central do Estado na garantia do convencimento necessário para a

---

<sup>4</sup> Nos apoiamos também em Nobre (2014) para realizarmos essa interpretação.

continuidade do *status quo* capitalista, por ela atingir praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.

Esse procedimento só é possível pela ideologia ou, em outras palavras, pelas as crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais capitalistas como boas e desejáveis. A definição de ideologia nesse momento, para Althusser, é exatamente essa. Althusser ainda, segundo Silva (1999), coloca o currículo como elemento principal na transmissão ideológica da escola, seja diretamente – por meio de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas da desejabilidade da estrutura social, como os Estudos Sociais, História e Geografia –, seja indiretamente – na qual ganham destaque disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática.

Outra forma de atuação da ideologia da escola é a discriminatória. Nela as pessoas das classes subordinadas são inclinadas à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Para garantir essa diferenciação, existem mecanismos seletivos que atuam excluindo as crianças das classes dominadas da escola antes que elas cheguem aos níveis de ensino nos quais aprenderiam os hábitos e as habilidades próprios da classe dominante. A problemática marxista central da educação e da escola, nessa leitura, consiste na busca pela ligação entre a educação e a produção. A escola e a Educação contribuem para que a sociedade continue capitalista, dividida entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores, através das matérias escolares e da disseminação de crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Baudelot e Establet, em “A escola capitalista” (1971), são citados neste mesmo tópico como importantes no desenvolvimento da tese Althusseriana. Bowles e Gintis, nessa mesma linha, têm sua obra “A escola capitalista na América” (1976) analisada de maneira mais profunda por Silva (1999). Nesse livro, é pontuado que os autores introduzem o conceito de correspondência para estabelecer conexões entre a problemática marxista desenvolvida por Althusser entre produção e educação. Além disso, ao contrário de Althusser que enfatiza o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, Bowles e Gintis (1976) dão ênfase à aprendizagem que emana das relações sociais escolares e das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista, em uma espécie de “currículo oculto”.

Nesse raciocínio, na esteira da compreensão ideológica de Althusser (1970), a escola contribui para que algumas atitudes importantes das relações sociais do trabalho sejam incorporadas pelos trabalhadores subordinados – como obediência às ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade – e outras pelos trabalhadores situados nos níveis mais altos da

escala ocupacional – capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma. As relações sociais da escola, por meio de correspondência com as relações sociais com o local de trabalho, contribuem para a reprodução do *status quo* dominante. Em um primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista; esse reflexo garante que, em um segundo movimento, a economia capitalista receba da escola justamente aquele trabalhador de que necessita.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron por sua vez, segundo Silva (1999), ampliaram a crítica da escola capitalista além do referencial marxista. Embora sua crítica à educação estivesse centrada no conceito de reprodução, os autores compreenderam, em seu livro “A reprodução” (1970), o funcionamento da escola e da cultura como metáforas econômicas. Na análise marxista, o funcionamento da escola era deduzido do funcionamento da economia; já na análise de Bourdieu e Passeron (1970), a cultura não depende da economia, a cultura funciona como uma economia. Esse entendimento é firmado e desenvolvido pelos autores por meio, principalmente, do conceito de *capital cultural*.

Assim, portanto, a reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. A reprodução da cultura dominante garante a reprodução mais ampla da sociedade. A cultura valorizada e prestigiada socialmente é a dominante. Na medida em que essa cultura possui valores, na medida em que ela possibilita vantagens materiais e simbólicas, a cultura dominante constitui-se como *capital cultural*. O *capital cultural* pode se manifestar em formato objetivado – obras de arte, literárias e teatrais –, sob a fórmula de títulos, certificados e diplomas, e de forma internalizada, incorporada e introjetada. Essa última forma pode-se confundir com o *habitus*, termo criado por Bourdieu e Passeron (1970) para fazer referência às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas.

O domínio simbólico, domínio da cultura e da significação, ao definir a cultura dominante como sendo *a cultura*, centraliza os valores, os hábitos e os gestos da classe dominante como aqueles que devam ser aprendidos. Para que essa imposição seja internalizada, ela deve ter seu aspecto arbitrário oculto, ganhando ar de naturalidade. Esse processo de imposição e ocultação é chamado por Bourdieu e Passeron (1970) de dupla violência do processo de dominação cultural, e a escola atua nele por um mecanismo de exclusão. Seu currículo, por exemplo, ao se basear na cultura dominante, exclui os jovens da classe dominada do aprendizado por meio da incompreensão de seus códigos. Em consequência disso, as crianças da classe dominada não têm sua cultura nativa e nem seu capital cultural valorizados pela escola.

Nos autores citados nos parágrafos anteriores, Saviani (1983) compreenderia que o problema ou o desafio posto às pedagogias críticas permanece em aberto, por serem eles crítico-reprodutivistas. Entretanto, isso não faz com que Saviani (1983) deixe de reconhecer os avanços das teorias educacionais denominadas por ele de crítico-reprodutivistas se comparadas com as teorias educacionais não críticas. Em sua leitura, essas teorias trouxeram a importante lição de que a escola é determinada pela sociedade em que vivemos ou pelo modo de produção capitalista. Considera-se, portanto, que a sociedade é dividida em classes com interesses opostos, o que determina os conflitos de interesse inerentes também à escola. Nesse sentido, a classe dominante busca preservar o seu domínio, por isso não tem interesse na transformação histórica da escola.

No final dos anos de 1960, Silva (1999) compreende que a hegemonia da concepção técnica do currículo estava com seus dias contados. Existiam movimentos de reação às concepções burocráticas em diversos países. Já nos anos de 1970, nos Estados Unidos, um movimento impulsionado por William Pinnar ganhou visibilidade. O movimento crítico de reconceptualização expressiu de forma bastante organizada a insatisfação com a atividade meramente técnica e administrativa do currículo. Os adeptos desse movimento afirmavam que a concepção técnica do currículo não se enquadrava nas teorias sociais de origem, em especial, as europeias: fenomenologia, hermenêutica, marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. O que para as perspectivas tradicionais era currículo, de acordo com as teorias sociais, era justamente o que deveria ser questionado.

Do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação, nada tinham a ver com o significado de “mundo da vida”, por meio dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. Essas categorias deveriam ser questionadas para se chegar à “essência” da educação e do currículo. Do ponto de vista marxista, a ênfase deveria ser dada na eficiência e na racionalidade administrativa, por esses conceitos contribuírem para a reprodução das desigualdades de classe.

Entre os campos da fenomenologia e do marxismo, refletiu um antagonismo dentro do movimento reconceptualista que pode ser resumido em: de um lado, aqueles que utilizavam os conceitos marxistas – a partir de análises contemporâneas, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt –, refletindo análises que enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social, através da educação e do currículo; de outro, aqueles que utilizavam a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia para enfatizar experiências e significações subjetivas pedagógicas e curriculares.

A partir dessa caracterização do movimento reconceptualista, emerge um conceito que Silva (1999) estrutura em seu quadro conceitual das teorias educacionais como pertencente às teorias pós-críticas: o conceito de subjetividade. Esse conceito ganha destaque especial com a fenomenologia contemporânea. Essa concepção tem origem em Husserl e, posteriormente, em Merleau-Ponty. Consiste fundamentalmente em submeter o entendimento do mundo cotidiano a uma suspensão, indo além do que aparenta ser, na busca de sua essência.

A fenomenologia focaliza-se na experiência vivida, no mundo da vida, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos. O significado para a fenomenologia é algo pessoal e subjetivo, tendo sua conexão com o social marcado pela intersubjetividade. O significado manifesta-se pela linguagem e na linguagem, mas também escapa à linguagem, ao senso comum implantado nela. A essência do significado é encontrada exatamente naquilo que foge à linguagem, em seu substrato.

Epistemologicamente e contraditoriamente Silva (1999) situa a Fenomenologia como a mais radical das teorias educacionais críticas, isso acontece por ela representar o que compreende como um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. Sua ênfase no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos, nas experiências diretas, choca-se com a concepção das disciplinas tradicionais pautada em conceitos científico-instrumentais. O currículo passa a ser visto como experiência, como local de interrogação e questionamento da própria experiência. Os estudantes são encorajados a aplicar sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido.

Frente a esse enfoque subjetivo<sup>5</sup> da fenomenologia e da hermenêutica os marxistas procuraram se distanciar do movimento de reconceptualização. Viam-no como excessivamente centrado na subjetividade e pouco político. O movimento de reconceptualização, nessa análise, avançava no sentido de questionar o modelo técnico dominante, entretanto, recuava ao pessoal, ao narcisismo e ao subjetivo, era o que afirmava a crítica dos marxistas. O rótulo da reconceptualização da pedagogia crítica, segundo Silva (1999), caracterizou um movimento que se dissolveu no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais.

Novamente esbarramos em uma compreensão de Silva (1999) não muito clara que consiste no não aprofundamento diante a uma possível “localização de partida” dos estudos

---

<sup>5</sup> Essa é uma forma de entendimento que não vamos problematizar, todavia a hermenêutica não possui caráter subjetivo, pelo contrário, para a hermenêutica, sempre somos objetivos, uma vez que nos situamos no interior da linguagem, de uma tradição. Nessa perspectiva, a subjetividade constitui apenas um aspecto do fenômeno da interpretação. Agradeço este esclarecimento ao professor Paulo Fensterseifer, na banca de qualificação desta tese de doutorado.

pós-estruturalistas, feministas e dos estudos culturais nas teorias críticas. O movimento reconceptualista, no entendimento do autor, foi apenas um movimento inspirador para o que viriam a ser as representações do pós-crítico. William Pinnar, impulsionador do movimento reconceptualista, ao compreender o currículo como um processo que não se limita à vida escolar, mas à vida inteira, ainda trabalha com expressões como sexualidade.

Se a teoria educacional crítica reconceptualista dissolve-se no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, por qual motivo essas tendências/perspectivas são classificados por Silva (1999) como pós-críticas? A própria teoria educacional crítica não apresentava nesse momento uma possível (auto)crítica que a fizera “ir além” de sua perspectiva inicial, tão valorizada por Silva (1999)? Emerge, portanto, de forma cristalina a possibilidade de problematização/ampliação das teorias educacionais críticas via tendências/perspectivas compreendidas como pós-críticas.

O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo, advindo também no movimento reconceptualista, está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple, acentua Silva (1999) no quarto tópico do capítulo dois. Apple, já em 1979, toma como ponto de partida a característica central da análise marxista da organização econômica: a dominação de classe. A partir disso, compreende que essa característica afeta outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Entretanto, cabe considerar que esse vínculo é mediado por processos que são ativamente produzidos no campo da educação e do currículo, não sendo, portanto, determinista. Influenciado por Gramsci e por Raymond Williams, Apple recorre ao conceito de hegemonia para deixar mais claro esse movimento.

O esforço de convencimento ideológico realizado pelos grupos dominantes para manter seu poder transforma a dominação econômica em hegemonia cultural. Seu ápice ocorre quando atinge o senso comum, quando é naturalizado. Nesse sentido, o currículo ganha centralidade nas análises educacionais críticas de Apple por ele refletir interesses das classes e dos grupos dominantes. O conhecimento dominante é considerado verdadeiro, legítimo, enquanto o conhecimento das classes dominadas é considerado falso, ilegítimo. Emerge, portanto, assim como nas análises dos críticos Bourdieu e Passeron (1970), a ênfase ao conceito de cultura, também caracterizado por Silva como pós-crítico

Nessa linha, a preocupação de Apple volta-se para a problematização dos interesses por trás das escolhas de inserir determinados conhecimentos nas escolas e nos currículos. É perceptível já nesse momento da pedagogia crítica de Apple certo direcionamento de seu olhar para a problematização e para o questionamento de formas culturais dos grupos dominados, também o início da busca pela garantia da diversidade cultural em contextos

escolares e curriculares, nos quais apenas o conhecimento dominante é o conhecimento valorizado. Isso no nosso entendimento, já o aproxima dos conceitos de diferença, alteridade e identidade, considerados por Silva (1999) como pertencentes à teoria pós-crítica; como também o deixa próximo do multiculturalismo e dos estudos culturais, destacado por Silva (1999), no capítulo o qual denomina de “as teorias pós-críticas”, termos situados também como da teoria pós-crítica.

Silva (1999) ainda destaca que, além das relações sociais de classe, Apple já admitia, no paradigma marxista adotado em seu primeiro livro – *Ideologia e currículo* (1979) –, a importância das relações de gênero e raça nos processos de reprodução cultural e social, o que vai ao encontro do que destacamos no parágrafo anterior. Silva (1999) cita que a importância atribuída à classe social, ao gênero e à raça tornar-se-ia mais equilibrada nas produções posteriores de Apple, ao mesmo tempo em que direta e indiretamente opta por não as apresentar como teorias educacionais críticas.

Nesse momento do livro, ficamos diante de mais uma situação que claramente afronta a compreensão de teorias educacionais pós-críticas como aquelas que “vão além” das teorias educacionais críticas. Ela coloca sob suspeita, inclusive, a validade das teorias educacionais pós-críticas, uma vez que suas problematizações e seus conceitos parecem não se opor ou tampouco se distanciar das teorias educacionais críticas. Diante da forma com que Silva (1999) considera as teorias educacionais críticas – voltadas para a discussão das classes sociais e referenciadas nas discussões de classe, capitalismo e ideologia –, as próprias teorias educacionais críticas, portanto, no final dos anos de 1970, já tinham ido além delas mesmas, já tinham se ampliado.

Recapitulando, até esse momento apresentamos ao menos onze conceitos, ou conceitos próximos a eles, trabalhados nas teorias educacionais críticas, que, mesmo assim, Silva (1999) considera como aqueles que compõem as teorias educacionais pós-críticas, são eles: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia e multiculturalismo. Além disso, apresentamos também autores críticos que acabam confrontando a tese apresentada por Silva.

Giroux é analisado no quinto tópico do capítulo dois, limitado ao que Silva (1999) denomina de “primeira fase de Giroux”. Essa fase é composta por dois de seus livros: “*Ideology, culture, and the process of schooling*” de 1981, e “*Theory and resistance in education*” de 1983. Ainda é ressaltado que Giroux, ao longo de seus trabalhos, distancia-se da temática e da direção adotada em sua primeira fase crítica. A justificativa é de que o autor tem se preocupado cada vez mais com a problemática da cultura popular e se apropriado do

pós-modernismo e do pós-estruturalismo, o que perceberemos que não necessariamente o distancia das pedagogias críticas (GIROUX, 1993), mas o faz dar outro direcionamento epistemológico, filosófico e sociológico a elas.

Ressaltamos novamente: diversos autores críticos utilizam a cultura popular como balizadora social de suas construções epistemológicas. Young (1990), como já demonstramos em diálogo com Silva (2008), denuncia e tenta combater formas de opressão social que soam como grito de luta dos “novos movimentos sociais”: exploração, marginalização, impotência, imperialismo cultural e violência. Nancy Fraser (1997) destaca outras formas de discriminação das demandas sociais que motivam sua atuação crítica, como aquelas ligadas à desigualdade material – redistribuição (SILVA, 2008).

Em outras palavras, a produção crítica renova constantemente sua problematização e atuação de poder(es), que antes era centrada na injustiça econômica com a cultura popular de massa, inclusive sinalizando, até mesmo nesse momento inicial, positivamente ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo. O que a motiva são as próprias mudanças da sociedade e o que a sociedade apresenta como injustiças. Bracht e Almeida (2019), por exemplo, demonstram a possibilidade de relação entre as pedagogias críticas, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo; nessa linha, também apresentam tais possibilidades, nos anos de 1990, Moreira (1999), Giroux (1993) e McLaren (1993).

Silva (1999) opta por tratar como “a fase crítica de Giroux” sua reação às perspectivas empíricas e técnicas do currículo até então dominantes, como fez com outros autores críticos. Aos poucos vai se delineando cada vez mais o que Silva considera como característica central das teorias educacionais críticas: o movimento, via discussões econômicas, de ruptura as teorias educacionais não críticas ou tradicionais, e de contraposição a elas.

Aspecto problemático dessa definição das teorias educacionais críticas encontra-se novamente na estagnação com que são compreendidas: teorias educacionais críticas são aquelas que rompem com o currículo tradicional via discussão de classes e análises econômicas e ponto final. Tais teorias foram importantes para isso, entretanto, não conseguiram avançar, acomodaram-se (SILVA, 2002). Silva (1999) parece não se preocupar muito em ir além dessa concepção, por mais que indiretamente enfatize outros elementos pertencentes a elas, como os conceitos já citados, e por mais que os próprios autores críticos e suas próprias obras analisadas apontem no sentido contrário a uma identidade fixada, estática. Além disso, Silva (1999) não avança em outros livros dos mesmos autores nos quais considera haver ênfase nas discussões que emergiram nesses primeiros livros. A justificativa para isso parece ser a de que autores como Freire, Giroux e McLaren, em suas obras

sequentes não seriam mais modernos e críticos, pelo que parece, seriam pós-modernos e pós-críticos.

Podemos perguntar se de fato essa caracterização sustenta-se, uma vez que os próprios autores não delimitam uma ruptura entre suas análises de poder, muito menos no quesito classificatório pós-crítico, inclusive retomam problematizações do marxismo destacando sua importância diante do cenário neoliberal. O estímulo dos questionamentos e das problematizações desses autores é muito mais situacional, temporal, ou de consideração das injustiças sociais, do que linear e classificatório.

É válido retomar, a esta altura deste trabalho, que, questões raciais e de identidade, portanto, perpassam ou atravessam as teorias educacionais críticas a exemplo do que percebemos na própria teoria crítica da Escola de Frankfurt. O que deveria ser apontado por Silva (1999), em tom de justiça com as pedagogias críticas, ou com o que ele chama de teorias educacionais críticas, é que, ao longo dos anos, algumas questões postas a elas têm sido retomadas e ampliadas à luz de outros referenciais teóricos e de outras bases epistemológicas, o que leva muitos autores a compreenderem esse movimento, erroneamente, como pós-crítico.

Entretanto, no nosso entendimento, é complicada ou, em outras palavras, pouco fidedigna a classificação dessa ampliação referencial e epistemológica como pós-crítica. O que impede as teorias educacionais críticas de enfatizarem Foucault em suas problematizações, por exemplo? Outra consideração é que herdeiros da própria tradição crítica, como os citados por Silva (1999) e aqueles pertencentes à teoria crítica – Adorno, Horkheimer, Habermas, Honneth, Fraser – têm também ampliado suas análises e seus referenciais de acordo com as questões de injustiças que emergem do contexto social. Ademais, McLaren (1993), declarando-se teórico educacional crítico, utilizou autores tidos como pós-críticos, a exemplo de Foucault, para tecer problematizações. Foucault, por exemplo, jamais utilizou ou se classificou pela expressão “pós-crítico”.

Voltando à análise de Giroux por Silva (1999), e dialogando com o parágrafo anterior, ao utilizar conceitos fundamentados em Adorno, Horkheimer e Marcuse, Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes do currículo. Para Giroux, essas perspectivas não consideram o caráter histórico, ético e político das ações humanas/sociais e do conhecimento. Afinal, em sua leitura, são reproduzidas as desigualdades e as injustiças sociais como resultados.

Já nessa primeira fase de Giroux, a exemplo do que citamos nos parágrafos anteriores, Silva (1999) enfatiza que o autor já buscava se distanciar de certo economicismo do

marxismo, sem deixar de ser tributário da teoria marxista. Justifica por isso, a aproximação do autor dos referenciais da Escola de Frankfurt.

Giroux foi, entretanto, talvez um dos poucos autores a se utilizar, nessa fase, dos insights teóricos dos investigadores da Escola de Frankfurt. Giroux se inclinava, nesse momento, para uma posição que era claramente tributária do marxismo, mas ele queria evitar, ao mesmo tempo, uma identificação com a rigidez economicista de certos enfoques marxistas (SILVA, 2013, p. 52)

É sabido que uma parcela da Escola de Frankfurt critica a teoria crítica de Marx. Horkheimer foi um dos principais responsáveis pela descrença frente à racionalidade instrumental, descrença que orienta as análises de Giroux. Horkheimer apontava que a racionalidade havia se tornado um instrumento de domínio das relações sociais ao invés de contribuir para a emancipação ou para que a autonomia dos homens se efetivasse como era esperado. Determinado pelos fins, pela busca de melhores meios para efetivação de saberes, esse modelo de racionalidade foi compreendido por Horkheimer e Adorno como tendendo mais à submissão do que à autonomia. Assim, os autores acenam para o que denominam de *aporia*, ou a impossibilidade de a emancipação ser pensada a partir da racionalidade ou da razão instrumental.

Todos esses elementos da teoria crítica que influenciaram as pedagogias críticas de Giroux reafirmam nossa compreensão de que as pedagogias críticas foram além delas mesmas por meio de (auto)crítica, não se tornando pós-críticas por isso. Todavia, se compreendêssemos o prefixo “pós-” de acordo com o que Laclau e Mouffe (1985) sinalizam, ou seja, como abandono dos axiomas essencialistas, talvez fizesse sentido tal referência às pedagogias críticas. Uma vez que as pedagogias críticas, em sua maioria, questionam suas bases, suas condições de possibilidade e de impossibilidade, bem como a da modernidade. Todavia, as pedagogias pós-críticas, então, teriam que estabelecer outro marco de ruptura, assumindo a composição de algo mais amplo, mais geral, denominando-se também, talvez, pedagogias críticas.

Voltando a Giroux, incomodava-o também a rigidez estrutural e as consequências pessimistas das teorizações mais influentes no modelo de teoria crítica educacional. Aqui, portanto, já é nítida a crítica da teoria educacional crítica a partir dela mesma, a própria teoria crítica (re)pensa-se. Além disso, Giroux, por exemplo, criticou as ideias de Bowles e Gintis sob o argumento de que seu princípio da correspondência não deixava espaço para a mediação e as ações humanas. Criticou Bourdieu e Passeron por darem um peso excessivo a dominação e à cultura dominante em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência.

Criticou o movimento de reconceptualização e uma parte importante da nova sociologia da educação por não darem suficiente atenção às construções desenvolvidas no espaço escolar, no currículo e nas relações sociais mais amplas de controle e poder.

O currículo em Giroux é compreendido, segundo Silva (1999), fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. A emancipação seria atingida por intermédio de ações sociais politizadas, construídas por processos pedagógicos que demonstrem o controle e o poder das instituições e das estruturas sociais. Nesses processos, Giroux ressalta a importância dos pensamentos, dos anseios e dos desejos dos alunos serem amplamente ouvidos e atentamente considerados. Para isso, o autor desenvolve o conceito de “voz”. A ideia de ação cultural criada por Paulo Freire produziu influências nesse movimento de Giroux. Ganhava espaço, portanto, a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados e de sua própria cultura. Assim, o currículo poderia ser definido como aquele que envolve a construção de significados e valores culturais; como local de disputa, local da imposição e contestação de significados. O que está em jogo é, portanto, uma política cultural, questão tão valorizada nas pedagogias pós.

Paulo Freire, por sua vez, é destacado por Silva (1999) como um teórico que tentou responder questões importantes para as discussões que permeiam o currículo, em especial “o que ensinar?” e “o que significa conhecer?”. Silva utiliza como recorte os primeiros livros de Freire para problematizar sua teoria educacional crítica. Em suas palavras:

Aqui, como fizemos com outros autores, vamos nos restringir aos seus livros iniciais, particularmente Educação como prática da liberdade (1967) e Pedagogia do oprimido (1970). Na verdade, é o livro Pedagogia do oprimido que melhor representa o pensamento pelo qual ele iria se tornar internacionalmente conhecido e reconhecido (SILVA, 2013, p. 57).

O livro “Pedagogia do oprimido” é citado como aquele que difere, em aspectos fundamentais, das outras teorizações constituintes das bases de uma teoria educacional crítica (ALTHUSSER, 1970; BOURDIEU; PASSERON, 1970; BOWLES; GINTIS 1976). Ou seja, novamente as pedagogias críticas demonstram seu potencial renovador, agora com Freire. As justificativas narradas por Silva (1999) estão: na centralidade dada à dinâmica própria do processo de dominação ao invés do que na dominação como reflexo das relações econômicas; na utilização de conceitos humanistas como fé nos homens, esperança e humildade; e na intencionalidade de Paulo Freire em analisar como as pedagogias são e de como elas deveriam ser.

Nas duas obras analisadas de Freire, Silva aponta que o autor critica a educação bancária, aquela de mera transferência de saberes do professor para o educando. Por meio do conceito de “educação problematizadora”, ele enaltece a importância relacional entre o conhecimento do educando e aquilo que se busca conhecer de modo que o conteúdo deve dialogar como universo experiencial dos educandos. Ressalta-se, portanto, na pedagogia crítica de Freire, também a relevância de conceitos tidos por Silva (1999) como pós-críticos: alteridade, subjetividade e significação. Na verdade, eles são críticos à modernidade e, talvez, se direcionados, críticos a vertentes mais conservadoras das pedagogias críticas.

Anos depois, na obra “Política e Educação”, o próprio Freire utilizaria o conceito de pós-moderno, reconhecendo-se nessa posição de crítico da modernidade ilustrada. Diria ele que a pós-modernidade progressista, ao recusar a “domesticação” do tempo, não apenas reconhece o papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. Isso é feito por meio de programas em que a leitura crítica do mundo funda-se em uma prática educativa crescente “desocultadora” de verdades, essas que quando ocultas interessam às classes dominantes da sociedade. Finaliza Freire (2001, p. 17-18) dizendo que, diante disso, “me sinto, obviamente, numa posição pós-modernamente progressista e é como tal que discutirei a educação.

Retomando o diálogo com Freire pela interpretação de Silva (1999), o autor é citado como aquele que apresenta o “conceito antropológico de cultura”, compreendendo a produção cultural sem hierarquias. Silva afirma que:

Nessa concepção de cultura, não se faz uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido faz mais sentido falar não em ‘cultura’ mas em ‘culturas’ (SILVA, 2013. p. 61).

Freire, portanto, não concebe a compreensão de Saviani (1983) de que cultura é o conjunto de obras de excelência, nem mesmo que a cultura que deve ser valorizada é a erudita em detrimento da popular, pelo contrário. Assim, Freire distancia-se do que a pedagogia histórico-crítica apresentaria e tornaria referência de uma determinada pedagogia crítica no Brasil: a busca pela formação de jovens da classe da trabalhadora por meio do que a mais “alta cultura” pode oferecer. Para Silva (1999), Freire antecipa em sua pedagogia crítica o que viriam a ser os Estudos Culturais. Em suas palavras:

Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à

influência posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada ‘cultura popular’ como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo (SILVA, 2013, p. 62)

Paulo Freire é destacado ainda como o autor que inicia uma perspectiva pós-colonialista – em sua teoria crítica – ao direcionar seus estudos aos grupos dominados de países da América Latina e dos países que se tornavam independentes do domínio português:

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural do currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo (SILVA, 2013, p. 62).

Nesse momento percebemos de forma mais clara que as pedagogias críticas, ao contrário do que Silva (1999) advoga em diversas partes de seu livro, não limitam sua análise de poder às relações econômicas do capitalismo. As pedagogias críticas, ao dialogarem com diversos conceitos que Silva (1999) denomina como pós-críticos, apresentam o seu poder de renovação e sua amplitude. Não cabe, portanto, a afirmação de que as pedagogias pós-críticas são aquelas que ampliam as análises de poder, situando as pedagogias críticas como aquelas que tratam de questões unicamente econômicas, classistas ou sob influência do marxismo clássico.

Como se sabe, a perspectiva pós-colonialista busca problematizar as relações de poder entre os países que eram colonizadores e aqueles que eram colonizados, valorizando a perspectiva político-epistemológica dos dominados, sendo esse apenas um dos vários exemplos que poderíamos citar de ampliação das pedagogias críticas. De forma novamente contraditória, quando analisa mais direta a perspectiva pós-colonialista, Silva (1999) situa-a no campo pós-crítico, a coloca-a junto às discussões de diferença, alteridade, identidade, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Bourdieu e Passeron (1970) compreendiam a reprodução social como reprodução cultural e, ao mesmo tempo, criticavam a hegemonia cultural ou o domínio simbólico dominante. Apple (1979) tinha como um de seus principais interesses nas questões curriculares questionar a compreensão de verdade traçada em paralelo ao conhecimento dominante, enquanto o conhecimento da classe dominada era considerado falso, ilegítimo. Além disso, Apple (1979) já admitia em seus estudos, segundo Silva (1999), a importância de

gênero e raça nos processos de reprodução cultural e social. Paulo Freire (1970), por exemplo, utilizava o conceito de cultura como instrumento de poder e transformação social.

Os conceitos de cultura, etnia e gênero, dentre outros, portanto, foram invocados nas pedagogias críticas para se somarem à resolução de questões que antes eram tratadas como de competência das lentes teóricas econômicas e posteriormente se tornaram também culturais. A complexidade social e a utilização de referenciais teóricos mais amplos, como aqueles ligados à Escola de Frankfurt, contribuíram de forma direta nesse novo direcionamento. Esses conceitos ganham contornos de instrumentos para a equalização e justiça social. Nas pedagogias críticas a ênfase na justiça social e na transformação social mantém-se com relação a esses conceitos, na esteira da discussão econômica e de seus conceitos.

A valorização do contexto dos oprimidos, subjugados historicamente, dominados, minorias, faz com que suas realidades e seus interesses sejam tomados como ponto de partida na pós-modernidade ou na modernidade líquida/tardia e, por vezes, ponto de chegada. Almeja-se inserir esses grupos no todo social, retirá-los das margens, garantindo a eles status de importância. Mexe-se, dessa forma, com a estabilidade do hegemônico, da cultura global normativa; valoriza-se as culturas comunitárias, as identidades comunitárias, os anseios comunitários em prol de transformações amplas. Consequentemente, é perceptível que as grandes narrativas de transformações sociais genéricas vão cada vez mais cedendo espaço para as questões comunitárias, de grupos específicos que, ao mesmo tempo, possuem o poder de se organizar em prol de lutas coletivas mais amplas.

A luta pelo poder ganha cada vez mais contornos menos ambiciosos, menos totalitários nas pedagogias críticas (KIRK, 2019), sem, entretanto, deixar de afrontar os dominantes, seja no jogo político, educativo ou cultural. Com isso, tanto na esfera política, quanto na educativa a cultura ganha status de legitimidade. A busca histórica das pedagogias críticas têm sido também a de “redistribuir” a relevância global das culturas das elites para os diferentes grupos subjugados historicamente. Negam-se as monoculturas, constroem-se epistemologias multiculturais no seio da tradição da pedagogia crítica, sendo elas as mais variadas, de raça, gênero e da própria economia. Nesse cenário, problematizar a cultura – dominante – da escola nada mais é que ser contra-hegemônico, isto é, pensar na inclusão, na garantia de direitos, na formação de sujeitos que se vejam representados por si mesmos e por suas histórias.

Talvez o que tenha faltado a Silva (1999) seja o desatrelamento das teorias educacionais críticas de certa linearidade que as colocava única e exclusivamente em contraposição as perspectivas tradicionais, principalmente do currículo. Havia, também, a

ampliação de seu olhar além das produções dos anos de 1980, e, até mesmo, além do significado de teorias educacionais críticas referenciadas somente no materialismo histórico e dialético, uma vez que essa foi a base do surgimento dessa perspectiva crítica, não seu referencial eterno de concordância.

Outro ponto questionável está nessa forma linear com que Silva (1999) constrói sua compreensão teórica curricular. Ele a desenvolve como se existisse uma linha do tempo estável demarcando um caminho evolutivo entre as teorias educacionais tradicionais, críticas e pós-críticas. Em um primeiro movimento, as teorias críticas seriam responsáveis por questionar as teorias educacionais tradicionais; em um segundo, as teorias educacionais pós-críticas seriam responsáveis por questionar as teorias educacionais críticas. Sabemos que a complexidade da realidade não permite isso.

Silva (1999), na nossa leitura, estabelece uma compreensão aparentemente gradual. Esta se desenvolve, a princípio, com um centro administrativo que apresenta um caminho trilhado por uma teoria educacional “ingênua” e, portanto, aparentemente neutra (tradicional). Posteriormente, ele passa para uma um pouco mais compreensiva do social, com boas intenções, todavia, limitada teoricamente (crítica). Por fim, o autor alcança uma teoria que, em tese, nos leva a problematizações pedagógicas mais importantes e mais contemporâneas (pós-crítica), por isso vista como aquela que vai além, ou que demarca uma etapa posterior.

O que almejamos neste capítulo não foi e não será descredibilizar o trabalho de Silva (1999), afinal admiramos tanto seu trabalho que dedicamos uma parcela considerável da tese a ele. Almejamos apenas questionar “os limites” ou o que entendemos como identidades pré-fixadas pelo autor às teorias educacionais críticas, ou as fronteiras entre pedagogias críticas e pós-críticas. Também buscamos demonstrar que, no nosso entendimento, as teorias educacionais pós-críticas dialogam com as teorias educacionais críticas, uma vez que essas não se fecham para as problematizações de tendências tidas como “pós” e para os conceitos (auto)denominados “pós”. Parece-nos que o que é visto como pós-crítico são tendências e conceitos, na verdade, críticos à modernidade, críticos às teorias educacionais críticas e aos essencialismos. Portanto, a partir de um movimento (auto)crítico das pedagogias críticas, tanto no que diz respeito a elas mesmas quanto no que diz respeito à modernidade e aos essencialismos, não tem porque essas pedagogias não se apropriarem de tais conceitos e de tais abordagens potencializando e ampliando suas análises.

Pelo que foi apresentado pelos próprios autores críticos descritos por Silva (1999), também por Moreira (1999) e pelo que vem sendo apresentado por Kirk (2019), Bracht e Almeida (2019), Devís-Devís (2012, 2016) essa proximidade entre pedagogias críticas e

conceitos e tendências caracterizadas como pós-críticas afunila-se ao longo da percepção de novos problemas sociais. Nesse sentido, parece-nos que o campo crítico é bem mais amplo do que aquele caracterizado por Silva (1999) no livro “Documentos de identidade”, e a tendência é que esse campo se amplie cada vez mais conforme as injustiças sociais demandem-no.

Compreendemos, portanto, que as pedagogias críticas ao longo dos anos estabeleceram um olhar de profundo interesse pelas tendências e pelos conceitos definidos por Silva (1999) como pós-críticos, tendo como intuito o combate as injustiças sociais, a transformação e a valorização social. Com o fito de explorarmos mais esses elementos, dialogaremos com a produção crítica das pedagogias críticas da educação que extrapolam o mapeamento feito por Silva (1999). Ou seja, no próximo capítulo investigaremos as produções das pedagogias críticas que se deram após os anos de 1980, destacando suas renovações e avançando principalmente nos anos de 1990, considerando que, em nossa compreensão, a não consideração das produções dessa década por Silva (1999) traz prejuízos às descrições das pedagogias críticas, principalmente àquelas que podem ser denominadas como “renovadas”, que estão em diálogo com os problemas sociais emergidos no contemporâneo, compreendidos pelo autor como “pós”. Tais prejuízos postos às pedagogias críticas ampliam-se devido à expressividade da obra de Silva (1999), gerando distanciamentos inconsistentes do que serim as pedagogias pós-críticas, refletindo inclusive na Educação Física como veremos com mais detalhes no decorrer da tese.

## CAPÍTULO 2

### **PEDAGOGIAS CRÍTICAS PÓS ANOS DE 1980: RENOVAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA(S) CRÍTICA(S)**

Evidenciamos no primeiro capítulo que os estudos pós-críticos demonstram não acreditar no processo de renovação das pedagogias críticas, vindo a se dispor como possíveis *continuum* da tradição das pedagógicas críticas, de forma a ampliá-las. A crítica das pedagogias pós-críticas limitou as pedagogias críticas à análise social via estrutura de poder econômica e algumas de suas relações. Pinar, Reynolds, Slaterry e Taubman (1995), segundo Moreira (1999), trazem em seu texto a compreensão de que nos anos de 1990, passa a existir um ecletismo do discurso pedagógico crítico. Se antes, a exemplo do que destaca Silva (1999) como exemplo único de pedagogia crítica, o corpo conceitual crítico ligava-se as noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia; acrescentaram-se questões de raça, gênero e, posteriormente, outros princípios.

Os livros e artigos publicados no Brasil nos anos de 1990 e 2000 também evidenciam tal ampliação pedagógica crítica (MACEDO; FUNDÃO, 1996; MOREIRA; OLIVEIRA; SEPÚLVEDA, 1996; MCLAREN, 1997; MOREIRA, 1999; APPLE, 2006; APPLE; AU; GANDIN, 2011;). Moreira (1999), por exemplo, destaca a importância da incorporação das contribuições dos estudos feministas, de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural pelas pedagogias críticas dos anos de 1990. O próprio Silva (1993) também evidencia esse ecletismo das pedagogias críticas, principalmente a partir dos anos de 1990, diante das questões contemporâneas denominadas “pós-modernas”. Afinal, por que o diagnóstico de Silva mudou tão radicalmente do livro de 1993 para o livro de 1999?

#### **2.1 Como podemos compreender as pedagogias críticas?**

Apple, Au e Gandin (2011) afirmam que as pedagogias críticas buscam expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) manifestam-se e são postas em questão da educação formal e informal das crianças e dos adultos. As raízes das pedagogias críticas, para esses autores, remetem a projetos que colocavam em questão as relações sociais existentes e as estruturas de poder, levantando críticas substanciais sobre raça,

classe e relações de gênero, além de oferecem alternativas para as formas educacionais existentes.

Dando exemplo desses projetos que subsidiaram as pedagogias críticas, Apple, Au e Gandin (2011) citam a tradição da comunidade afro-americana e afro-caribenha, do final do século XIX, que se envolvia em lutas relativas ao objeto da Educação dos negros nos Estados Unidos e no Caribe, considerando, especialmente, o contexto pós-escravidão e o racismo institucional. Outro exemplo de atividade contra-hegemônica, desta feita organizado em torno de questões de raça e classe, vem do Harlem Committee for Better Schools (HCBS), em Nova York, entre 1935 e 1950 associações de pais, igrejas e grupos de professores uniram-se para forçar a melhoria das escolas do Harlem e deram respostas ao que Woodson (1933/1990) chamou de “deseducação do negro” nos Estados Unidos. Para Apple, Au e Gandin (2011), essas são características principais da ação educacional crítica em sua melhor forma.

Mobilizações similares às apresentadas no parágrafo anterior podem ser percebidas em dinâmicas igualmente opressivas que envolvem questões de gênero e classe. Apple, Au e Gandin (2011, p. 17) afirmam que “[...] tem havido uma longa tradição de análises críticas na educação e ações feministas sobre a educação em várias nações do mundo”. Nos Estados Unidos várias mulheres, como Grace Stahan, em Nova Yorke, e Margareth Haley, em Chicago, assumiram destaque de liderança nas organizações de professores em prol da melhoria das condições de trabalho (APPLE, 1986). Kate Ames, em 1908, desafiou a Associação de professores do sexo masculino da Califórnia, lutando contra a imposição do patriarcado nas estruturas organizacionais e de pagamento. Essas lutas nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros locais (APPLE, 1986) incentivaram e foram modelos para uma organização que dava conta da classe e de gênero juntos.

A questão de classe aparece como crucial, entretanto, não como única. Na Inglaterra e no País de Gales, segundo Apple, Au e Gandin (2011), ao final do século XIX e no início do século XX, as lutas pelas políticas e pelas práticas educacionais socialistas eram bastante visíveis. Nos Estados Unidos, entre 1909 e 1911, mais de 100 diretores de escolas socialistas foram eleitos para distritos escolares do país. Entre 1900 e 1920, os ativistas socialistas de mais de 100 escolas dominicais de língua inglesa em 20 Estados também acompanharam esse movimento. Essas escolas representavam respostas classistas da comunidade crítica à educação pública dos Estados Unidos, embora não fossem parte do sistema escolar público. Esses tipos de respostas se espalharam pela Inglaterra, pelo País de Gales e também pela América Latina.

Outras formas de organizações contra-hegemônicas, dessa vez com viés anticolonialista, são destacadas na Coreia do Sul, durante o século XX. Nesse país, criaram-se escolas noturnas para que houvesse contraposição aos esforços de colonização dos ocupantes japoneses. Esses esforços ganharam continuidade por meio dos Sindicatos dos professores coreanos, que criaram currículos e modelos de ensino baseados em princípios democráticos críticos. Tendências próximas a essa aconteceram na Turquia, onde se buscou uma pedagogia mais culturalmente responsiva e crítica às políticas neoliberais de educação e da economia. Tanto a experiência da Coreia do Sul, quanto a experiência da Turquia tiveram que enfrentar repressões de seus respectivos governos (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Esse panorama constitui um conjunto de exemplos e esforços de grupos subalternos em prol de desafiar a cultura hegemônica na educação, esforços que se deram de forma cada vez mais espalhadas ao redor do mundo. Ele caracteriza brevemente a educação crítica no processo de envolvimento de ações políticas e culturais abertas. Outro ponto que caracteriza esse panorama está disposto em pesquisas que documentam forças hegemônicas nas escolas e caminhos para questioná-las (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

A segunda metade dos anos de 1970, para esses autores que nos subsidiam nessa parte do texto, foi fundamental para o desenvolvimento das análises críticas na educação, particularmente aquelas que enfatizavam o modo como as estruturas sociais, culturais e econômicas se relacionavam com as organizações escolares. O enfoque central crítico, como apresentou Silva (1999), foi aquele que direcionava suas análises para a reprodução social e cultural. Um dos destaques teóricos evidenciados nessa fase das pedagogias críticas ocorreu no estabelecimento da relevância contemporânea das análises marxistas das escolas e da educação. Outro destaque encontra-se no impulso que tais problematizações deram para que os pesquisadores críticos fossem mais longe em suas análises da reprodução cultural e ideológica da escolarização.

Quanto aos enfoques teóricos dessa primeira fase, no Brasil, ganharam destaques na Educação os trabalhos desenvolvidos por Dermeval Saviani com PHC. A PHC, no âmbito da construção das pedagogias críticas da Educação e da Educação Física, foi uma referência muito importante. Essa proposta se estruturou como alternativa, de um lado, às teorias não críticas, de outro às crítico reprodutivistas. Tal movimento apresentado por Saviani, a nosso ver, em muito se aproxima daquele traçado por Silva (1999), que visa apresentar alternativas às teorias educacionais tradicionais e às teorias educacionais críticas, via teorias educacionais pós-críticas, o processo do “ir além” faz-se presente em ambas as propostas.

Quanto ao impulso tomado pelos autores críticos para superarem suas próprias análises críticas, podemos perceber ampliações no que diz respeito à relação entre classes sociais e a escola, ocasião em que questões de gênero e raça ganham destaques. Apple, Au, Gandhi (2011), assim como nós, percebem essas últimas questões nas pedagogias críticas de Bernstein e Bourdieu, por exemplo. Para os autores, nesse momento, as influências francesas e britânicas começavam a se fazer presentes, de forma crescente, na relação entre cultura, instituições sociais e educação. Nessa linha, a mobilização e os movimentos feministas e das populações racializadas, por exemplo, desafiaram diretamente o trabalho crítico. Em 1988, destacam Apple, Au e Gandhi (2011), que McCarthy e Apple defenderam uma moldura paralela “não sincrônica” para a compreensão das questões de raça, classe e gênero, uma moldura que reconhecia as interações intensas e contraditórias no âmbito das várias dinâmicas de exploração e dominação, o que pedia que os educadores críticos fossem menos redutores em seus pressupostos. Argumentou-se, por exemplo, que a desigualdade racial não poderia ser somente reduzida à desigualdade econômica.<sup>6</sup>

## 2.2 Entre crises e ampliações

Para reafirmar o nosso posicionamento, no qual atribuímos às pedagogias críticas também problematizações de questões, conceitos e tendências que Silva (1999) caracterizaria como pós-críticas, dialogamos agora com Moreira (1999) e com o próprio Silva (1993). Moreira (1999), assim como outros autores, assume a compreensão da existência de uma crise da teoria curricular que afeta especialmente a teoria crítica:

Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo. Em meio a essas mudanças, rupturas ocorrem, tradições se deslocam e se reagrupam em novas problemáticas (APPLE, 1996). Em meio a essas rupturas, contradições podem se acentuar e campos ou tendências que os compõem são apontados como em crise. No campo do currículo, é o discurso crítico que, por sua abrangência e sua criticidade, mais vulnerável se torna à situação de crise (MOREIRA, 1999, p. 14).

Entretanto, apesar de Moreira (1999) assumir a compreensão da existência de uma crise da teoria curricular crítica, para o autor, ao contrário do que se via, a abrangência do

---

<sup>6</sup> Ver Apple e Wéis (1983).

discurso crítico foi um dos principais fatores responsáveis por sua crise. O estudioso cita que no pensamento americano, por exemplo, Pinar, Reynolds, Slaterry e Taubman (1995), citados por Moreira (1999), compreendiam que a própria ampliação desmedida dos interesses e das categorias do discurso crítico teriam desencadeado a crise. Diziam eles, segundo Moreira (1999), que ao corpo conceitual da teoria crítica, que tinha em sua base as noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia, acrescentaram-se inconsistentemente questões de raça e gênero e, posteriormente, princípios de outros aportes. Nessa análise, o que teria desencadeado a crise exponencial na teoria educacional crítica seria justamente ela ter feito o que é acusada por Silva (1999) de não ter feito.

Nessa linha de pensamento de ampliação das teorias educacionais críticas ou pedagogias críticas, Silva (1993) organiza um livro que problematiza os efeitos do que chama de “pós-moderno no pensamento crítico em educação”. Em um giro total, Silva (1999), em uma hipotética análise da obra de Silva (1993), provavelmente negaria as relações estabelecidas pelas pedagogias críticas, caracterizando-as como pós-críticas. Nessa obra (SILVA, 1993), Peter McLaren apresenta, já no primeiro capítulo, uma leitura entre “Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia” crítica.

McLaren (1993) sugere mediações para uma teoria crítica pós-modernista que busque “[...] novas e importantes formas de compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de economias de poder e privilégio na sociedade mais ampla” (MCLAREN, 1993, p. 19). Apesar de termos críticas ao conceito pós-moderno, compreendemos que a proposta de Peter McLaren mantém a coerência de renovação das pedagogias críticas via crítica social mais ampla, anunciando, inclusive, uma aproximação com o pós-colonialismo, também citado como tendência pós-crítica por Silva (1999).

Giroux (1993), no capítulo dois, problematiza a incorporação de insights caros ao pós-modernismo, entendimentos que, segundo o autor, podem ser adotados por uma teoria mais ampla de escolarização e de pedagogia crítica. Esses temas questionam o fundacionalismo, a cultura, a diferença e a subjetividade do que denomina de ideal modernista. Giroux ainda apresenta como as fronteiras são nomeadas e tenta redesenhar os próprios mapas de significado, de desejo e de diferença. O pós-modernismo é problematizado como aquele que oferece novos instrumentos teóricos para a teoria educacional crítica, a partir dos quais se pode repensar os contextos mais amplos e também os mais específicos. Tais instrumentos, inclusive conceitualmente, encontram-se próximos daqueles que Silva (1999) classifica como pós-críticos em sua tabela conceitual.

Nessa esteira, Beyer e Liston (1993), no capítulo três, destacam as análises pós-modernas como aquelas que apareciam, naquela década, com crescente frequência, levantando uma série de importantes questões sobre o papel das asserções de conhecimento e das formas de racionalidade, em especial na educação. Na linha do que afirmamos no parágrafo anterior, tais análises pós-modernas incluem conceitos que se confundem com os tidos pós-críticos, segundo Beyer e Liston (1993): são contra metanarrativas; preferem análises mais locais; rejeitam noções de totalidade; enfatizam a linguagem; enfatizam a preocupação pelos “outros” – aqueles oprimidos ou explorados – mulheres e negros, por exemplos.

Beyer e Liston (1993) demonstram ainda preocupações com certos aspectos pós-modernistas, vindo a dizer que o domínio auto-referenciado e particularista desse discurso teórico, sucessor do modernismo, poderia limitar ações morais e políticas das noções de pedagogia produtivas no espaço público. Por fim, sugerem uma renovada e cuidadosa atenção à dinâmica do mundo educacional e social que nos rodeia, uma dinâmica que exige formas concertadas de ação no espaço público. Entendemos que tais preocupações cabem às teorias críticas e à necessidade de preservação de questões que lhe são caras, como, por exemplo, a busca por justiça social.

No capítulo quatro Shapiro (1993) também problematiza o pós-modernismo e os desafios postos às pedagogias-críticas. Ele direciona seu olhar para problematizar as pedagogias críticas por compreender que

[...] é apenas no interior desse discurso que se pode encontrar uma tentativa séria e fundamentada para relacionar a educação a muitas das problemáticas fundamentais da filosofia e da crítica social contemporâneas; e é aí que existe uma tentativa para situar a educação no interior dos movimentos e das contradições da presente conjuntura econômica, cultural e política (SHAPIRO, 1993, p. 104).

O autor destaca que o significado do pós-modernismo, na melhor das hipóteses, é escorregadio, na pior, totalmente incoerente, que coloca questões de incertezas culturais ao que o autor chama de prática radical em educação da pedagogia crítica. Apresentam-se o pós-modernismo de Baudrillard e seu pouco ou nenhum sentido de desespero, indignação ou necessidade de mudança social, assim como a versão pós-modernista de Jameson (1983) voltada para o capitalismo de consumo. Nessa linha, a partir de Foster, destaca-se o argumento em favor da distinção entre um pós-modernismo complacente, essencialmente reacionário, e uma versão “resistente”, emancipatória.

Nessa linha de pensamento, no capítulo cinco do livro que organiza, Silva (1993) surpreende-nos ao apresentar uma discussão que estabelece relações entre o pensamento pós-moderno/pós-estruturalista e as pedagogias críticas. Ao contrário do que frisa diversas vezes no livro “Documentos de identidade”, nesse texto “a discussão pós-moderna e pós-estruturalista em educação se insere num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica” (SILVA, 1993, p. 122).

A problematização que a análise pós-moderna/pós-estruturalista faz à Sociologia da Educação e à Teoria Educacional Crítica deve, e óbvio, ser seriamente levada em consideração. Por outro lado, ela própria deve ser questionada e problematizada. Este questionamento deve ser feito tendo como referência os princípios fundamentais de uma Teoria Crítica da Educação (SILVA, 1993, p. 49)

O projeto crítico em educação é considerado, por Silva (1993), como aquele que está centrado fundamentalmente no exame dos nexos entre educação/escolarização e as estruturas e processos pelos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social. O projeto também está embasado no desenvolvimento de formas alternativas de educação, currículo e pedagogia que representem uma superação das opressivas formas existentes.

Uma ciência [educacional] crítica está preocupada com as formas pelas quais as condições sociais, culturais e econômicas produzem uma certa seletividade nos processos de ensino e de organização do currículo. Ela envolve um ceticismo contínuo com relação aos lugares-comuns e às convencções socialmente aceitas da escolarização, compreendendo que as práticas sociais contêm contradições nas quais estão continuamente envolvidas questões de dominação e poder (SILVA, 1993, p. 133-134).

Os critérios para avaliar os questionamentos pós-modernos devem ser: em que medida eles permitem avançar? e em que medida constituem uma regressão e um movimento conservador? Dentre os questionamentos “pós” evidenciam-se críticas às metanarrativas, aos esquemas explicativos e descritivos globais e totalizantes (metadiscursos) acima dos interesses dos diferentes grupos, ao conceito e à compreensão de ideologia, à correspondência da realidade, à ciência, à perspectiva objetivista de conhecimento.

Salienta Silva (2013) que as desconfianças das explicações totais e unicasais não têm sido privilégio da análise pós-moderna. Elas têm se feito presentes em correntes “dissidentes” do próprio marxismo e na literatura educacional crítica de Michael Young a Michael Apple. A análise pós-moderna, todavia, leva essa crítica a níveis que tornam praticamente impossível se obter uma compreensão coerente e global da dinâmica e do mundo social. Com isso, existe o

risco de deixarmos intactas estruturas de desigualdade e injustiça que têm sua gênese e reprodução numa dinâmica social global.

Portanto, a desconfiança das narrativas mestras e totais pode ser útil para o projeto crítico na medida em que nos previne contra a possibilidade de que elas acabem por contribuir para a criação e a manutenção da distribuição desigual de poder e de recursos que precisamente queríamos combater. Pode ser regressiva se o resultado final for o de nos deixar sem instrumento analítico que nos permita fazer sentido da dinâmica social global. As narrativas parciais e locais serão úteis apenas se houver a possibilidade de uma narrativa que descreva e explique os nexos entre as diversas e infinitas realidades parciais e locais, afirma Silva (1993).

De forma parecida, a contestação que o pensamento pós-moderno/pós-estruturalista faz ao realismo e ao representacionismo epistemológico moderno, segundo Silva (1993), não pode ser aceita sem riscos para o projeto educacional crítico. Destaca novamente que a crítica ao realismo e ao objetivismo não é novidade, esteve presente na Escola de Frankfurt, tradição inspiradora da teorização crítica em Educação. A análise pós-moderna leva essa crítica ao extremo, declarando a impossibilidade de um referencial real. Nessa linha, essa leitura pós-moderna pode ser útil, levando em consideração um projeto educacional crítico, na medida em que nos torna conscientes a respeito dos efeitos da verdade. Tal perspectiva pode ter consequências progressistas e/ou conservadoras ao nos impedir de fazer uma crítica de estruturas sociais que são bem reais e concretas e que têm efeitos bem concretos e reais sobre as vidas de pessoas e grupos.

Silva (1993) pondera que a crítica pós-moderna vem efetivamente contribuir para um aumento de nossa compreensão moderna de sujeito, de consciência e de subjetividade. A noção de consciência e subjetividade centradas, que “garantia” um olhar privilegiado de alguns sujeitos em algumas perspectivas da tradição crítica, a partir da noção de sujeito descentrado da crítica pós-moderna, faz-nos renunciar a certa prepotência epistemológica. O conscientizador, antes visto como aquele que estava em um estado privilegiado de consciência em comparação com o conscientizando, cede para um confronto de diferentes subjetividades no processo educativo, que considera ambos, antes conscientizador e conscientizando, como produtos das múltiplas determinações de suas múltiplas posições de sujeito. Emerge, com isso o conceito de diferença e alteridade após uma espécie de validação provisória das diversas narrativas.

O aluno torna-se aquele que deve ser confrontando no mesmo nível de validade, inclusive por outros alunos, não mais alguém a ser julgado, explicado, descrito, a partir de

uma perspectiva supostamente privilegiada. A Educação crítica passa a ter o propósito de criar condições para um espaço público de discussão em que diferentes pontos de vistas possam ser confrontados. Deve-se adotar a descrição das diferenças culturais pela perspectiva pós-moderna, que se distânciada das perspectivas etnocêntrica, relativista e legitimista. A perspectiva pós-moderna, ao celebrar a diferença, não pode ser acusada de etnocêntrica, tampouco de relativista, na medida em que não considera todas as culturas ou todas alteridades como inerentemente “boas” ou “louváveis”. De legitimista também não, afinal não toma a cultura dominante como referência para as culturas.

Talvez o alerta pós-moderno sirva para nos fazer questionar todas as visões, não se tratando de validar todas as visões e nem todas as posições dos sujeitos. Outro risco apontado por Silva (1993) sobre as questões da subjetividade e da consciência pós-moderna diz respeito a uma possível individualização, psicologização e atomização do social. Portanto, a ênfase pós-moderna de subjetividade deve ser incorporada no contexto da construção de identidades sociais e coletivas e não no da construção de narcisísticas identidades individuais ou de isoladas e minúsculas identidades grupais.

Em conexão, a ênfase cultural na diferença pode ser útil para uma teorização educacional crítica, caminhando sentido a uma análise cultural que deixe de tomar a cultura de grupos dominantes como referência exclusiva. Entretanto, pode ser conservadora quando faz com o que o pensamento crítico em educação deixe de prestar atenção nas desigualdades sociais, uma preocupação que está no centro do seu projeto. Trata-se, portanto, de uma não oposição na pedagogia crítica entre desigualdade e diferença, mas da consideração de ambas.

Essa tendência consolida algo que já vinha ocorrendo ao longo dos últimos vinte anos na análise da educação, através sobretudo da incorporação das preocupações da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), dos insights gramscianos sobre o campo cultural como campo de luta por hegemonia, da influência do programa teórico e de pesquisa de Pierre Bourdieu e do enfoque culturalista da Universidade de Birmingham, com sua ênfase nas chamadas sub-culturas urbanas e no método etnográfico, fundando aquilo que ficou conhecido como Estudos Culturais. Uma Teoria Cultural da Educação vê a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural. A discussão pós-moderna e pós-estruturalista reforça e amplia essa tendência, ao mesmo tempo que, como veremos, também entra em conflito e contesta alguns de seus pressupostos anteriores (SILVA, 1993, p. 122).

Em conclusão, Silva (1993) compreende a teoria educacional crítica em plena construção nos anos de 1990, dialogando com tendências e conceitos que, para o autor, tornar-

se-iam pós-críticas em 1999. A influência do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista era compreendida como aquela que certamente contribuiria com essa construção na medida em que fosse aprendida de forma crítica e problematizadora, contribuindo, assim, para refinar e estender aqueles elementos que tornaram a teorização educacional crítica tão central à análise educacional. Tudo o que aumente nossa compreensão do mundo e da dinâmica social apenas fortalece uma tradição assim politicamente engajada, diz Silva (1993).

A partir dessas ponderações de Silva (1993) ainda não conseguimos responder diretamente o motivo pelas análises de Silva (1999) terem mudado de forma tão radical. Entretanto, sentimo-nos a vontade para questionar: qual o limite de uma teoria pedagógica que se mostra passível de ampliação a partir de novas compreensões de mundo, de dinâmicas sociais, de injustiças sociais, de tendências e conceitos? Em resposta, só nos resta a conclusão de que as definições de pedagogias pós-crítica e críticas adotadas por Silva (1999) devem ser repensadas. Em tempo, a própria compreensão político-epistemológica pós-crítica pautada como aquela que vai além das pedagogias críticas, desconsiderando grande parte do que apresentamos até aqui como pedagogias críticas, também deve ser repensada, uma vez que estabele falsas fronteiras entre tais propostas.

### **2.3 As pedagogias críticas pós anos de 1990**

Após os anos de 1990, influenciadas por certa autocrítica e pela crítica “pós”, as pedagogias críticas demonstraram ainda mais empenho em ampliar suas identidades. Nesse momento, elas se deslocaram/distanciaram ainda mais daquela primeira compreensão, que tinha a intenção de desarticular ou de confrontar diretamente a pedagogia tradicional. As pedagogias críticas passaram a se apropriar de forma mais clara de questões culturais, contribuindo para evidenciar a superação de dois dos pilares das pedagogias críticas para Silva (1999): centralidade na questão de compreensão social econômica e desconstrução da pedagogia tradicional.

Alguns estudos críticos educacionais, dos anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, empenhavam-se de fato em criticar as diretrizes curriculares tradicionais. Não direcionavam seus esforços tanto para reformular e fortalecer o campo crítico e as escolas brasileiras. Moreira (1999) ilustra esse momento de época como aquele marcado por denúncias da teoria crítica e pelo questionamento da identidade da orientação adotada pela escola e pelos documentos curriculares. As teorias da reprodução, as abordagens sociológicas

desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, e as obras de Paulo Freire iniciam a apresentação de pedagogias críticas que vão além da intenção de desarticular o modelo inicialmente proposto por Tyler.

Como preocupação dominante – não única – até os anos de 1980, limite temporal das análises de Silva (1999), Moreira (1999) identifica de fato a questão dos conteúdos curriculares nas teorias críticas, sintetizada em uma discordância radical dos conteúdos que eram até então ensinados e dos métodos que eram até então empregados. Entretanto, em pouco tempo essa discussão cedeu espaço a outras sob emergência da sociologia do currículo inglesa e americana. Os artigos e os trabalhos publicados a partir de 1990, por exemplo, expressam cada vez mais a necessidade de se considerar a cultura do aluno no processo de seleção do conteúdo.

As influências teóricas pós anos de 1990 diversificam-se, expressando cada vez mais densidade teórica, refletindo, inclusive, na multirreferencialidade dos estudos das teorias críticas. O número de livros dessa temática, principalmente que versavam a respeito do currículo, aumenta consideravelmente. Autores associados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) incorporam o pensamento pós-estrutural em seus trabalhos, influenciados principalmente por Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e pelos estudos culturais das análises críticas na Educação. Paralelamente são citados Apple, Young, Giroux, Forquin, Habermas e Bachelard.

Na produção das teorias críticas americanas, Giroux, McLaren, Popkewitz e Cherryholmes são lembrados por Moreira (1999) como autores que buscaram incorporar o pensamento pós-moderno, pós-estrutural e dos estudos culturais. Eles dão continuidade ao movimento caracterizado como reconceptualista, o qual apresenta as raízes do movimento teórico crítico do currículo americano. A trajetória dessa teorização caracteriza-se por quatro fases. Na primeira fase, que vai da década de 1970 à de 1980, Moreira (1999) enfatiza que a categoria classe deixa de receber prioridade antecipada e passa a integrar a matriz analítica composta também por outras duas dinâmicas sociais – gênero e raça – e três esferas – cultura, economia e política. Aos pesquisadores, cabe compreenderem como tais dinâmicas e esferas inter-relacionam-se no currículo e na escola.

A inclusão de gênero e raça nessa matriz apresenta um olhar além da agenda neomarxista estrutural, o que, por vezes, foi motivo de questionamento. Representa, entretanto, uma proposta de teoria que se abrange com a intenção de contemplar o que de fato preocupa a sociedade em curso. A dinâmica social cambiante estimula essas reformulações teóricas nas pedagogias críticas, inclusive por meio da interpretação de movimentos sociais.

Moreira (1999) compreende ainda que na medida em que as pedagogias críticas aprofundam-se na preocupação com a influência de raça e gênero, acentua-se o foco nas contradições, nos conflitos e nas resistências que ocorrem no encontro pedagógico.

Na segunda fase, as interpretações conferem lugar de destaque aos atores sociais, acentuando que o processo de reprodução não se dá sem a participação ativa e reativa deles. Ganham destaque as relações de poder, conflitos e alianças na busca pela compreensão do que a escola faz na sociedade capitalista. Em uma terceira fase, deixa-se de compreender sob tensão e contradição as experiências simultâneas dos indivíduos com as múltiplas relações de poder e opressão, gênero e raça. Apple, por exemplo, passa a explorar as questões de gênero (APPLE, 1986) e de raça (MCCARTHY; APPLE, 1988), redirecionando seu trabalho que antes focava na reprodução, na resistência e no Estado.

Esses avanços provocados pela primeira, pela segunda e pela terceira fase serviram de influência para uma quarta fase que se iniciou na virada dos anos de 1990. Percebe-se a continuidade das críticas, das influências, das problemáticas, das discussões já anunciadas nas etapas anteriores (MOREIRA, 1999). O neomarxismo e a Escola de Frankfurt passam a receber duras críticas e também a terem, inclusive, sua utilidade questionada na compreensão do processo curricular. O pós-estruturalismo, os estudos de gênero, a psicanálise, os estudos ambientais, os estudos culturais e os estudos de raça contribuem para uma nova roupagem da teoria curricular crítica.

Giroux e McLaren, mantendo a coerência de renovação da teoria crítica, incorporaram “novos” temas e princípios. Esses temas fazem referência à desconstrução, à textualidade, às diferenças, às narrativas locais, à produção simbólica, à cultura popular, às identidades sociais e aos excluídos. São redimensionadas categorias até então não empregadas e rejeitados dogmatismos teóricos. O ponto de vista que emerge é o de que nenhuma teoria ou pedagogia é inquestionável; que nenhuma teoria da conta da realidade como um todo, o que sinaliza a necessidade de revisões, ampliações e flexibilizações (MOREIRA, 1999).

Apple, por sua vez, faz questão de sinalizar que constrói uma teorização pedagógica crítica, toma cuidado na adoção do prefixo “pós”. Ele recusa, com isso, a ascensão da leitura do mundo como um texto, sob o argumento de que, com ela, secundariza-se a materialidade da realidade social e das relações de classe/gênero/raça e estimula a compreensão de que mudanças no discurso são capazes de transformar a realidade. O autor reconhece que as relações de classe não dão conta de explicar as dinâmicas das relações de poder e dominação como um todo, entretanto, defende o não abandono da categoria classe social (APPLE, 1992).

Nessa linha de pensamento, associam-se elementos de análises neogramscianas com elementos de análises pós-estruturalistas, tendo como objetivo pensar políticas educacionais. Também são unidas questões neogramscianas focadas no Estado, na formação de blocos hegemônicos, nas novas alianças sociais e na produção de consentimento, com questões focadas na localidade e na formação de identidade (APPLE; OLIVER, 1995). Os autores mais renomados da pedagogia crítica americana, como Apple, e alguns brasileiros, como Freire, não se furtam em ir além de suas primeiras análises e estendê-las de modo a incluir temáticas e categorias pós-modernas. Isso nos sugere mais uma vez certo equívoco de Silva (1999) ao colocar como critério de análise da pedagogia crítica as primeiras obras dos autores analisados.

Ainda a respeito dessa quarta fase da teoria crítica, é possível ver, por exemplo, Foucault contribuindo para a compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social. Suas noções de discurso, de saber-poder e de disciplinaridade são úteis para a percepção de como o poder abraça o currículo e as constituições dos saberes pedagógicos (SILVA, 1996; SANTOS, 1993; VEIGA-NETO, 1994).

Os estudos culturais também interferem nessa fase, ampliando as compreensões das relações entre cultura, pedagogia e currículo, os trabalhos de Giroux apresentam isso, por vezes, problematizando filmes (GIROUX, 1995a; 1995b, 1996). Os Estudos culturais oxigenam o direito à diferença, dando relevância às vozes dos grupos oprimidos, em especial no currículo, em uma perspectiva multicultural. Sugere-se assim, identificar as relações de poder entre diferentes culturas e sensibilizar para transformar o *status quo* (SANTOS, 1996; MCLAREN, 1995; SILVA, 1996).

As teorias críticas ao “incorporarem” as críticas feitas à modernidade e ao seu potencial – diante das noções de ciência, história, verdade, mundo –, renovaram-se. Elas demonstraram ainda que o que construiu suas origens, como o neomarxismo, continua útil, bem como que o pós-estruturalismo e os estudos culturais também o são, e que podem dialogar. É, desse modo, assumido um compromisso com a emancipação. Emancipação no sentido de um projeto educativo que recupere a capacidade do espanto e da indignação com injustiças sociais e busque superá-las, assim como sugere Lather (1991).

Além disso, as teorias críticas voltaram-se também para questões locais, vivenciadas de formas mais específicas e por sujeitos e grupos específicos. Esse olhar materializado alinha-se com análises pós-estruturalistas, contemplando as múltiplas vozes excluídas em meio à desigualdade. No que diz respeito à ciência, o novo alinhamento permitiu que as pedagogias críticas fossem afetadas pelas concepções de ciências, no plural; concebendo

outros sujeitos, outras verdades, histórias e mundos. Grandes narrativas, por exemplo, têm seu potencial explicativo reduzido, abrindo espaço para as pequenas narrativas e histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno (MOREIRA, 1999).

#### **2.4 Pedagogias críticas ou pedagogias (pós)críticas?!**

No clima, considerado, por vezes, pós-moderno, pós-colonialista, pós-estruturalista e multicultural, os educadores das pedagogias críticas fizeram e dispuseram-se a continuar fazendo uma série de questionamentos e autocríticas. Algumas das críticas que vêm recebendo atenção das pedagogias críticas, inspiradas em McLaren (1993) e em Devís-Devís (2012), dizem respeito à tarefa das pedagogias críticas em uma era de fronteiras culturais cambiantes, de insegurança dos símbolos culturais tradicionais, de colapso de estruturas institucionais. Em outras palavras, o que significa construir pedagogias críticas com base nesse novo clima social que se instaurou? Como podem os educadores críticos continuarem renovando-se e mapeando questões relativas a agências envolvidas nas variadas relações de classe, gênero, raça que se apresentam no contemporâneo?

Para isso, vem sendo exigido e construído um novo conjunto de paradigmas críticos para dar conta da produção de significados de forma renovada, inclusive via pedagogias pós-críticas. Entretanto, os temas pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-colonialistas e também aqueles ligados aos estudos culturais não se limitam ao pós-crítico e, tampouco, emergem com ele, pelo contrário, são mais amplos que ele e estabelecem diálogo também com as pedagogias críticas. Na verdade essa relação entre pedagogias críticas e tempos “pós” já acontece, no mínimo, desde a década de 1980 como vimos em Moreira (1999), Silva (1993, 1996) e evidenciamos, por mais que não seja essa a intenção do autor, em Silva (1999). Essa forma de problematizar o conhecimento é capaz de demonstrar como a formação social e educacional funcionam como dominação cultural; além disso, como, a partir da percepção do surgimento de novas dominações culturais, a própria pedagogia crítica pode se renovar, confundindo-se, assim, no nosso entendimento, com a classificação pós-crítica. Via pedagogias críticas também faz-se possível inspiração para contraposições a perspectivas dominantes por meio de processos de legitimação de vários outros tipos de conhecimentos sociais e de vidas institucionais.

A consequência dessa (auto)crítica que vem se construindo nas pedagogias críticas é a continuidade daquele reconhecimento fundado nas denúncias neomarxistas, tendo efeito na

formação das subjetividades e das consciências sócio-educacionais. Forja-se ainda comunidades de resistência em salas de aula, nas escolas, nos eventos científicos, com o propósito de aprofundar o projeto democrático (MCLAREN, 1993). São firmadas narrativas de libertação/emancipação vinculadas a particularidades específicas de lutas históricas concretas e emergentes. Em contrapartida, indiretamente, as pedagogias pós-críticas encontram-se suas frentes de intervenções próximas a elas, tomando também como “inimigas” as mais variadas injustiças sociais de gênero, raça, etnia, por exemplo.

Com envolvimento dos educadores com as pedagogias críticas e pós-críticas, ou melhor, com a superação de tais classificações e a incorporação de suas intencionalidades pedagógicas, o espaço educacional amplia seu potencial para não ser conivente com o *status quo* que tende a secundarizar raças, gêneros e classes. Torna-se espaço de discussão de políticas culturais e de identidades auto-reflexivas, essas últimas heterogêneas e críticas às injustiças sociais. Para que sejam diminuídas as dúvidas a respeito das possíveis limitações das pedagogias críticas e das aproximações do que têm sido denominadas pedagogias pós-críticas, Apple, Au e Gandin (2011) vão dizer que “[...] uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica e da educação crítica baseia-se cada vez mais na percepção das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossa sociedade” (APPLE; AU; GANDIN, p. 14, 2011). Para os autores, esses são temas que dizem respeito “[...] à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade), portanto, precisam ser consideradas em conjunto” (APPLE; AU; GANDIN, p. 14, 2011).

O princípio que sustenta as pedagogias críticas para Apple, Au e Gandin (2011) é o da necessidade de reposicionamento ao olharmos para a educação, a fim de entendê-la, e de agirmos sobre ela e suas conexões com a sociedade como um todo. Isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas. Esse princípio diz respeito tanto às práticas políticas quanto às culturais que incorporam os princípios da educação crítica e também são incorporadas por eles.

Apple (2006, p. 251) inclui nos estudos críticos – junto às obras marxistas e neomarxistas – “[...] trabalhos dos estudos culturais críticos, da análise feminista pós-estrutural, da teoria crítica racial e outras abordagens críticas”, próximo ao que Silva (1999) caracteriza como pós-crítico. McLaren (1997) reconhece que a pedagogia crítica é um amplo fazer pedagógico, que nele não existe uma corrente única, mas sim múltiplas correntes que são críticas à educação e à sociedade. Os trabalhos da pedagogia crítica para o autor são

diversificados, forjados na relação entre educação, política, poder e injustiças sociais existentes:

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes (MCLAREN, 1997, p.192).

Fischman e Sales (2010, p. 06) vão se referir às pedagogias críticas como:

“[...] um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas”.

Para essas pedagogias, críticas e pós-críticas, a consideração do relativismo torna-se importante, uma vez que o conhecimento é sempre contingente e contextual. Entretanto, o relativismo geral, aquele que se recusa a tomar posição em questões de opressão humana e injustiça social, deve ser desprezado por ambas. Ele atua na contramão da construção de uma política educacional contrária à desigualdade. Portanto, as pedagogias críticas continuaram opondo-se a tudo que fere a identidade humana e suas especificidades; elas têm o poder de ligarem-se às necessidades postas pelo contemporâneo, como as discussões das identidades e da diferença, conseqüentemente, tendo suas fronteiras cambiantes e em diálogo com as propostas pós-críticas. Diante desses elementos, compreendemos que torna-se uma tarefa difícil sustentar a compreensão restrita de pedagogia crítica de Silva (1999) e, conseqüentemente, sua compreensão de pedagogia pós-crítica.

Coloca-se como uma opção potencialmente interessante no debate político epistemológico das pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas a discussão da pertinência da manutenção da classificação que as distingue. Essa classificação, ao invés de fortalecer e qualificar o debate, oferece falsas polarizações entre críticos e pós-críticos, produzindo novos mal-entendidos, novos mal-estares, avaliações frágeis, e, com isso, despontencializa as possibilidades de contraposições às injustiças sociais, sejam elas de classe, gênero, raça, etnia ou cultura. As forças das pedagogias críticas e pós-críticas, que poderiam se somar em prol desses fenômenos que afetam ambas, são fragilizadas.

Consideramos, portanto, essas distinções ferramentais não pertinentes para as propostas pedagógicas “anti-injustiças sociais” do contemporâneo. Quanto aos motivos, talvez caiba

ressaltá-los novamente, em tom de retomada desses “problemas”, não sendo, todavia, pura repetição do que já foi dito. No nosso caso, retomar esse assunto tem a ver com a complexidade que vemos na proposta de superação de tal classificação que se distingue/polariza. Entendemos que tanto as pedagogias críticas quanto as pedagogias pós-críticas não se bastam por si só para “esgotar” e/ou solucionar a complexidade do tema das injustiças sociais na Educação e, como mostraremos mais adiante, na Educação Física. Não nos parece possível enquadrar e/ou caracterizar claramente o que sejam as pedagogias críticas e as pedagogias pós-críticas. Não podendo enquadrá-las, percebemos que suas fronteiras são cambiantes e que elas se aproximam em diversas problematizações, relações com conceitos e tendências/perspectivas. Em última instância, se somadas em um único teto, teriam seu potencial contrapositivo-crítico potencializado. Entendemos que mais importante que classificação são as potencialidades dos estudos e dos autores que circulam e fundamentam esse debate político-epistemológico, na linha do que apresentam .

## SEGUNDA PARTE

### CAPÍTULO 3

#### **AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO PANORAMA CONSTITUTIVO AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Este capítulo tem por função apresentar um panorama geral das pedagogias críticas da Educação Física enfocando suas renovações e (auto)críticas (DEVÍS-DEVÍS, 2012). Mesmo se tratando de uma tradição que apresenta traços comuns, que possibilitam caracterizá-la como tal, – como a busca pela colaboração com os sistemas educativos para que se efetivem processos de superação das injustiças sociais denunciadas (KIRK; ALMEIDA; BRACHT, 2019) – diferenças também são visíveis, de acordo com o período histórico, a influência social e também de acordo com os referenciais que dão subsídios para o enfrentamento das injustiças sociais.

Convêm alguns esclarecimentos considerando a abrangência que esse capítulo poderia tomar. Não pretendemos realizar um trabalho de revisão sistemático das obras das pedagogias críticas, o que nos faria recorrer a um detalhamento que poderia gerar prejuízos ao foco central que é a demonstração das várias renovações e dos vários enfoques apresentados pelas pedagogias críticas. Trata-se de apresentar, valorizar e problematizar uma pluralidade de linhas de investigação que se propõem (auto)críticas a partir de autores brasileiros e de alguns autores que não são, como Devís-Devís.<sup>7</sup> Segundo Devís-Devís (2012), a investigação sociocrítica pode ser melhor considerada como uma atividade dinâmica, que se autodefine constantemente pela interação com novos aportes teóricos. Ao mesmo tempo, esse aspecto dificulta sua clara e aguda diferenciação em relação a outras aproximações paradigmáticas, como a pós-crítica, na linha do que defendemos nos capítulos anteriores.

Algunas veces resulta difícil catalogar este tipo de investigaciones, por ejemplo, cuando un determinado estudio sigue una metodología etnográfica y utiliza conceptos neo-marxistas para el análisis y la interpretación de los datos o cuando aplica la teoría textual del post-estructuralismo a contextos reales y conflictivos que permiten la acción políticamente transformativa de la investigación crítica. Además, la investigación sociocrítica resulta muy escurridiza, ya que exige tener en cuenta tanto el proceso metodológico

---

<sup>7</sup> Nessa seara, alguns autores e suas compreensões serão citados e referenciados a partir da interpretação de outros, como Devís-Devís (2012), esperamos que isso esteja claro ao longo deste capítulo. Enfatizamos isso por diversas vezes, não a todo momento, para que a leitura fique mais fluida.

como el resultado de la investigación porque el primero debe ser emancipatorio para las personas implicadas y el segundo debe suponer un reto radical en las conclusiones e implicaciones (DEVÍS-DEVÍS, 2012, p. 12).

Nesse sentido, na esteira de Bracht e Almeida (2019), pretendemos provocar reflexões sobre o quão ampla são as pedagogias críticas da Educação Física e sobre suas perspectivas, deixando subentendido certa inconsistência político-epistemológica da classificação que gera distanciamento entre pedagogias críticas e pós-críticas na área. Do mesmo modo, caracterizações do “ir além” das pedagogias críticas, considerando suas referenciais apenas do marxismo ou de suas análises de poder econômicas, como “pedagogias pós-críticas”, são infrutíferas diante das pedagogias críticas renovadas e (auto)críticas.

### **3.1 Surgem as pedagogias críticas da Educação Física**

A investigação sociocrítica da Educação Física surge durante a década de 1980 em diversos lugares da Europa, da América e da Oceania. Suas influências, segundo Devís-Devís (2012), deram-se pela conexão com a tradição qualitativa, quando alguns acadêmicos, principalmente aqueles de origem inglesa, direcionaram suas investigações para os objetivos de igualdade, justiça social e emancipação. Estavam eles atraídos pela emergência das ciências sociais; preocupados com as investigações empíricas em um mundo com muitas injustiças sociais; e, também, dispostos a desenvolver uma produção de conhecimento útil para a prática emancipatória.

Assim como na Educação, as primeiras críticas das investigações críticas da Educação Física foram direcionadas às formas tradicionais da área e suas formações de professores, visavam apresentar problematizações e propor alternativas. As críticas ao ensino deram-se, em sua maioria, à sua forma técnica, à sua falta de sensibilidade aos problemas sociais e culturais, também às desigualdades e a discriminação que se faziam presentes, principalmente, no esporte. Tinham também como intencionalidade a formação de professores investigadores atentos à solução de problemas profissionais e também atentos à definição dos problemas dignos de atenção. Consequentemente, surgiram diversas propostas pedagógicas, em diversos locais, na busca comum de formar professores para a transformação social.

As problematizações direcionadas às pesquisas positivistas convencionais levavam em consideração: a quantificação, que limitava a percepção de fatos e comportamentos; a

hipervalorização do desempenho alcançando pelos alunos; o foco nas habilidades desenvolvidas; e a avaliação por meio da mensuração do desempenho físico (DEVÍS-DEVÍS, 1993, 1996). A partir dessas problematizações surgiram novos paradigmas de investigação, período que segundo Gage (1989), citado por Devís-Devís (2012), recebeu o nome de “guerra dos paradigmas”, estando eles ligados a facilitação do caminho para a pesquisa sociocrítica.

No Brasil, em especial, o paradigma da aptidão física e esportivista, com viés positivista, recebeu suporte do militarismo. Após a Segunda Guerra Mundial, a tendência esportivista passou a se fazer mais presente nos currículos da Educação Física brasileira. Isso se deve à forte influência norte-americana e alemã, à aceleração industrial e também à influência dos meios de comunicação de massa que estavam se diversificando na época. Essa tendência ganhou tamanha magnitude que a Educação Física foi vista, por vezes, como sua extensão, e o rendimento foi concebido como seu determinante, flertando com a ciência.

Bracht (1999) destaca que isso pode ser percebido no Brasil por meio do diagnóstico da Educação Física/Desportos, publicado pelo governo brasileiro em 1971. O paradigma da aptidão física, que orientou a prática pedagógica da Educação Física desde sua implementação no Brasil, foi revitalizado pelo projeto da Ditadura Militar (1964-1985). Nesse período, a Educação Física também ganhou destaque como aliada na formação social e moral dos cidadãos via atividade física. Isso aconteceu porque o esporte ancorado na competição tinha um espaço especial na política oficial do governo militar.

Todo esse movimento, referenciado no paradigma da aptidão física e esportivista, ganhou novos questionamentos a partir dos anos de 1980 com a ampliação dos referenciais das ciências sociais e humanas, via pedagogia, nos estudos da Educação Física brasileira. Daolio (2010) enfatiza que foi a partir daí que o termo cultura passou definitivamente a fazer parte da Educação Física. Os responsáveis foram os próprios professores da área, como Medina, que, no ano de 1983, destacou a importância de uma revolução cultural do corpo para recuperar e ampliar as possibilidades e os sentidos humanos.

### **3.2 Os anos de 1980 e a continuação da contraposição crítica ao paradigma da aptidão física**

Dentre os diversos autores das pedagogias críticas da Educação Física brasileira dos anos de 1980, Medina foi um dos que mais ganhou destaque. Compreendia em 1983, no livro “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’”, que “[...] uma revolução cultural do corpo

igualmente exige uma proposição crítica, que busque a promoção efetiva do homem brasileiro em todos os seus aspectos” (MEDINA, 1994, p. 13). A Educação Física deveria, a partir disso, ocupar-se do corpo e dos movimentos na busca por ampliar constantemente as possibilidades concretas dos seres humanos. Nesse cenário, o professor de Educação Física era visto por Medina como aquele que possuía uma função privilegiada no processo revolucionário cultural do corpo por exercer uma posição institucionalizada/privilegiada já há algum tempo, podendo assim dar respaldo de cunho educativo e social junto às pessoas explicitamente preocupadas com esse processo.

Em outras palavras, o processo revolucionário cultural não era compreendido como exclusividade da Educação Física, de modo a necessitar de uma crescente participação de camadas da população em nível de reflexão e ação. Destaca Medina (1982) que:

Neste último (nível de ação) ela deve estar voltada para todos, indistintamente. No nível da reflexão, porém, o projeto precisa estar aberto aos filósofos, educadores, teólogos, sociólogos, sexólogos, psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras, médicos e, enfim, àqueles que querem entender o corpo humano através de todas as suas dimensões e também dispostos a lutarem para lhe conceder menor repressão e maior dignidade (MEDINA, 1994, p. 14, grifo nosso)

Para que a Educação Física assumisse no Brasil essa importante posição revolucionária cultural do corpo, era preciso que ela mesma continuasse tomando para si a crise<sup>8</sup> do paradigma pedagógico da aptidão física e esportivista. Destaca Medina (1994, p. 36) que a Educação Física deveria:

Não só alterar o curso ordinário – aliás bem ‘ordinário’ – que ela vem seguindo, como também buscar a sedimentação de novos padrões culturais e, afinal, lutar por novos padrões de vida. Para uma Educação Física realmente preocupada com o ser humano não basta concordar plenamente com a sociedade. É necessário que faça uma permanente crítica social; seja sensível às diversas formas de repressão a que as pessoas estão sujeitas e as ajudem a entender os seus determinismos e superar os seus condicionamentos, tornando-as cada vez mais livres e humanas.

Autores como Bracht (1986), a partir desse impulso de questionamentos dado por Medina, observaram um ambiente favorável na pedagogia para contribuir com o

---

<sup>8</sup> A crise para Medina (1994, p. 19) “[...] é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial onde se exige decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige. Muitas vezes por trás de certas situações de aparente normalidade, escondem-se as mais variadas distorções ou patologias, que devido àquela aparência não são colocadas em questão”.

desenvolvimento da tão importante crise nos estudos da Educação Física, a partir dos referenciais presentes naquele campo universitário. Essa percepção surge da inserção em programas de pós-graduação em Educação, incentivados também pelas novas demandas formativas postas aos docentes para que a Educação Física firmasse-se no sistema universitário. Surgia, assim, um novo paradigma de Educação Física, a pedagogia crítica, apoiado nos referenciais da Filosofia, Antropologia, Sociologia e História.

Essa nova concepção estruturou-se em um período de efervescência de lutas pela redemocratização brasileira, forjadas a partir do descontentamento da população com os governos militares. Forte recessão, inflação oscilante, controle de verbas e revisão das distribuições de recursos do país foram também incentivos para que a relação com a política e com a economia tornasse-se *locus* de interpretações. Estruturou-se um segmento crítico à aptidão física-esportivista, à economia e à política capitalista na Educação Física, o qual viria a ser denominado também como “Movimento Renovador da Educação Física” (MREF).

A primazia adquirida pelo marxismo ou pelo materialismo histórico-dialético nas produções e nos debates iniciais da pedagogia crítica da Educação Física nos anos de 1980 é notória, expressa principalmente pela tendência teórica do campo da Educação, a corrente denominada PHC. Exemplos são encontrados nos trabalhos de Castellani Filho (1983), Bracht (1986) e Miyagima (1989). A PHC visa a compreender a questão educacional a partir da história e dos determinantes condicionais da existência humana. Consequentemente, são indagadas as formas com que a escola e a Educação Física – por intermédio de seus professores e do currículo – devam se posicionar diante das contradições econômico-sociais, para que seja traçada uma direção que caberá ser seguida em prol da superação das desigualdades, em uma espécie de crítica social e busca por mudanças sociais profundas.

A PHC foi responsável por causar um importante abalo epistemológico na Educação Física, aproximando a área da discussão da cultura centrada nas relações críticas de poder econômico, nas denúncias de práticas pedagógicas que tendiam à manutenção do *status quo* da sociedade capitalista (aptidão física e esportivista) e no desenvolvimento de uma pedagogia crítica<sup>9</sup> que contribuísse para a formação de consciência a respeito desses elementos. Segundo Almeida e Bracht (2006, p.1), essa proposta indaga as formas com que a escola e a Educação Física – por intermédio de seus professores e do currículo – devem se posicionar diante das contradições sociais, para que seja traçada uma direção que caberá ser

---

<sup>9</sup> Essas discussões centradas nas práticas em Educação Física encontram-se inseridas no debate que se trava no âmbito do pensamento pedagógico da área; emerge, daí, a opção pelo uso de pedagogia crítica ao invés de teoria crítica nesta tese.

seguida em prol da superação das desigualdades geradas por elas. Para Saviani (1991, p.103), “[...] aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica”.

Os tensionamentos da Educação Física, por sua vez e nessa linha, tinham como alvo a necessidade de ela se reinventar contra hegemonicamente, considerando, em especial, as tensões políticas de época. Nesse sentido, a produção crítica operava mostrando que as práticas desenvolvidas majoritariamente, de origem técnica e biológica, garantiam o *status quo* a serviço da classe dominante. Sob essa influência, em 1986, Bracht publicou o artigo “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista” (Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE). Segundo Vaz (2014), o discurso oficial do esporte, principalmente nos anos de 1970, tinha como linha de frente a palavra de ordem: “criança que pratica esporte respeita as regras do jogo”. A prática esportiva oficial e suas supostas vantagens educativas, fomentadas pelo Governo Federal, eram publicizadas por alguns programas, dentre eles o Esporte para Todos e os Jogos Escolares Brasileiros (PINTO, 2004).

Esse instrumento teórico da PHC, portanto, fundamentou uma leitura da realidade na pedagogia crítica da Educação Física. Para Bracht (ALMEIDA, GOMES, 2014), foi algo novo e superinteressante, era uma ferramenta compreendida como capaz de pensar a realidade social como um todo, a totalidade era uma categoria fundamental, e ver como a Educação Física inseria-se nessa discussão, tinha-se a ideia de que estavam abarcando a totalidade. “Era algo como colocar um óculos e começar a ver coisas que a gente nunca tinha visto” afirma Bracht (ALMEIDA, GOMES, 2014, p. 264). Acima de tudo, em termos políticos, aquilo fazia total sentido nessa época, ou seja, a ligação de um projeto de sociedade com um projeto de educação e de Educação Física, de transformação da Educação Física.

Entretanto, a crítica orientada pela PHC trata as questões a respeito do conhecimento de forma subsumida à política e à economia. Como diria Vaz (2003 *apud* Almeida et al 2012, p. 247), “[...] a educação como ato político, a ciência engajada, a produção do conhecimento a partir de um ponto de vista de classe, não apenas mais revolucionário, mas por isso mesmo mais verdadeiro”. Ainda na esteira de Almeida et al. (2012), as questões teóricas/filosóficas são nutridas por apostas políticas, já que a educação como ato político ou a ciência engajada, tendo a produção do conhecimento orientada a partir do ponto de vista de classe, passa a ser vista como mais verdadeira ou, nas palavras de Bracht (1986), não funcionalista.

Essa forte influência da PHC na produção da Educação Física brasileira, no nosso entendimento, pode justificar, em partes, os porquês de as pedagogias críticas nacionais da Educação Física não terem ainda avançado tanto no que diz respeito às discussões das diferenças e de incorporação do “pós” – pós-moderno, pós-estruturalismo, pós-colonialismo,

assim como feito em países anglófonos, apesar de terem existido avanços nessa direção sem necessariamente utilizarem tais termos. Durante a década de 1980, por exemplo, o que se entendia como pedagogia crítica na Educação Física era basicamente PHC. Todavia, isso não quer dizer que as pedagogias críticas da Educação Física brasileira não ampliaram suas discussões além dos referenciais marxistas e econômicos, como veremos adiante, significa apenas que devemos também nos atentar aos movimentos das pedagogias críticas em um viés mais amplo, além do Brasil, para caracterizá-las de forma mais atual e fidedigna.

Nessa linha, nos anos de 1980 Devís-Devís (2012) salienta que os estudos críticos reuniram um número importante de trabalhos a respeito da inovação curricular, da ideologia, do sexo e da co-educação, eram esses últimos de autoria de Evans (1986, 1988). A essas discussões denominadas de “sexuais” por Devís-Devís (2012), somam-se ainda, segundo o autor, um grupo de investigação crítica que já nessa década (GRIFFIN, 1983, 1984; 1985a, 1985b), pesquisava a respeito de equidade, gênero, bem como a respeito do poder de fatores contextuais nas aulas de Educação Física (GRIFFIN, 1985c). Os estudos de Scraton (1986, 1987) sobre a Educação Física das meninas britânicas despertaram um interesse especial em questões de gênero na Europa, além da teoria da igualdade de oportunidades e da construção social da feminilidade. Obras de Dewar (1987) contribuíram para a construção social de gênero na América do Norte.

Tinning (1987, 1988) preocupou-se com os estudos sobre investigação-ação emancipadora nas práticas de ensino. Kirk dedicou-se criticamente à formação do professorado (1986); às ideologias (GEORG; KIRK, 1988; KIRK; COLQUHOUN, 1989; KIRK, 1986) e ao próprio pioneirismo de uma perspectiva curricular sócio-crítica (KIRK, 1988). No final dos anos de 1980, Bain (1989) produziu a primeira revisão dos estudos sócio-críticos, apontando, naquela época, que essa perspectiva requereria atenção no futuro.

Faz-se perceptível que os trabalhos da década de 1980 da Educação Física já apresentavam ampliações das pedagogias críticas se comparados àquelas pedagogias críticas caracterizadas por Silva (1999) na educação. Em síntese, os estudos críticos da Educação Física apresentavam preocupações que Silva (1999) caracterizaria como pós-críticas, direcionadas a equidade de gênero, sexo, co-educacao e construção social da feminilidade, além de problematizar, via PHC, questões sociais, econômicas e políticas capitalistas.

### **3.3 Ampliações e proposições críticas da Educação Física nos anos de 1990**

Para Devís-Devís (2012), os anos de 1990 e os anos 2000 apresentam maior ampliação das perspectivas socialmente críticas da Educação Física se comparados aos anos de 1980. Algumas revistas científicas internacionais foram importantes nesse processo ao veicular cada vez mais os estudos sociocríticos da área (Quest, Journal of teaching in Physical Education, European Physical Education Review, Physical Education and Sport Pedagogy, Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Education and Society, Qualitative Research in Sport, Exercise and Health).

Na década de 1990, por exemplo, Sparkes introduziu o uso de histórias de vida, por meio da valorização das histórias dos professores e do trabalho com novas possibilidades emancipatórias, inter-relacionando a dimensão pessoal e profissional dos professores (SPARKES, 1994a, 1994b; SPARKES et al. 1990, SPARKES et al., 1993). Tinning (1992; TINNING et al., 1996) contribui para o desenvolvimento da pesquisa-ação e da pesquisa direcionada à formação de professores, de acordo com Devís-Devís (2012).

Nos livros coletivos de dimensão internacional são perceptíveis contribuições influenciadas por novos movimentos culturais e teóricos, como análise crítica do currículo oculto e da saúde ou pedagogia da Educação Física. Estudos sobre currículo e histórias de gênero, relação da pedagogia crítica com contribuições teóricas e paradigmas pós-estruturalistas e feministas também se fazem presentes (SPARKES, 1992).

Ainda em diálogo com Devís-Devís (2012), percebemos que a discussão do feminismo ganha visibilidade nos trabalhos de alguns autores posicionados no paradigma crítico que focalizam suas discussões no papel da Educação Física nas relações de poder e nos privilégios ligados ao gênero nas sociedades capitalistas (DEWAR, 1990, 1993). Essas temáticas aparecem em livros coletivos que refletem a respeito do pós-modernismo, suas influências e desafios para a Educação Física (FERNÁNDEZ-BALBOA, 1997). Ganham espaço também em artigos científicos que refletiam todo um programa de pesquisa pós-estruturalista e pós-modernista sobre o papel da linguagem e dos seus significados na construção social de gênero e das subjetividades nas classes (WRIGHT, 1990, 1995, 1997, 2000, 2004) (DEVÍS-DEVÍS, 2012)

Outros autores críticos dessa mesma década (CLARKE, 1996, 1998; FLINTOFF 1994; GRIFFIN, 1992a, 1992b, 1998; SQUIRES; SPARKES, 1996; SYKES, 2001) direcionaram seus estudos para o heterossexismo e para a homofobia entre professoras lésbicas, bem como para problemas sociais e profissionais relacionados às identidades sexuais não hegemônicas. Conceitos de feminilidade e masculinidade também são citados por Devís-Devís (2012) como presentes em estudos que se voltam para as aulas de Educação Física, o

recreio e os conteúdos como o esporte (BRANHAM, 2003; CHEPYATOR-THOMSON, ENNIS et al., 1997; HICKEY; FITZCLARENCE, 1999; HICKEY et al., 2000; LIGHT; KIRK, 2000, RENOLD, 1997).

No Brasil os anos de 1990 marcaram a continuidade da ascensão das categorias de cultura das pedagogias críticas, Daolio (2004) em seu livro “Educação Física e o conceito de cultura” deixa claro que o conceito de cultura foi discutido em diversos autores nacionais da área nos anos de 1990, dentre esses autores cita-se: Soares et al. (1992); Kunz (1991, 1994), Bracht (1992, 1999), Betti (1991, 1992, 1994a, 1994b, 1995, 1999). A identidade foi outro conceito que se transformou em um conceito-chave para o entendimento da vida social das pedagogias críticas, quando se percebe a Educação Física “em movimento” e constroem-se pedagogias críticas “em movimento”.

O conceito de identidade aparece, por exemplo, quando Bracht (1995), questionado a respeito do que é a Educação Física, assinala que essa pergunta deveria ser substituída pela busca do entendimento do que a Educação Física vem sendo enquanto construção sócio-histórica, uma vez que, em seu entendimento, a primeira pergunta quer saber de uma ontologia fundamental da área, o que não é possível. Quanto às abordagens pedagógicas que se vinculavam a uma teoria crítica da Educação, no sentido de crítica ao papel da Educação Física na sociedade capitalista (BRACHT, 1999), citamos a abordagem crítico-superadora – desenvolvida pelo Coletivo de autores (SOARES et al., 1992) – e a abordagem denominada crítico-emancipatória – que tem como seu formulador o professor Elenor Kunz (1991, 1994) – , como aquelas que demonstram “movimentos” político-epistemológicos das pedagogias críticas dos anos de 1990.

Os princípios balizadores da abordagem crítico-superadora foram ao encontro do que se almejava no projeto moderno de sociedade, ou seja, a formação de sujeitos emancipados, autônomos, conscientes, livres por intermédio da racionalidade da cultura corporal ao invés da prática da atividade física por ela mesma (SOARES, et al., 1992). A cultura corporal no Coletivo de autores acentua a crítica à aptidão física e à esportivização da Educação Física brasileira fundamentalmente a partir da PHC de Dermeval Saviani.

Nessa perspectiva, opta-se pela centralidade da cultura como objeto de estudo da Educação Física, rompendo com a perspectiva da aptidão física e adotando o conceito de cultura corporal. Ele é “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos da escola” (SOARES, et. al., p. 39). Na compreensão do Coletivo de autores, esse processo de

transmissão de conhecimento acontece do trabalho, que transforma a natureza, constrói a cultura e o próprio homem.

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

Essa produção crítica, dando continuidade às “denúncias” que foram desenvolvidas nos anos de 1980, operava mostrando que as práticas pedagógicas até aquele determinado momento, percebidas como de origem majoritariamente técnica e biológica, garantiam o *status quo* a serviço da classe dominante. Essa crítica, todavia, ia além daquelas postas nos anos de 1980, operava também apresentando uma proposta contra-hegemônica de intervenção, além do “denuncismo”, a partir do entendimento de que a sociedade é dividida em classes.

Nas **sociedades de classe**, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus **interesses**. [...] os interesses de classe são diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tão pouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado. Esse entendimento, que pode ser considerado um discurso da **ideologia dominante, mascara** a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses (SOARES et al. 1992, p. 26-27, grifo nosso).

O “Coletivo de Autores” já apresentava nas pedagogias críticas da Educação Física brasileira dos anos de 1990 a defesa dos mais diversos grupos desprestigiados. Um primeiro exemplo é o destaque à importância da consideração desses grupos nos trabalhos desenvolvidos com os diversos conteúdos da cultura corporal nas escolas:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros (SOARES, et al., 1992, p. 62).

Além disso, o “Coletivo de Autores” (SOARES, et al., 1992), em outra passagem, questiona a legislação que separava turmas de Educação Física por gênero, como o Decreto Federal n. 69.450/71, título IV, Capítulo I, artigo 5º, parágrafo III:

Art 5º Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:  
III – Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Ainda, o “coletivo” desenvolveu práticas corporais culturais em sua constituição e em seu desenvolvimento com e no interior das relações de poder, vejamos:

A capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a ‘voz’ do oprimido na sua relação com o opressor (SOARES, et al., 1992, p. 75)

Em outra passagem, ao tratar da cultura corporal e dos seus sentidos, Soares e colaboradores (1992) frisam as relações de interdependência de elementos da cultura corporal “com os grandes problemas sócio-políticos atuais” [...] (SOARES, et al., 1992, p. 63). Ademais são citados os papéis sexuais, os preconceitos sociais, raciais, a deficiência, a velhice, a distribuição do solo urbano, a distribuição de renda, a dívida externa e outros.

Uma das ações que as pedagogias críticas da Educação Física brasileira mais fez durante suas trajetórias, inclusive naquela vertente voltada para as questões econômicas e marxistas, foi questionar as práticas culturais baseadas em suas constituições e em seus desenvolvimentos, direcionando essas críticas, inclusive, ao sucesso e ao fracasso dos filhos da classe trabalhadora na escola; bem como tais ataques eram voltados ao incentivo à manutenção do *status quo* pelas práticas esportivas em seu viés de rendimento.

Ao falar do jogo o Coletivo destaca: que trata-se de uma invenção do homem; que a criança frente a um jogo de queimada, por exemplo, cria uma situação imaginária; que uma divisão por séries é possível a partir da consideração do desenvolvimento; que é importante que se considere no jogo “[...] a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países” (SOARES, et al., 1992, p. 67); que como “[...] uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprimem a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a elas inerentes, especialmente no momento em

que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar (SOARES, et al., 1992, p. 70).

Dando sequência, a proposta denominada crítico-emancipatória de autoria de Kunz também foi além do “denuncismo”. Recebia fortes influências da pedagogia de Paulo Freire e da fenomenologia de Merleau-Ponty, tomada de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer e Trebels, seu orientador de doutorado (BRACHT, 1999). Além desses autores, a metodologia crítico-emancipatória também apresenta influência do frankfurtiano Habermas, autor da teoria do agir comunicativo. O movimentar-se humano é compreendido como uma forma de comunicação com o mundo. Além disso, a proposta busca desenvolver com os alunos a capacidade crítica de analisar e agir na cultura de movimento.

Se compararmos a proposta crítico-superadora com a proposta crítico emancipatória perceberemos que a segunda não se referencia mais pela matriz crítica da PHC ou pelo marxismo em sua versão mais ortodoxa. A crítico-emancipatória apresenta uma perspectiva pedagógica crítica que não mais organiza sua chave de leitura por meio do realismo científico do modo de produção para a crítica ao capitalismo, em outras palavras, não vê o modo de produção como leitura privilegiada da sociedade. Isso em partes é motivado pela influência de Habermas, autor que estabelece um distanciamento de Marx e da própria Escola de Frankfurt em sua primeira geração, fortemente representada por Horkheimer e Adorno. Ao contrário de Marx, Habermas não pensa em uma emancipação por intermédio da transformação/revolução social e, ao contrário da primeira geração da escola de Frankfurt, ainda visualiza potencial emancipatório na razão. A emancipação para Habermas dar-se-ia pela razão comunicativa.

Tal posicionamento aproxima-se, ainda timidamente, do que compreendemos como giro linguístico ou virada lingüística, característico da filosofia da linguagem, o qual anos depois ganharia referência de defesa de outros autores críticos da área (BETTI, 2006, 2007; BETTI; SILVA; SILVA, 2013; BRACHT, 2012) Além disso, Kunz (1991, 1994) apresenta em sua proposta a importância de que seja desenvolvida a competência comunicativa, destaca ainda que o processo reflexivo responsável pelo desenvolvimento do pensamento crítico acontece pela linguagem.

A partir da década de 1990, surgiram modificações intensas no quadro epistemológico das pedagogias críticas brasileiras. Alguns pressupostos da teoria crítica marxista em seu viés mais ortodoxo, dentre eles as metanarrativas de emancipação, de verdade e de autonomia, e também a hipervalorização que era dada à relação de produção, à ciência e à certa racionalidade técnica foram cada vez mais flexibilizados. A crise geral que acometeu o

mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida manifestou-se também na Educação Física como já sabemos.

Como consequência dessa (auto)crítica e dessa renovação das pedagogias críticas na Educação Física, a própria pergunta filosófica pela “verdade” encontrou outra caracterização, agora inacabada, errante e histórica. A isso Paulo Fensterseifer (2014) denomina de *atividade epistemológica*, uma das características, portanto, dessa pedagogia (auto)crítica da Educação Física. Essa expressão supõe uma estreita relação entre epistemologia, racionalidade, história e, conseqüentemente, os contextos em que os conhecimentos legitimam-se.

São perceptíveis reavaliações na pedagogia crítica da própria importância, antes suprema, da ciência. Em 1999, Bracht escreveu uma obra que marcou a (auto)crítica da pedagogia crítica diante da racionalidade científica: “Educação Física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz”. Bracht (1999) afirma que o conhecimento científico, ao contrário do que se imaginava, constrói-se em insondáveis incertezas. O autor apresenta que essa crítica à certa “epistemologia da verdade” é fruto de uma postura relativista, antifundacionista ou não-criterialista, ou seja, àquela que relativiza a posição absolutista da razão (científica).

O estudioso advoga a pluralidade irreduzível da razão, pleiteia diferentes racionalidades e linguagens, não almeja unidade, muito menos hierarquia. É salientado que isso não significa que a ciência perdeu subitamente sua capacidade de fornecer elementos que permitam interferir na realidade; mas sim que ela deve abdicar da sua falsa condição de conhecimento privilegiado da realidade e de querer fornecer a chave dos mistérios do mundo. Desenvolve-se, portanto, a partir dos anos de 1990, perspectivas pedagógicas críticas mais conscientes dos limites da racionalidade científica, do caráter processual da verdade e da própria modernidade, entretanto sem negar a racionalidade, a(s) verdade(s) e a própria modernidade.

### **3.4 As pedagogias críticas da Educação Física pós anos 2000**

Após os anos de 2000, Devís-Devís (2012) destaca que na Espanha uma das temáticas de estudos que continuou fazendo-se expressiva nas pedagogias críticas foi gênero, dando ênfase à construção social de gênero nos sujeitos e à dificuldade de mudanças nas relações tradicionais de gênero (GONZÁLEZ-RAVÉ et al., 2007; SOLER, 2009). Foram publicados artigos investigativos sociocríticos que recorriam às influências que Devís-Devís (2012) considera pós-modernas, destacando contribuições a respeito da dificuldade ética no

desenvolvimento de pedagogias críticas nos diferentes aspectos do ensino universitário (DEVÍS, SPARKES, 1999; MUROS, FERNÁNDEZ-BALBOA, 2005; SICILIA-CAMACHO; FERNÁNDEZ-BALBOA, 2009; TRIGUEROS et al., 2006). Os trabalhos de Flintoff e Scraton (2001), Garrett (2004) e Azzarito (2009), por exemplo, de acordo com Kirk (2019), fornecem análises socialmente críticas de gênero identidade, desigualdade e interseções com raça e classe.

Influências pós-modernas são destacadas também em livros coletivos de autores espanhóis com participação de professores de outros países. Neles, os estudos voltam-se para as novas perspectivas no ensino da Educação Física, esporte e saúde (DEVÍS-DEVÍS, 2001; FRAILE, 2004), para a reflexão crítica do processo de pesquisa (SICILIA-CAMACHO; FERNÁNDEZ-BALBOA, 2004) e para as formas alternativas de Educação Física e formação de professores (LÓPEZ-PASTOR; 2006).

Em países hispano-americanos – especialmente na Colômbia, Chile e México –, segundo Devís-Devís (2012), são percebidos estudos críticos voltados para as representações sociais e para o imaginário da Educação Física e de seus professores (MURCIA et al., 2005; RUIZ et al., 2011; ALMONACID; MATUS, s/a; AGUAYO, 2009). Houve também outros estudos direcionados a projetos comunitários reeducativos e a investigações-ação participativas (AQUINO, 2004) e também outros que incluíam crenças e violência verbal e simbólica relacionada com gênero na Educação Física (AQUINO, 2008).

Devís-Devís (2012), após esse levantamento da investigação sociocrítica da Educação Física, conclui que suas principais (macro)orientações são duas: a) análise e crítica sociocultural; e b) investigação participativa ou direcionada ao empoderamento. Os estudos possuem o objetivo principal de crítica social e cultural das ideologias e das relações de poder, visando à formação de consciência dos oprimidos para provocar ação social e consequente contribuição em um processo de autoemancipação (CARR, KEMMIS, 1988). A crítica permite, portanto, a compreensão de algumas pedagogias críticas da Educação Física, do que a atravessa e também da atuação para o melhor futuro possível.

Outra preocupação que se faz presente nesses estudos é o empoderamento da investigação crítica com a finalidade de aumentar a capacidade dos participantes, dos indivíduos e dos grupos de terem um maior controle de suas decisões e de questionarem as relações e as estruturas de poder. Como se percebe, o termo “empoderamento” pode assumir várias formas, ocorrendo no nível da consciência individual, social e estrutural.

Recientemente, en el campo de la educación física, Kirk (2001) ha afirmado que la auto-conciencia es un aspecto necesario del empoderamiento aunque no suficiente en sí mismo, ya que requiere un cambio social. Por otra parte, el empoderamiento no es algo que se transmite de una persona a otra, sino una experiencia compartida donde el poder aumenta y se redistribuye entre los participantes para tener un mayor control de sus vidas. Como proceso, el empoderamiento implica escuchar y comprender las condiciones sociales, dialogar para identificar los problemas de investigación y acabar con la acción social para cambiar esos problemas (Freire, 1973, 1987) (DEVÍS-DEVÍS, 2012, p. 133).

Os grandes temas que se fazem presentes nos estudos sociocríticos, segundo Devís-Devís (2012), são: 1) a construção social da Educação Física e a formação do professor; 2) a socialização profissional; e 3) a política e a prática na profissão. No primeiro tema, a Educação Física e a formação do professor são compreendidas como produtos históricos que sofrem influências das forças políticas, sociais, econômicas, culturais e educativas. No segundo, observamos o processo subjetivo, dialético e prolongado de socialização profissional. Em uma perspectiva sociocrítica, esse processo é também histórico e culturalmente construído, ou em outras palavras, os significados e os valores hegemônicos da profissão Educação Física são resultantes da constante negociação profissional com os condicionantes socioculturais. O terceiro tema trata de diretrizes ou propostas gerais que visam ordenar questões educacionais e de eventos que ocorrem dentro e fora de um sistema educacional. Emergem grupos que discutem e disputam reformas e inovações e também iniciativas pedagógicas críticas, tanto na Educação Física escolar como na formação de professores.

O caráter dinâmico da investigação sociocrítica e demonstrado por Devís-Devís (2012) é uma resposta às necessidades provocadas pelas transformações sociais e culturais e pelas críticas, externas e internas, realizadas por certas atitudes teórico-pedagógicas de investigação. O estudo do autor concentra-se na revisão e na ampliação das preocupações sociocríticas, não estando isento de discussão e autocrítica. Alguns autores que realizam suas pesquisas dentro dessa tradição manifestam, assim como apontado na Educação por Moreira (1999), que a ampliação das pedagogias críticas pode confundir o foco de atenção singular desse tipo de investigação, seu caráter político e emancipador (TINNING, 2002).

Kirk (2020) pondera que a crescente prevalência de precariedade tem colocado a pedagogia crítica em relevância e que os professores de Educação Física precisam cada vez mais de novas formas críticas de pedagogias para enfrentar os mais diversos desafios. Alguns desses desafios tratam-se de levar à frente uma agenda pedagógica crítica em circunstâncias de precariedade, evitando armadilhas que poderiam diminuir sua eficácia e sua reputação.

Precisamos também que as pedagogias críticas incorporem constantemente formas de autocoscência e autocríticas, para que, assim, sejam evitados utopismos, doutrinação e autopresunção. Burbules (2016) denomina esse processo de ser crítico sobre ser crítico.

Felis-Anaya, Martos-Garcia, Devís-Devís (2018) e Devís-Devís (2006, 2012), mais recentemente, também falam de “influências dos postulados pós-modernos” na tradição crítica da Educação Física. Fernández-Balboa (1997) contribui com essa análise em seu texto “Preparação de professores de Educação Física na era pós-moderna: em direção à pedagogia crítica”. A partir desses autores evidencia-se o que Almeida (2019) denomina de uma não oposição da pedagogia crítica ao discurso pós, por mais que sejam tecidas críticas a esse prefixo, diferente do que Silva (1999) estabelece em seu quadro conceitual, já densamente discutido nessa tese, e a que Neira e colaboradores dão sequência.

Se nós reconhecemos a conectividade entre educação e sociedade, se nós reconhecemos a necessidade de renovar nosso mundo, então nós deveríamos também admitir que uma alternativa pedagógica produzida na direção de criar uma sociedade em que humanos vivem em harmonia e respeitam a natureza é profundamente necessitada – um tipo de pedagogia sintonizada com os tempos pós-modernos. Por meio de tal pedagogia nós podemos nos transformar em cidadãos mais cívicos e politicamente inclinados a lutar por liberdade e justiça. Pedagogia crítica é este tipo de pedagogia. Por isso, em minha opinião, educadores do movimento humano têm a escolha (se não a obrigação moral) de praticar tal pedagogia como uma fonte para o (a) desenvolvimento da consciência pessoal e coletiva, (b) providenciar as necessárias ferramentas emancipatórias, e (c) engajar-se, no plano pessoal e social, em ações transformadoras (FERNÁNDEZ-BALBOA, 1997, p. 123).

Outro ponto referenciado das pedagogias críticas na crítica pós-estruturalista é direcionado ao Iluminismo e à fé do poder pela razão para se produzir “verdade” (TINNING, 2002). Esse ponto baseia-se na noção de Sibbet (2016) de sinceridade e importância da emoção na comunicação educacional e política. Coloca-se contra a tendência da pedagogia crítica ao utopismo. Ao mesmo tempo em que se destaca a importância da emoção, não se exclui a importância da reflexão e da conscientização. Oliver (1999, p. 243) foi um dos autores que defendeu a importância de críticas reflexivas/racionais ao lado do reconhecimento do afeto.

Almeida (2019) compreende que uma das consequências dos postulados “pós” na pedagogia crítica foi a ampliação de sua paisagem cognitiva. Conceitos que antes eram poucos centrais em suas formulações iniciais passaram a ter mais ênfase, como: linguagem, discurso, subjetivação, diferença, ética. O resultado foi uma ampliação da diversidade temática. Devís-Devís (2006; 2012) e Felis-Anaya, Martos-Garcia e Devís-Devís (2018) ainda

destacam outros conceitos, dentre eles evidenciamos o de cultura popular, mulheres, ecologia, mídia, raça, gênero, sexualidade, classe social, imagem corporal, voz dos estudantes, reformas escolares, inovação curricular, neoliberalismo e saúde educacional.

Todas essas questões contribuíram para que as pedagogias críticas olhassem para si em tom (auto)crítico em muitas de suas vertentes. Esse processo começou ainda nos anos de 1980 e desenvolve-se até os dias de hoje. As origens dessas (auto)críticas, segundo Almeida (2019), são as mais diversas: o feminismo e o pós-modernismo (O’SULLIVAN; SIEDENTOP; LOCKE, 1992); o caráter legislador e universalista do discurso crítico, os dilemas da crítica ideológica, os binarismos com os quais operava (bem/mal; crítico/não crítico; progressista/conservador), os limites da racionalidade (e da reflexividade) na emancipação, entre outras presentes em Bain (1990), Gore (1990), Hickey (2001), Macdonald (2002), Macdonald e Brooker (1995), Sicilia-Camacho; Fernández-Balboa (2009) e Tinning (2002, 2010).

De modo mais geral, a (auto)crítica da tradição crítica educacional na Educação Física, por exemplo, possibilitou que essa tradição atualizasse-se e/ou renovasse-se, estendendo seu olhar a mais questões cujo foco seja expor e problematizar desigualdades, injustiças sociais, poder e políticas. Frente a isso, Pringle, Gerdin e Larsson (2018) compreendem que a pedagogia crítica possa contribuir de várias maneiras e também na problematização de várias formas de relações de poder.

Os estudiosos das pedagogias críticas da Educação Física, em outra leitura, dividem-se, por exemplo, entre aqueles que entendem que o seu foco deva estar na política de identidade (ROBINSON; RANDALL, 2016); na pesquisa crítica de qualquer tipo (PRINGLE et al., 2018) ou em relações políticas mais profundas que fazem contestações para além das relações de poder localizadas, considerando também as questões sócio-históricas mais amplas nas paisagens educacionais (EVANS; DAVIES, 2014, 2015, 2017; KIRK, 2020).

Fitzpatrick (2019) e Fitzpatrick e Powell (2019) defendem, por exemplo, uma combinação das preocupações de identidade e de atenção às políticas mais amplas em pedagogias críticas da Educação Física que nos parece coerente. Eles argumentam que se a pedagogia crítica deve levar em consideração um sentido pós-estruturalista, todavia não se pode abordar as relações de poder e diferença sem levar em consideração o contexto sócio-histórico e político. Nesse sentido, afirmam que o neoliberalismo e o capitalismo não podem deixar de fazer parte dessa análise de poder.

Na Educação Física brasileira, podemos perceber Paulo Fensterseifer defendendo uma perspectiva de Educação Física “[...] pós-metafísica, da finitude e da historicidade, o que

não implica o abandono de pretensões de racionalidade e universalidade” (FENSTERSEIFER, 2000, p. 29). Ao explicitar essas ambivalências da modernidade, bem como a agonia da pós-modernidade, o autor ressalta a necessidade da discussão da diferença situar-se em uma perspectiva universal, comum ao humano (FENSTERSEIFER; PICH, 2014).

A questão da diferença e seu local na Educação Física escolar é motivo de reflexão também no trabalho de Gomes, Almeida e Bracht (2009). Vão dizer os autores que nesse cenário legítimo de reconhecimento de pluralidades de formas de vida é exigido que os professores de Educação Física sejam especialistas na arte de traduzir entre as diferenças que chegam até às suas aulas. Como resultado uma multiplicidade de valores será contemplada. Para os autores, esse é um desafio posto às perspectivas progressistas da área. Nessa esteira da diversidade, as pedagogias (auto)críticas tecem críticas às produções da própria tradição que apresentam visões eurocêntricas, que tornam invisíveis as perspectivas críticas construídas a partir de grupos violados. É o que fazem, por exemplo, Moreno Dõna, Toro Arévalo e Gómes Gonzalvo (2018) a partir da leitura do livro “Educação Física e pedagogia crítica, propostas de transformação pessoal e social” (MARTOS, 2018).

Além disso, nas pedagogias críticas da Educação Física brasileira, tem se feito presente o debate do “movimento pensamento” (BRACHT, 1999, 2019); de que uma prática pedagógica não deva se limitar nem ao movimento e nem ao pensamento, ou seja, não seja nem movimento descolado de pensamento, nem pensamento descolado de movimento no processo de denominação do mundo ou quando relacionada aos problemas de articulação entre o que se passa no âmbito das experiências de que o corpo é capaz e os modos de dizer dessa vivência (BRACHT; ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; MORENO DOÑA, 2020). Almeida e Doña (2020) vão dizer que, no Brasil, é possível identificar o uso de perspectivas teóricas diversas, como a de Pierce, a de Benjamin, a de Merleau Ponty, a de Agamben, a de Adorno, a de Deleuze, a de Spinoza, a de Nietzsche e a de José Gil, para o enfrentamento desse importante desafio que acomete as perspectivas críticas da área (BETTI, 2006; BRACHT, 1999, 2019; BRACHT; ALMEIDA, 2019; COSTA; ALMEIDA, 2018; CORREIA; ALMEIDA, 2020; FENSTERSEIFER; PICH, 2012; PICH; GHIDETTI; BASSANI, 2012).

Essa compreensão de “movimento pensamento” apresenta uma forma de operar um entendimento do corpo, antes biologizado, posteriormente culturalizado – no qual o corpo passou a ser uma produção social/cultural, inserido no mundo do simbólico –, e, nessa interpretação, o movimento do corpo participa do processo de conhecimento do mundo, ou o corpo produz cultura, ou, ainda, que se é possível pensar com o movimento ao invés de pensar

sobre o movimento. Bracht (2019) cita Ortega (2010) para tornar essa posição mais clara, pois, para Ortega (2010), o construcionismo social – resumido na expressão “o corpo é uma construção discursiva” – limita a compreensão de corporiedade, não levando em conta a dinâmica própria dos processos corporais e os limites da construção.

Em consonância com as discussões que desenvolvemos neste trabalho no que diz respeito à Educação, na Educação Física também são perceptíveis esforços das pedagogias críticas no sentido de reinvenção de seus fundamentos, relações com a linguagem, definições e contraposições às injustiças sociais. Frente a isso, fica evidenciado que não há temas tipicamente pós-críticos, como apontam Bracht e Almeida (2019), ou por ventura, caso sejam eles considerados pós-críticos, como feito por Silva (1999), é importante considerarmos que foram abordados por pedagogos críticos, via pedagogias críticas, inclusive na Educação Física, ou que, ainda, nada impede que sejam abordados por pedagogos críticos. Nessas condições, em busca de conciliarmos essas diferentes perspectivas e ampliarmos o debate direcionado à contraposição de injustiças sociais também na Educação Física, as razões apresentadas neste capítulo também nos aproximam de uma renúncia da oposição classificatória entre críticos e pós-críticos. O pluralismo requerido pode se organizar também pelo que já apresentamos como “*Big tent*”.

## CAPÍTULO 4

### ENTRE O CRÍTICO, O PÓS-CRÍTICO E A PRÁTICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM NEIRA E COLABORADORES

Afirma Devís-Devís (2012) que a maioria das críticas direcionadas à perspectiva crítica no exterior, em países anglófonos, é proveniente de posições externas decorrentes do empirismo, que critica o caráter ilusório, provocativo, infundado e até ofensivo de algumas pesquisas sociocríticas (O’SULLIVAN et al., 1992). Tais críticas também podem se ancorar no feminismo e no pós-estruturalismo, que, por sua vez, criticam a abstração teórica, a falta de conexão com as práticas e o esquecimento da multiplicidade, da diferença e da particularidade em seus estudos de caráter global (ELLSWORTH, 1989).

Na literatura acadêmica anglófona Kirk (2020) destaca-se que as pedagogias críticas têm sido alvo de críticas desde seu surgimento. Citam-se exemplos de (auto)críticas também mais recentes como o de Fitzpatrick e Russel (2015) direcionados a alguns críticos que assumem que há uma forma “melhor” de pedagogia crítica, e vão impondo sua abordagem sobre jovens oprimidos e marginalizados, a fim de “salvá-los”. Randall e Robinson (2016), em um recente livro sobre pedagogia da justiça social, criticaram as "reivindicações abstratas e utópicas de transformação" da pedagogia crítica.

Outras críticas, dessa vez direcionadas à uma suposta desconsideração da diferença pelas pedagogias críticas, são encontradas no Brasil, ganhando destaque nos estudos de Neira e seus colaboradores (2009). Neira e seus colaboradores são professores/pesquisadores que, em suas palavras, apostam em “novos mapas da prática pedagógica da Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 08), denominados de pós-críticos, apoiados no “debate pós-moderno” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 08), nos Estudos Culturais, no pós-estruturalismo e no pós-colonialismo. Eles afirmam que as lanternas que iluminaram a primeira etapa de suas caminhadas educacionais “foram emprestadas por estudiosos da teorização crítica” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 09). Entretanto, para os autores vivemos em “tempos pós-modernos” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 09) e, por isso, necessitamos de outras representações para além da teoria crítica.

Kirk (2019) alerta-nos a respeito da necessidade de considerarmos essas críticas, afinal muitas delas advêm de adeptos ou ex-adeptos da pedagogia crítica, mesmo sendo essas difíceis de se sustentarem diante das perspectivas das pedagogias críticas contemporâneas. Para o autor devemos ser críticos das pedagogias críticas, e esse processo envolve saber ouvir

críticas advindas “de fora”. Como afirma Fitzpatrick (2018) agora não é o momento de nos afastarmos do ativismo pedagógico dentro da Educação Física e por ela.

Nessa linha de seriedade no exercício de escuta, essas críticas têm sido incorporadas pelas investigações críticas da Educação Física. Os teóricos e os investigadores somam-nas à proposta de transformação social e ação política (KINCHELOE, MCLAREN, 2000). Foram assim que novos conceitos como o de diferença, de particularidade, de linguagem e de subjetividade foram introduzidos junto às categoriais sociais de classe, de gênero e raça. Nessa direção, tratando com importância e seriedade às críticas as pedagogias críticas da Educação Física no Brasil, convidamos os leitores para que possamos continuar refletindo a respeito das classificações político-epistemológicas da área, tomando como referência Marcos Garcia Neira. Com isso, demonstramos nosso respeito às produções desse autor, bem como buscamos com ele estabelecer um diálogo reflexivo e, quem sabe, de composição. Neira é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), membro do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e coordenador do Grupo (GPEF/FEUSP).

#### **4.1 As teorias curriculares: uma leitura com Marcos Garcia Neira e colaboradores**

Nos últimos anos Neira tem se dedicado a aprofundar o debate relativo às questões que permeiam o fazer da Educação Física no âmbito escolar. Para isso adota como referência os Estudos Culturais e os referenciais pós-críticos e busca, inclusive, inspiração na teorização pós-crítica para compreender o termo “cultura” que está presente em grande parte dos seus trabalhos.

Nessa conjuntura teórica, segundo Moreira e Candau (2007), cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por determinado grupo. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa ou estado de ser. Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos com base na linguagem (NEIRA; NUNES, 2009, p.24).

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha também um conjunto de significados, compreendidos, ensinados e aprendidos na prática da linguagem. Ao valer-se dessa noção de cultura de Moreira e Candau (2007), Neira e Nunes (2009) afirmam que a

escola é o cenário em que diversas culturas entram em conflito tendo em vista a veiculação de seus distintos significados. Os estudantes defrontam-se, portanto, com produções simbólicas familiares e com outras que não são. Emerge a oportunidade para que possam atuar sobre essas produções simbólicas ou com base nelas, reconstruindo os significados inicialmente disponíveis e alcançando a produção de novas significações.

A escola passa a ser percebida como local de conflitos, de modo que só terá sentido quando oferecer oportunidade para que os seus alunos tornem-se capazes de nomearem suas próprias experiências e de se afirmarem como agentes com vontade própria, a fim de transformarem o sentido de suas experiências por meio de uma análise crítica dos discursos sobre os quais tais experiências são construídas, negadas ou validadas. Considera-se como grande desafio da escola contemporânea atenuar, em partes, o efeito da desigualdade, preparando os indivíduos como grupo, para lutar e se defender nas melhores condições possíveis no cenário social. Cabe, portanto, fomentar a pluralidade de formas de viver e cultivar a originalidade das diferenças individuais como expressão genuína da riqueza social.

Buscando elementos para essa problematização, Neira dedica grande parte dos seus estudos a teorização curricular. Ele se apóia em Silva (1999) para concluir que o currículo legitima visões particulares do sujeito, da sociedade e da escola. Ainda sob essa influência, afirma que o currículo tem sido ligado às formas de controle e regulação social. Neira e Nunes (2009) afirmam que o currículo é fruto de inúmeras lutas e que nele entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia. Novamente referenciam-se em Silva (1999), próximos ao que o autor apresenta no livro “Documentos de identidade”.

Ainda ancorados no livro “Documentos de identidade”, apresentam um panorama das teorias da Educação e oferecem uma relação dos impactos dessas teorias no currículo da Educação Física. No terceiro capítulo do livro “Educação Física, Currículo e Cultura”, Neira e Nunes (2009) assumem a existência de duas posições fortes orientadas pelas teorias da Educação que impactam o currículo da Educação Física: as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Ao exemplificar os pressupostos da teoria crítica, os autores optam inicialmente por apresentar as diferentes categorias que assumem as teorias da educação para conceber a escola e fornecer explicações sobre a escola e a Educação:

1<sup>a</sup>) as teorias não críticas, reconhecidas no currículo tradicional ou humanista e no modelo curricular tecnicista; 2<sup>a</sup>) as teorias críticas, de orientação neomarxista que enfatizam o aspecto reprodutor das estruturas de classe e da sociedade capitalista; e a 3<sup>a</sup>) as teorias pós-críticas, que ampliam por meio da discussão pós-estruturalista a crítica neomarxista e enfatizam o currículo como prática cultural (NEIRA; NUNES, 2009 p. 96).

A partir dessa citação temos evidenciada a compreensão dos autores do que são as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Enfatizando nossa proposta de pesquisa, as teorias críticas educacionais são caracterizadas por Neira e Nunes (2009) como de orientação neomarxista. Na página seguinte, os autores complementam essa compreensão dizendo que:

Por sua vez, as teorias críticas da educação buscaram subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade – para compreender o fenômeno educativo e vão configurar-se com base nos movimentos de contestação que agítaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo (NEIRA; NUNES, 2009, p. 97).

Se confrontadas as duas citações, nota-se que elas apresentam pontos que são importantes para a problematização do que os autores denominam de teorias educacionais não críticas, críticas e pós-críticas, principalmente na Educação Física, uma vez que o objetivo final de Neira e Nunes (2009) é também o de desenvolver essa discussão na área.

#### **4.2 As teorias educacionais não críticas por Neira e colaboradores**

Saviani, em “Escola e democracia” (1983) problematiza o que entende como a realidade da marginalidade do fenômeno da escolarização. Para o autor, esse fenômeno diz respeito às condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial dos alunos das escolas primárias na maioria dos países da América Latina na década de 1970 e também ao contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola. Pontua Saviani (1983) que, no que diz respeito a essa questão da marginalidade, as teorias educacionais que se dispõem a interpretá-la podem ser classificadas como “teorias não críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”.

Influenciados por Saviani (1983), Neira e Nunes (2009) argumentam que as teorias não críticas entendem a educação como instrumento de equalização social, que possibilitam inclusão social, capaz de proporcionar a superação da marginalidade educacional. “A marginalidade, por meio das teorias não críticas, é vista como desvio social que pode e deve ser corrigido pela educação” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 96). Os autores caracterizam essas teorias como aquelas que possuem visão superficial do problema e desconsideram o

movimento, a historicidade, a contradição e a totalidade das relações que a escola mantém com outras esferas sociais.

Nesse sentido, Neira e Nunes (2009) acompanham ainda a descrição de Saviani (1983) das tradições teórico-pedagógicas que compõem as teorias educacionais não críticas, sendo elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova ou escolanovista e a pedagogia tecnicista.

Em especial, as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista apresentadas na seção anterior concretizam a perspectiva da educação como redentora dos marginalizados e excluídos, por meio do entendimento de que a ausência de uma educação escolar possa ser a fonte originária da desigualdade de direitos e oportunidades. Admitem também que a educação escolar possa solucionar as problemáticas sociais da exclusão e da marginalidade social (NEIRA; NUNES, 2009 p. 97)

Na argumentação de Saviani (1983), citada por Neira e Nunes (2009) em tom de concordância – que soa, inclusive, como contraditória diante do restante do livro e se considerado o que objetivam Neira e Nunes (2009) com a proposta de Educação Física cultural e currículo cultural –, a Escola Nova é apresentada como uma das propostas pedagógicas que compõe as teorias não críticas.

Interessante é que Saviani (1983) caracteriza o escolanovismo como não crítico, ao enfatizar, por exemplo, o tratamento diferencial que essa proposta visava garantir aos alunos a partir de suas diferenças individuais, o que contraditoriamente nos parece que Neira e Nunes (2009) buscam efetivar com sua proposta pós-crítica. Além disso, valorizar a cultura do aluno, seus saberes, seus interesses como ponto de partida ou de chegada da prática educativa, hoje, após a ampliação epistemológica das teorias pedagógicas, parece-nos algo essencial, que caracteriza, inclusive, uma perda de potência da ciência tradicional no que diz respeito a ela como detentora da verdade.

Importante ressaltarmos também que Saviani (1983) entende que a pedagogia escolanovista não pode ser caracterizada como crítica por também não explicitar de forma clara e direta a dependência da escola de outras instâncias sociais. Todavia, isso é altamente questionável, afinal o autor considera impossível uma teoria educacional fazer-se crítica sem antes reconhecer as limitações da escola diante do todo social. É coerente o autor querer considerar que existe de fato uma relação entre escola e sociedade que influencia essa primeira e, por vezes, até a limita. Entretanto, existem graus de liberdade da escola em relação

ao “todo social” que possibilitam atividades críticas, desde que os currículos e os professores não ignorem as injustiças sociais.

Problematizar injustiças sociais não necessariamente significa esperar que a escola resolva todas as injustiças sociais ou até mesmo que ela negue a importância de outras instâncias sociais nesse processo. Em outras palavras, ao problematizar, discordar e até mesmo contribuir denunciando as mais variadas injustiças sociais de seu tempo ou apresentando soluções para elas, compreendemos que a escola nova foi um movimento crítico. Silva (1999), por exemplo, evidencia John Dewey, filósofo norte americano que influenciou a escola nova no Brasil, como progressista, ou como mais progressista que Bobbitt.

Em 1902, com o lançamento do livro “The child and the curriculum”, Dewey já demonstrava preocupações críticas, inclusive com a construção da democracia. Para o autor, a educação deveria ser mais um espaço de vivência da democracia do que preparação para a vida adulta. Os próprios Neira e Nunes (2009), no segundo capítulo do livro, anterior ao qual concordam com Saviani (1983), afirmam que “o escolanovismo propôs um novo tipo de homem e defendeu os princípios democráticos, isto é, todos têm direito a se desenvolverem” (NEIRA; NUNES, p. 67, 2009).

Enfatizando o “tom” de justiça social adotado pelo movimento escolanovista, Neira e Nunes (2009, p. 68) dizem que esse movimento: “[...] objetivava a superação do caráter discriminatório da escola de então, na qual o aluno que não acompanhasse o ensino era desqualificado”; “[...] defendia também a educação obrigatória, laica, igualitária, gratuita, a coeducação dos sexos e atribuição de Estado”; trabalhava com “procedimentos didáticos que compreendiam as diferenças individuais como ponto de partida”; “[...] valorizava a criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesse deveriam ser respeitados”. A Escola Nova marcou o início do século XX por ter uma clara vontade de romper com os princípios e com a organização da escola oitocentista, centrada em funções do interesse da sociedade capitalista e formadora de pessoas homogêneas (ALVES, 2010). A característica mais marcante do escolanovismo segundo os próprios Neira e Nunes (2009), foi a valorização da criança e do que a faz criança.

Entendemos que está colocada em evidência a luta do movimento escolanovista por justiça social, uma das principais características que atravessa e caracteriza as pedagogias críticas (KIRK, 2006). Diria Ghiraldelli Jr. (1996) que a escola nova insistia nessa modificação do ensino considerando as modificações das estruturas sociais. Essa é outra evidência crítica, que, por sua vez, coloca em voga a consideração do contexto para a

formulação, a renovação e a problematização pedagógica no escolanovismo, principal argumento de Saviani (1983) para taxar o movimento como não crítico. Dewey, por exemplo, é citado por Ghiraldelli Jr. (1996) como aquele que procura uma sociedade de bem estar. Portanto, mesmo não sendo esse o ponto central da tese, a compreensão de teorias educacionais não críticas ou tradicionais é questionável também em Neira e Nunes (2009).

### **4.3 As teorias educacionais críticas ou pedagogias críticas por Neira e colaboradores**

Quanto às teorias educacionais críticas, considerando as citações apresentadas no tópico 4.2, Neira e Nunes (2009, p. 96) apresentam em um primeiro momento a compreensão de que são “[...] de orientação neomarxista que enfatizam o aspecto reprodutor das estruturas de classe e da sociedade capitalista”. Ponderam ainda que o pós-estruturalismo amplia a discussão neomarxista, o que a faz deixar de ser teoria crítica e passar a ser pós-crítica. Em um segundo momento, afirmam que “[...] as teorias críticas da educação buscaram subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade – para compreender o fenômeno educativo” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 97). Nessa última caracterização, terminam dizendo que essas teorias críticas “[...] vão configurar-se com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 97).

Neira e Nunes (2009) levam-nos a entender que as teorias críticas são caracterizadas por um neomarxismo, que enfatiza o aspecto reprodutor das estruturas de classe e da sociedade capitalista, o que seria equivalente à busca por subsídios nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade, configuradas com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo. De antemão, podemos destacar que tais caracterizações são insuficientes para descrever as teorias educacionais críticas ou pedagogias críticas hoje, necessitando, portanto, de uma autocrítica dos autores a essa interpretação, a exemplo do pós-estruturalismo que foi incorporado por algumas perspectivas das pedagogias críticas, não sendo ele, portanto, característica de desconstrução de tais teorias pedagógicas e consequente construção das pedagogias pós-críticas (APLLE; OLIVER, 1995; ALMEIDA, 2019; DEVÍS-DEVÍS, 2012; FITZPATICK, 2019; FITZPATRICK; POWELL, 2019)

Na primeira citação de Neira e Nunes (2009), as teorias educacionais críticas aparecem como de orientação neomarxista. Elas, portanto, nessa caracterização iriam além de

Marx e das próprias bases materialistas históricas e dialéticas, como nos ensina Nobre (2008) ao problematizar o neomarxismo. Neira e Nunes (2009) ainda se preocupam nessa primeira citação em situar o neomarxismo das teorias educacionais críticas como aquele que enfatiza o aspecto reprodutor das estruturas de classe e da sociedade capitalista.

Na segunda citação de Neira e Nunes (2009), as teorias críticas da educação são vistas de forma mais restrita, como aquelas que buscaram subsidiar-se no materialismo histórico-dialético, configurando-se com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais da década de 1960 em diversos lugares do mundo. Silva (1999) influencia Neira e Nunes (2009) em partes dessa compreensão. Todavia, diferente do que afirmam Neira e Nunes (2009), para Silva (1999) não estariam as teorias educacionais críticas limitadas à concepção filosófica/científica do materialismo histórico-dialético. Silva (1999), ao destacar a importância dos movimentos sociais e culturais dos anos de 1960 na literatura educacional crítica, apresenta como essa literatura foi se configurando de forma diversa ao longo do mundo. Bourdieu e Passeron, em “A reprodução”, ainda nos anos de 1970, e os reconceptualistas são exemplos citados por Silva (1999) da não limitação das pedagogias críticas ao referencial materialista histórico-dialético.

Apesar de soar repetido, é importante lembrarmos os leitores que Silva (2013, p. 33) afirma que “[...] os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron iriam desenvolver uma crítica da educação que, embora centrada no conceito de ‘reprodução’, afastava-se da análise marxista em vários aspectos”. Embora devedores metafóricos de conceitos econômicos, Bourdieu e Passeron (1970) compreendem, contrariamente à análise marxista, o funcionamento da escola e das instituições culturais como não deduzidos do funcionamento da economia. Para eles a cultura não depende da economia; a cultura funciona como uma economia, como demonstrado na utilização do conceito “capital cultural”. Também apontam que o desempenho escolar não deve ser explicado apenas pelo determinismo de classe, mas também pelas experiências culturais. Essas experiências culturais constituem-se por um conjunto complexo de fatores. Outro ponto relevante é que, para Bourdieu e Passeron (1970), a estratificação social não determina o sistema educacional, tendo esse último uma autonomia relativa, podendo, por vezes, resistir ao primeiro de acordo com seus interesses.

Outro exemplo da classificação que Silva (1999) faz das pedagogias críticas além do materialismo histórico-dialético está no movimento de reconceptualização, composto pela fenomenologia, pela hermenêutica, pelo marxismo e pela teoria crítica da Escola de Frankfurt. Inclusive, como já citamos, houve um antagonismo entre os campos da

fenomenologia/hermenêutica/autobiografia e do marxismo. Os marxistas posicionaram-se contrários à ênfase dos primeiros nas experiências e nas significações entendidas como subjetivas, tanto pedagógicas quanto curriculares. As significações manifestam-se pela linguagem e na linguagem, mas também escapam dela, ao senso comum implantado nela. A essência do significado é encontrada exatamente naquilo que foge á linguagem, em seu substrato.

De maneira complementar, em outro texto bem mais recente, Neira e Nunes (2020) deixam subentendido que as teorias críticas restringem sua análise de poder ao campo das relações econômicas do capitalismo e às questões de classe. Compreendem que as teorias educacionais críticas não dialogam com os processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas outras minorias políticas e nas micropolíticas dos cotidianos:

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não restringem a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Sem deixar de lado as questões de classe, com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas outras minorias políticas e, também, nas micropolíticas dos cotidianos (NEIRA; NUNES, 2020, p. 27).

Em tom diametralmente oposto, Neira e Nunes (2009) já haviam afirmado que o mapa de poder da teoria crítica não mais se limitava à análise da dominação de classe, na linha do que apresentamos neste trabalho (DEVÍS-DEVÍS, 2006, 2012; FELIS-ANAYA; MARTOS-GARCIA; DEVÍS-DEVÍS, 2018), englobando categorias de gênero e etnia:

Embora o debate atual não se limite à análise da dominação de classe, dado que nos estudos recentes foram acrescidas as categorias de etnia, cultura e gênero, esta seção discutirá os principais legados da teorização crítica, realizada entre os anos de 1960 e 1980, que influenciaram os pensadores da concepção pós-crítica, indicando seus limites e as propostas de superação (NEIRA; NUNES, 2009, p. 10)

Outra ponderação faz-se visível quando Neira e Nunes (2009) citam as teorias críticas como aquelas “[...] que enfatizam o caráter reprodutor das estruturas de classe e da sociedade capitalista” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 96,). Novamente as teorias críticas ganham uma caracterização que não se sustenta, que, apesar de elas terem enfatizado tais elementos, vão além deles. Para sustentarmos essa afirmação, retornamos ao tópico “Terceiro Momento:

democracia e crítica social” do capítulo dois do livro “Educação Física, currículo e cultura”. Nele, Neira e Nunes (2009, p. 81) ponderam que:

Nos rastros das teorias reprodutivistas/pessimistas, vieram as teorias emancipatórias que, além de enfatizar o caráter reprodutor da escola, realçavam suas possibilidades de contestação e resistência contra-hegemônica. Com um enfoque popular bastante forte, cresceu o movimento libertador na pedagogia, afirmando que a educação não estava centrada no professor ou no aluno, mas na formação do homem. Nessa perspectiva, a educação volta-se para o ser humano e suas realizações na sociedade. No bojo de uma Pedagogia Crítica, a educação deveria identificar-se com o próprio processo de hominização, o que levava a escola a organizar-se como espaço de negação da dominação e não como mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente. Nesse sentido, atuar pedagogicamente seria contribuir para transformação da própria sociedade.

Na citação Neira e Nunes (2009) destacam que, além do aspecto reprodutor da sociedade capitalista presente nas escolas, as teorias críticas emancipatórias atuam pedagogicamente nas possibilidades de contestação e resistência contra-hegemônica. Em outras palavras, essas teorias demonstram que atuar pedagogicamente é contribuir para a transformação da própria sociedade. Portanto, as teorias críticas em sua representação emancipatória vão além da ênfase ao caráter reprodutor das sociedades de classe e do capitalismo, “[...] empenhadas em criticar a educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional acobertada pelo discurso político-pedagógico hegemônico” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 79).

Ainda é possível perceber que para Neira e Nunes (2009, p. 98), “[...] pode-se entender que as teorias críticas, de forma abrangente, referem-se a qualquer perspectiva teórica centrada no questionamento das formas de conhecimento que disfarçam seu vínculo com as formas de dominação e poder”. Apesar de estarmos bem mais próximos de concordarmos com essa definição, não podemos deixar de ressaltar que ela – somada à afirmação de que as teorias educacionais críticas necessitam de referencial materialista histórico-dialético; ou que se restringem ao neomarxismo com ênfase aos aspectos reprodutores; ou ainda que se limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo – contribui mais ainda para que não fique claro o que são as teorias educacionais críticas para os autores em análise.

Afinal, pedagogia crítica é aquela que demanda referencial materialista histórico-dialético, aquela que se limita ao neomarxismo, aquela que restringe a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo ou é qualquer perspectiva pedagógica centrada no questionamento das formas de conhecimento que disfarçam seus vínculos com as formas

de dominação e poder? Se apostarmos nessa última definição parece-nos que “[...] as pedagogias pós-críticas que ampliam por meio da discussão pós-estruturalista a crítica neomarxista e enfatizam o currículo como prática cultural” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 98) podem ser compreendidas como teorias educacionais críticas ou pedagogias críticas.

As pedagogias pós-críticas e o currículo como prática cultural questionam as formas dominantes de conhecimentos que utilizam do conhecimento/poder para serem excludentes de culturas ou excludentes dos *outros*. Como “*outros*”, Neira (2015, p. 276) compreende as práticas não tradicionais no cotidiano escolar, dentre elas: “[...] o funk, rap, o skate, o parkour, o hip hop, o carrinho de rolimã, o baralho, o maculelê e a capoeira”. Como “*outros*”, o autor faz alusão, também, ao que diz Silva (2000, p. 97): “[...] o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Em tempo, Neira e Nunes (2009) compreendem que “[...] diante da acusação da teoria educacional crítica corroborar com o projeto totalitário da modernidade requereu-se uma pedagogia pós-crítica” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 106). No nosso entendimento, são passíveis duas conclusões com essa afirmação. A primeira é de que demonstramos, nesta tese, de diversas formas, como as pedagogias críticas rompem com a modernidade ilustrada, criticando-a, vindo a se relacionarem com outras perspectivas de modernidade, a exemplo do que apresenta Moreira (1999), Kirk (2019) e Almeida e Bracht (2019). Segunda conclusão é que Neira e Nunes (2009) ao não visualizarem essas (auto)críticas apresentadas pelas pedagogias críticas, devido principalmente à influência pouco (auto)criticada que sofrem de Silva (1999), entendem que as pedagogias críticas são coniventes com o totalitarismo da modernidade, o que fez necessária uma pedagogia que se distanciasse disso, portanto, pós-crítica.

Afirmam, assim como Silva (1999), que “[...] com as teorias pós-críticas, novas categorias foram agregadas ao debate crítico pautado na classe social. Nelas a análise de poder é ampliada para incluir os processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na sexualidade, na cultura colonialista etc” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 106). Ponderamos novamente que Moreira (1999) apresenta, na Educação como as pedagogias críticas pós anos de 1990 já incorporavam esses conceitos. Na Educação Física, a revisão que oferece Devís-Devís (2012) identifica semelhante movimento.

De forma sintética, Neira e colaboradores acompanham majoritariamente a compreensão de teorias educacionais críticas de Silva (1999). Como consequência, acabam limitando as teorias educacionais críticas de forma bem parecida com que Silva (1999) limita-

as e oferecem poucos questionamentos ao trabalho deste. Por vezes, Neira e colaboradores acabam exercendo limitações mais extremadas do que Silva (1999), sinalizando, por exemplo, as teorias educacionais críticas como aquelas que se pautam nos referenciais do materialismo histórico-dialético (NEIRA; NUNES, 2009) ou limitando suas dimensões político-pedagógicas a sua vertente enfática a Pedagogia histórico-crítica (NEIRA; NUNES, 2020).

Quanto às dimensões político-pedagógicas da pedagogia crítica, Neira e Nunes (2020) optam por novamente utilizar os supostos limites dessa pedagogia para, em seguida, apresentar o currículo cultural e suas problematizações – pós-críticas –, como diferentes e desestabilizadoras, que retiram o sujeito do lugar. Os autores apresentam as pedagogias críticas como PHC:

Importante frisar que, no currículo cultural, a problematização difere daquela anunciada na pedagogia crítica, qual seja: ‘[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar’ (SAVIANI, 1986, p. 74) (NEIRA; NUNES, 2020, p. 35).

Cabe destacarmos que pedagogia crítica não necessariamente é PHC. As pedagogias críticas não se limitam à PHC. A pedagogia pode ser crítica mesmo discordando do que propõe Saviani, sobre matriz crítico-dialética, como tem se desenvolvido na Educação Física brasileira os trabalhos de Bracht e Paulo Fensterseifer. Na Educação, até mesmo Silva (1999) e os próprios Neira e Nunes (2009) demonstram que as pedagogias críticas vão além de Saviani (1983) ao citarem Freire, Althusser, Bourdieu e tantos outros autores como adeptos de tais teorias pedagógicas. As dimensões político-pedagógicas das pedagogias críticas, inclusive, também estão além das que são adotadas pela PHC.<sup>10</sup>

Na década de 1990, a apropriação da pedagogia histórico-crítica pelas pedagogias críticas da Educação Física foi bem representativa (BRACHT, 1996; RESENDE, 1994a, 1994b, 1995; RESENDE; SOARES, 1996; SOARES et al. 1992). Todavia, as propostas de pedagogias críticas da Educação Física fundamentadas em Saviani e ancoradas na matriz crítico-dialética perdem força, principalmente após os anos 2000, em função da pluralidade teórica crescente, é o que evidenciam Almeida, Bracht e Vaz (2012).

<sup>10</sup> No dicionário crítico da Educação Física (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2014), mais especificamente no verbete “Pedagogia(s) Crítica(s)”, Pich apresenta a complexidade dessas pedagogias. No que diz respeito ao seu ponto de vista social, destaca que as pedagogias críticas percebem a dinamicidade e a historicidade da sociedade, percebendo-a como aquela que produz horizontes da educação, ao mesmo tempo em que a própria educação a produz. Assim sendo, uma pedagogia crítica considera os mais variados vínculos da educação com a sociedade, não somente econômicos, como também sociais, culturais e históricos. Elas visam “emancipar” os homens de situações escravizadoras, dentre elas aquelas ligadas às contradições sociais, às formas de produção do conhecimento, da ciência e da técnica e também às formas de construções dos sujeitos.

Dando sequência à exploração da compreensão político-pedagógica que possuem Neira e Nunes (2020) da tradição crítica, os autores agora aproximam as pedagogias críticas do que chamam de currículo crítico. Visam, com isso, deixar claras as diferenças entre o currículo crítico e o currículo cultural. Compreendem que, nas pedagogias críticas, existe um segundo passo pedagógico, característico da pedagogia histórico-crítica, denominado de problematização:

Na pedagogia crítica, a problematização é um dos passos do método de ensino e é entendida como uma tarefa em que são colocadas questões centrais específicas do conteúdo em relação às suas dimensões e finalidades sociais (NEIRA; NUNES, 2020, p. 35).

De modo distinto, no currículo cultural, “[...] problematizar implica uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade” (NEIRA; NUNES, 2020, p. 35-36). Esses teóricos apresentam como outro princípio do currículo cultural o reconhecimento da cultura corporal da comunidade. Em seguida, afirmam que esse princípio difere, e muito, do currículo crítico, no qual o conhecimento do aluno é tomado como ponto de partida a ser superado pela aquisição do conhecimento científico, por meio de um processo denominado de instrumentalização. Instrumentalização é o terceiro passo da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1983).

Neira e Nunes (2020) apoiam-se em Lopes e Macedo (2011) para legitimar as afirmações do parágrafo anterior. Todavia as autoras, nesse mesmo livro citado, iniciam a caracterização da perspectiva crítica de currículo afirmando que essa denominação é genérica e que agrupa um conjunto de autores com bases teóricas bastante distintas. Que esses autores aproximam-se pela forma com que conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e também com a ideologia. Lopes e Macedo (2011) sequer citam no capítulo 3, dedicado a descrever as perspectivas de currículo, Saviani e a pedagogia histórico-crítica como autor e corrente pedagógica influentes na perspectiva crítica de currículo. Em contrapartida citam: Michael Young e a Nova Sociologia da Educação; Michael Apple e a relação entre conhecimento e poder; Paulo Freire e educação popular; Libâneo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Novamente a definição de pedagogias críticas e, até mesmo, de currículo crítico de Neira e colaboradores apresenta contradições que dificultam sua compreensão e legitimam o que apontamos na tese. Para que isso fique mais claro, podemos tomar como exemplo o destaque de Lopes e Macedo (2011) a Paulo Freire como autor importante da perspectiva

crítica; diferenciando-o de Saviani, autor adotado por Neira e Nunes (2020) para caracterizar a compreensão – única – de pedagogia crítica. Saviani (1983) criticava em sua pedagogia a perspectiva crítica de Paulo Freire. Freire (1996), em sua perspectiva crítica popular, discordava da transmissão de conhecimentos de forma desvinculada da realidade do aluno, enquanto Saviani (1983) valoriza tal transmissão, enfatizando nela a importância do conteúdo.

Saviani (1983) constrói o que também denomina de pedagogia crítica revolucionária, apostando em um distanciamento claro entre professor e alunos; enquanto Freire (1996) desenvolve uma proposta gnosiológica, apostando na reciprocidade e na aprendizagem mútua. Saviani (1983) valoriza muito mais que Freire (1996) o saber científico como ponto de chegada. Enquanto Freire (1996) valoriza os saberes dos alunos/oprimidos e sua relação com a realidade em que vivem, Saviani (1983) (super)valoriza o saber científico no processo de aprendizagem independente do contexto. Saviani aposta no ensino acadêmico, em contrapartida Freire ao longo de sua carreira aposta no ensino popular. Apesar de ambos, Freire e Saviani, terem consenso em produzir pedagogias críticas, divergem em diversos aspectos, demonstrando o quão complexa e diversa é tal tradição. O mesmo seria evidenciado se adotássemos outros autores das pedagogias críticas em contraste com Saviani e sua proposta.

Finalizando esses apontamentos político-pedagógicos da pedagogia crítica por Neira e Nunes (2020), os autores apresentam a prática social, a problematização e a instrumentalização como momentos político-pedagógicos das pedagogias críticas e do currículo crítico, sendo eles pertencentes, na verdade, a PHC. No dossiê no qual publicaram esse texto, inclusive, Tenório et al. (2020) enfatizam esses passos ao caracterizar a pedagogia histórico-crítica como influente na perspectiva crítico superadora.

Entendemos que Neira e Nunes (2020), tal qual fazem no debate epistemológico da pedagogia crítica, equivocam-se ao apontar o que compreendem como aspectos político-pedagógicos dessa tradição. Fixam uma “identidade” das pedagogias críticas, descrevendo-as como pedagogia histórico-crítica. Além disso, constroem e estruturam os procedimentos de desenvolvimento do currículo cultural/pós-crítico perpassado por essa inconsistência. Evidenciam o “ir além” do currículo cultural, portanto, de maneira não fidedigna com as pedagogias críticas, em uma relação direta com a pedagogia histórico-crítica.

No que podemos denominar de uma ação de suposto projeto ordenado pensado por meio dessa classificação que distingue pedagogias pós-críticas de críticas, e que sustenta a ideia de um currículo cultural, está o enquadramento ao seu esquema daquilo que a ele não se adequa. As pedagogias pós-críticas oferecem uma leitura das pedagogias críticas que visa

adequá-las ao seu projeto de ordem e efetivação. Esse movimento, no contexto defendido por Neira e colaboradores e também por Silva (1999), torna-se ainda mais questionável, uma vez que os autores buscam se distanciar do que compreendem como modernidade.

Em diálogo com Bauman, por exemplo, faz-se perceptível que essa busca pela ordem ou por controle, via adequação para a eliminação de ambivalências, é uma das características fortes da modernidade (sólida). Ainda, esse processo de ordem e controle, segundo Bauman (1998), visa eliminar vestígios de incertezas, diferenças e desordem ou caos, o que, se também confrontado com o que propõe Neira e colaboradores com a proposta pós, novamente coloca os autores e sua defesa em uma situação questionável.

A ordem, para Bauman (2001), significa previsibilidade, ou seja, quando uma situação ou um evento tem maior probabilidade de acontecer do que outros. A nosso ver, as classificações das teorias educacionais críticas ou pedagogias críticas feitas por Silva (1999) e por Neira e colaboradores se aproximam dessa explicação, vindo elas e seus conceitos a serem direcionados a certos fins e não direcionados a outros, sendo estes últimos contemplados pelas teorias educacionais pós-críticas, caracterizando-se, novamente, certa previsibilidade, agora pós-crítica.

Assim como o Estado-Nação moderno, aqueles que classificam e distinguem as pedagogias críticas e as pós-críticas determinam ou imputam divisões e fronteiras. Diria Bauman (1998, p. 28) que “[...] tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões solapa esse trabalho e destroça-lhe os produtos”. A história da pedagogia crítica, suas renovações, borra as linhas/divisões entre pedagogias críticas e pós-críticas, o que inviabiliza tal classificação. Entendemos, com isso, que uma das tarefas político-epistemológica contemporânea deva ser a de suprimir ou limitar o que as definições entre pedagogias críticas e pós-críticas produzem.

#### **4.4 Teorias educacionais pós-críticas, críticas ou proposições de práticas culturais?**

Conforme dito, Neira e Nunes (2009) caracterizam/classificam as teorias educacionais pós-críticas como aquelas que ampliam por meio da discussão pós-moderna e pós-estruturalista a crítica neomarxista da teoria educacional crítica e enfatizam o currículo como prática cultural. Devís-Devís (2012), professor de Educação Física que problematiza as pedagogias críticas principalmente na Espanha, em um encontro hipotético com essa afirmação de Neira e Nunes (2009), provavelmente argumentaria que tal classificação das teorias educacionais pós-críticas deve, no mínimo, considerar que as próprias pedagogias

críticas, por si só, já aderiram a essas discussões teóricas em suas problematizações. Ainda, que as pedagogias críticas não se limitam ao neomarxismo, tampouco aquele presente nas considerações de Silva (1999) que enfatiza apenas a reprodução capitalista.

Coloca-se em xeque, portanto, novamente, o “ir além” das pedagogias pós-críticas em relação às pedagogias críticas:

Algunas veces resulta difícil catalogar este tipo de investigaciones, por ejemplo, cuando un determinado estudio sigue una metodología etnográfica y utiliza conceptos neo-marxistas para el análisis y la interpretación de los datos o cuando aplica la teoría textual del post-estructuralismo a contextos reales y conflictivos que permiten la acción políticamente transformativa de la investigación crítica (DEVÍS-DEVÍS, 2012, p. 127).

Nesse viés, o enfoque na consideração do que seja prática cultural, feito por Neira e Nunes (2009), na caracterização de um currículo, em tese, pós-crítico, também é passível de alguns questionamentos. Daolio (2004, 2005) entende que a discussão da prática cultural na Educação Física, inclusive nos currículos, ocorreu a partir da ascensão das ciências humanas nos anos de 1980. Nessa linha de pensamento, Daolio (2005) questiona tensões e riscos da compreensão da Educação Física como prática cultural.

Dentre aqueles que citam a cultura como importante conceito para a área, alguns ainda a confundem com conhecimento formal; outros, tratam a cultura de forma preconceituosa e elitista, quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou mesmo como indicador de bom gosto. Ouvem-se com frequência afirmações de ‘mais ou menos cultura’, ‘ter ou não ter cultura’, ‘cultura refinada ou desqualificada’ e assim por diante (DAOLIO, 2005, p. 216)

Segue Daolio:

Mesmo entre os estudiosos que se fundamentam nas Ciências Humanas, percebe-se certo diletantismo no uso do termo cultura, como se fosse uma moda, carecendo os conceitos de devida profundidade. Às vezes, cultura é tomada apenas como consequência de um sistema nervoso, produto do cérebro humano; outras vezes, cultura é compreendida como essência do ser humano, lembrando as proposições iluministas do século XVIII; outras vezes, cultura é pensada como produto e soma de mentes individuais; por vezes, ainda, cultura é tomada de forma padronizada, como se fosse manifestação única e monolítica de classe social (DAOLIO, 2005, p. 216).

Nesse sentido, vemos que Daolio (2004, 2005, 2010) apresenta possibilidades para que a prática cultural da Educação Física seja problematizada de várias formas, sob vários ângulos

e a partir de vários referenciais. Nessa linha, em uma espécie de apontamento da necessidade de retomada da revolução cultural do corpo exposta por Medina (1983), Daolio (2004, 2005) expressa como é necessário o aprofundamento dessas questões. Segundo ele, ao efetuar uma análise da compreensão do termo “cultura” pelos vários autores que inauguram abordagens no final da década de 1980 e início de 1990 percebe-se que muitos respondem ao que propõe Medina (1983), todavia compreende que “alguns autores ainda estão presos às definições e aos conceitos de cultura do século XIX” (DAOLIO, 2004, p. 58), como Go Tani e colaboradores (1988) e Soares et al. (1992). Outros, por sua vez, estão limitados a uma cultura psicologizada, como Freire (1989), próxima à clássica proposição iluminista de Rousseau no século XVIII. Em síntese, ele afirma que são necessárias renovações da discussão cultural na área.

No coletivo de autores (SOARES et al., 1992), por exemplo, para Daolio (2004), o centro de preocupação da Educação Física é deslocado de “dentro para fora”, do biológico para o cultural. Um programa escolar teria como objetivo a expressão corporal como linguagem, ao invés de contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo. Utilizaria do patrimônio cultural do corpo composto por jogos, ginástica, esporte, dança. Trata-se abertamente do conceito de “cultura”, todavia segundo Daolio (2004), falta a essa abordagem tratar a dimensão simbólica. Segundo o autor, o coletivo não avança no sentido da ressignificação e da atualização dos conhecimentos na dinâmica cotidiana das vidas. Essa carência aproxima essa perspectiva de cultura ao pensamento evolucionista do século XIX, em que eram enfatizados apenas os aspectos materiais de cultura; no Coletivo, seria o acúmulo de conhecimento e as produções humanas da cultura corporal.

Ao continuar olhando para a Educação Física como prática cultural, Daolio (2004, 2005) reconhece que os trabalhos de Kunz (1991, 1994), Bracht (1992, 1999) e Mauro Betti (1991, 1992) apresentam renovações para área. Portanto, entendemos que o chamamento da revolução cultural (MEDINA, 1983) vem sendo correspondido e, além disso, desenvolvido, principalmente por autores ligados às pedagogias críticas. O estudo escrito por Lopes e Lara (2018) também contribui para essa compreensão de desenvolvimento e atualização cultural na Educação Física. Nele, a partir de entrevistas realizadas com Marcos Garcia Neira, Jocimar Daolio, Valter Bracht e Marco Paulo Stigger, visualiza-se o papel central ocupado pela cultura na produção de conhecimento da Educação Física e também nas próprias produções teóricas dos autores, que muitas vezes apresentam atualizações de suas próprias compreensões.

Daolio (2010) argumenta que a partir da “culturalização” da Educação Física, têm sido enfatizadas diversas questões/tensões e, ainda, que algumas delas se destacam e merecem

atenção especial atualmente pelo recente aporte de conhecimentos oriundos das ciências humanas, em especial da antropologia social. Dentre elas o autor destaca questões e tensões no que diz respeito às diferenças:

A terceira tensão (cultural) que se coloca neste debate pode ser resumida da seguinte forma: [...] como compatibilizar as aulas de educação física para toda uma turma de alunos, para toda uma escola e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo, considerando sua experiência individual e sua vinculação cultural? Se a prática de educação física escolar é eminentemente coletiva, como levar em conta as diferenças humanas e pautar aulas por uma relação de intersubjetividade que considere as diferenças? (DAOLIO, 2010, p. 15-16).

Que:

Pensar a educação física escolar como prática cultural nos faz buscar o instável entre a unidade da área em temas de conteúdo e a necessidade de considerações da diversidade de alunos e de contextos culturais para a operacionalização desses conteúdos (DAOLIO, 2010, p. 16-17).

Neira é um dos autores que apresenta conceitos e aprofunda a discussão de cultura na Educação Física enfatizando as diferenças. Referenciado em Moreira e Candau (2007), Neira e Nunes (2009) compreendem a cultura de forma compartilhada na Educação Física, na prática da linguagem entre grupos sociais, sendo esse compartilhamento rico em significados, compreensões e ensinamentos. Ao se atentar para o diálogo entre culturas – lutas que se dão no campo da cultura por poder; valorização de identidades e sujeitos pela cultura; valorização da cultura dos historicamente desprivilegiados – parece-nos que Neira e seus colaboradores respondem de forma bem mais clara ao chamado de Daolio (2004, 2005, 2010), para um aprofundamento dos estudos da Educação Física em relação ao termo “cultura” levando em alta consideração as diferenças, do que a proposição de uma pedagogia pós-crítica, ou de um currículo pós-crítico para a Educação Física. Quando focam no pós-crítico, mais parecem que buscam certa desconstrução/negação das pedagogias críticas.

Nas próprias produções de Daolio, é possível observar uma aproximação atualizada de um olhar cultural para a Educação Física. Daolio (2010) faz isso levando em consideração as problemáticas decorrentes da multiculturalidade dos grupos sociais, “bebendo” na fonte de autores como Neusa Maria de Gusmão, Renato Ortiz e Stuart Hall. Importante destacar que Daolio (2010), para isso, não abandona os clássicos da antropologia com que trabalhou

durante grande parte de sua carreira – Clifford Geertz e Marcel Mauss – e também não se declara pós-crítico.

Em trabalhos desenvolvidos com Oliveira (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010; 2011) a questão da diferença ganha centralidade no debate cultural da Educação Física, bem próximo do que propõem Neira e colaboradores. A partir do princípio da alteridade, Oliveira e Daolio (2010; 2011) consideram que as diferenças dos vários grupos humanos não devam ser vistas estereotipadamente como desiguais ou inferiores, mas como características específicas e vitais de cada grupo. Buscando valorizar essas diferenças, sugerem que a única igualdade que se deve defender é a igualdade de acesso ao conhecimento sobre as diferenças. Compreendem que as diferenças, quando desvalorizadas, acabam desvalorizando o próprio homem, sua existência corporal e, com isso, fecham-se as possibilidades de encontros para compreender profundamente os significados em cada forma cultural diferenciada de manifestação.

Desse modo, concordando com Oliveira (2006), entendemos residir na alteridade e nos pressupostos da educação intercultural uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos ainda diluídos nos cotidianos escolares. Cientes de possíveis limitações, mas conscientes de que se trata de um ponto de partida para se pensar outro tipo de relação social em qualquer cenário escolar. Assim, a alteridade coloca-se na direção de um caminho possível de enfrentamento das tensões advindas da diversidade cultural, percebidas neste estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 161).

Oliveira e Daolio (2010, 2011) sugerem a construção de um enredo de possibilidades que proporcione igualdades para que os alunos possam encontrar na diferença o ponto de partida, indo além do simples diálogo ou do *currículo de turistas*, quando alguns fragmentos das culturas subalternizadas são ofertados de formas superficiais e descontextualizados – o que Neira e Uivinha (2009) chamariam de *perfumaria do currículo*. Oliveira e Daolio (2010, 2011) ressaltam ainda que o caminho para essas ressignificações é movediço a certas armadilhas, por isso demandam cuidados para que não haja banalizações dos “outros”, nem relativismos extremos, nem universalismos absolutos ou novas submissões e nem julgamentos.

O olhar de Neira e colaboradores para a questão cultural na Educação Física compreende, portanto, assim como Daolio, que a diferença é fruto de dinâmicas e tensões culturais e não de correspondências biológicas. O enfoque pós-estruturalista dos estudos culturais faz enfatizar a sociedade como aquela que se constrói a partir do que nomeia de textos dos diversos grupos sociais. Consequentemente, esses fenômenos discursivos sempre

produzem relações discursivas desiguais, o que faz atentar para as desigualdades e injustiças sociais desses processos na cultura.

A dominação simbólica de alguns grupos limita a capacidade de outros grupos (dominados) expressarem seus textos culturais, como consequência disso há prejuízos para a formação de identidades. Entendemos que esse movimento de Neira e colaboradores enfatiza uma proposição didático-pedagógica na Educação Física que compõe uma abordagem cultural da Educação Física, que não necessariamente vai além da tradição crítica, mas ao seu encontro.

#### **4.5 A prática cultural na Educação Física por Neira e colaboradores**

Conforme já apresentado, em seus trabalhos Neira e colaboradores têm dialogado especialmente com a vertente conhecida como pós-crítica para (re)pensar o conceito de cultura e para elaborar uma perspectiva cultural da Educação Física cultural, ou ainda de currículo cultural da Educação Física.

Resumidamente, a perspectiva cultural da Educação Física, também chamada de currículo cultural, pós-crítico ou culturalmente orientado, pretende formar um sujeito solidário. Para tanto, busca inspiração nas teorias pós-críticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, entre outras) para tematizar as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais de todos os grupos que coabitam a sociedade contemporânea (NEIRA, 2018, p. 10).

No nosso entendimento trata-se de uma proposição didático pedagógica das práticas culturais em Educação Física, que se soma a outras já existentes, apresentando problematizações e tensões pertinentes à contraposição das injustiças sociais do contemporâneo. Proposições são projetos favoráveis a certa posição didático-pedagógica.

Engajando professor e alunos na luta pela transformação social, a proposta prestigia desde o planejamento, procedimentos democráticos para a definição dos temas de estudo e organização das atividades de ensino. Ademais, promove a reflexão crítica da cultura corporal vivencial disponível na comunidade para, em seguida, aprofundá-la e ampliá-la mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais. Não se

trata simplesmente de substituir as práticas corporais hegemônicas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) por outras, tampouco de ‘mudar o jeito de ensinar’, mas de propiciar situações didáticas de mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação de um repertório mais amplo, o que inclui também o trabalho pedagógico com os saberes da capoeira, maracatu, parkour, frevo, danças circulares, rodas cantadas, etc. (NEIRA, 2018, p. 10).

Nessa esteira propositiva didático-pedagógica, Neira (2018) adota o entendimento de transformação social, que também o aproxima da tradição crítica. Transformação social, para Neira (2018), diz respeito à organização das atividades de ensino, reflexão crítica e vivência da cultura corporal local ou disponível na comunidade, seu aprofundamento e ampliação. Ao mesmo tempo, essa aposta é acompanhada pela busca da formação de sujeitos solidários, que, por meio da ação política da diferença, venham a reconhecer as linguagens corporais de todos os grupos que coabitam a sociedade contemporânea. Por diferença, Nunes (2016), no livro organizado por Neira e Nunes, entende que essa expressão se relaciona com a questão da identidade. Adiante, Nunes (2016, p. 16) demarca em seu texto o objetivo de expor e “[...] delimitar os modos como a expressão é enunciada e ancorar epistemologicamente a noção conceitual da diferença nas produções do GPEF”.

Para o GPEF, a diferença ancora-se no pensamento pós-estruturalista, a representação é percebida como uma construção. Assim, “as ações pedagógicas do currículo cultural da Educação Física visam implodir as barreiras das diversas formas pelos quais a representação foi significada, escancarar seus jogos de contenção e resistência e possibilitar outras formas de significá-la, de fazer representar” (NUNES, 2016, p. 41). No nosso entendimento, essa busca por ressignificação das representações é um dos pontos que também aproximam a proposta cultural de Neira e colaboradores das pedagogias críticas e, ao mesmo tempo, apresenta a proximidade entre as práticas pedagógicas pós-críticas das práticas pedagógicas críticas.

As práticas pedagógicas críticas, assim como as pós-críticas, também buscam ressignificar representações, isso fica perceptível, por exemplo, no livro “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” (SOARES, et al., 1992). Como já destacamos, os autores desenvolvem práticas corporais culturais no interior das relações de poder, frisam a importância da problematização das relações de interdependência de elementos da cultura corporal com os grandes problemas sócio-políticos de época, dos papéis sexuais, dos preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, da distribuição do solo urbano, da distribuição de renda, da dívida externa. Quanto ao futebol, apresentam a importância de

questionar suas normas, condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

No currículo do Paraná (2006, p. 22), orientado principalmente por Soares e colaboradores (1992), seus autores vão dizer que:

[...] a dança será abordada, nas aulas de Educação Física, em sua dimensão cultural, social e histórica, de modo a ressignificar valores, sentidos e códigos sociais. Podem-se citar, como exemplo, as peculiaridades das danças de matrizes africanas que, pela linguagem do corpo, movimentam códigos densos de significados. Ao desconstruírem alguns padrões comportamentais, as danças africanas permeiam questões de gênero, de etnia e de raça. De fato, a escola pode se tornar um espaço de resistência, de transformação e de superação de manifestações discriminatórias que ainda possam ocorrer no ambiente escolar.

Frente ao que citamos, Neira e colaboradores adotam, ainda, o conceito de “cultura corporal”. Tal expressão na Educação Física foi amplamente divulgada também pelo Coletivo de Autores ainda no início dos anos de 1990 (SOARES, et al., 1992). O conceito de “cultura corporal” começou a ser usado ainda na década de 1980, em um contexto nacional de reabertura política e em um contexto específico de críticas à esportivização da Educação Física brasileira, sob influências do intercâmbio entre Brasil e Alemanha (JÚNIOR et al., 2011). Sob influência da ótica materialista-histórica-dialética, o Coletivo desenvolveu suas reflexões acerca desse acervo histórico de representações que o homem tem produzido e desenvolvido: “[...] jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros [...]” (SOARES, et al., 1992, p. 38).

Neira e colaboradores (NEIRA; NUNES, 2006, 2009, 2020; NEIRA; UIVINHA, 2009; GRAMORELLI; NEIRA, 2015), por sua vez, apresentam contribuições didático-pedagógicas – denominadas por eles novamente de pós-críticas – no que diz respeito à cultura corporal:

Conferem como objeto de estudo da Educação Física os produtos culturais no interior dos quais o movimento humano tenha sentido e significado aferido pelo contexto sócio-histórico-cultural no qual é produzido, reproduzido e transformado. Trata-se de manifestações que agrupam gestualidades específicas, que expressam e representam uma cultura, possuem intenção comunicativa de idéias, sentimentos, formas de ser, estar etc., e são intrínsecas, portanto, a construção cultural de um povo (NEIRA; UIVINHA, 2009, p. 38).

Os autores fazem referência às danças de origem africana, às lutas japonesas, aos esportes radicais, à ginástica como expressão, ao jogo de queimada e a uma gama infinita de produções culturais; citam também, na esteira do coletivo, as mímicas, os jogos e as lutas. Eles propõem a tematização das manifestações da cultura corporal sem discriminações, garantindo as diferenças culturais. Esses elementos, portanto, reforçam nossa interpretação de que Neira e colaboradores apresentam proposições didático-pedagógicas em Educação Física, que se somam a outras já existentes, tanto no que diz respeito ao conceito de cultura corporal, quanto à prática cultural em Educação Física.

Convergindo com esse nosso entendimento, é importante destacar que a compreensão de cultura corporal pós-crítica de Neira e colaboradores pressupõe “[...] reposicionar a cultura corporal diante novas demandas” (GRAMORELLI; NEIRA, 2015, p. 01). As teorias pós-críticas, segundo Gramorelli e Neira (2015), assumem a posição de renovadoras das forças da cultura corporal após seu enfraquecimento nos anos de 1990 em decorrência do discurso neoliberal. Além disso, Gramorelli e Neira (2015) entendem a influência das teorias críticas na cultura corporal como forma de expressar outra visão dos objetivos adotados pela Educação Física. Assim, “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” (GRAMORELLI; NEIRA, 2015, p. 05).

A disseminação do termo cultura corporal em um viés crítico, portanto:

[...] 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 (GRAMORELLI; NEIRA, 2015, p. 05).

Nessa linha de raciocínio, Gramorelli e Neira (2015) estabelecem uma ruptura entre o que compreendem como teorias críticas e antropologia. Usam como referência de problematização o que chamam de antropologia interpretativa de Geertz a partir das interpretações de Daolio (2005). Os estudiosos deixam subentendido com as distinções entre teorias educacionais críticas e antropologia interpretativa que, mesmo Daolio (2005) estabelecendo uma leitura de Geertz em um viés pedagógico da Educação Física,

incorporando ao conceito crítico de cultura corporal novas compreensões, o autor não pode ser compreendido como teórico educacional crítico ou pedagogo crítico. Ainda, por mais que os trabalhos de Daolio, como já apresentamos, preocupem-se em colaborar com a superação dos processos de injustiças sociais, levando altamente em consideração a discussão cultural.

Ainda, Gramorelli e Neira (2015) estabelecem também distanciamento entre o que chamam de antropologia interpretativa de Daolio (2005) e as teorias pós-críticas. A leitura antropológica de Daolio (2005), portanto, não seria crítica e nem pós-crítica, com base em Silva (1999) e Neira e Nunes (2009), resta apenas sua categorização como tradicional (?!). Seguindo, Gramorelli e Neira (2015) anunciam que Daolio – apesar de compreender as práticas corporais como textos produzidos pela linguagem corporal, passíveis de múltiplas leituras, a depender dos significados que lhe são atribuídos preocupou-se exclusivamente com o etnocentrismo que contamina o olhar daquele que se debruça sobre a produção cultural de outrem, não chamando a atenção para as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a leitura de qualquer texto cultural.

Gramorelli e Neira (2015) não levam em consideração o que Daolio (2010) denomina de tensões do pensar a Educação Física como prática cultural, suas considerações da necessária diversidade de alunos, de culturas corporais e de contextos culturais nas práticas pedagógicas e nos currículos da Educação Física, tampouco reconhecem a aproximação que Daolio (2010) faz, destacando as problemáticas decorrentes da multiculturalidade dos grupos sociais, de autores como Stuart Hall.

Ainda enfatizando o que defendemos nesta tese, que é a necessidade de superação de algumas classificações político-epistemológicas, vemos que, no que diz respeito a cultura corporal, cultura corporal de movimento e cultura de movimento, Bracht já propunha algo nessa direção no ano de 2004. O autor defendia que, independente dessas classificações, o que figura como principal é o conceito de cultura, ele que indica a ressignificação do objeto da área. Ou seja, para Bracht (2005), mais importante do que apresentar as supostas diferenças das classificações está a potencialização feita por elas no que diz respeito à desnaturalização do objeto da área.

Diria Betti (2020) que os conhecimentos produzidos na Educação Física não são estáticos, que estão em um campo dinâmico de abordagens em que os autores e suas proposições movimentam-se. Abordagens são modos de ver/compreender determinada área de estudo, são mais amplas, mais gerais do que proposições. Concordamos com Betti e percebemos Neira e seus colaboradores nesse importante movimento de busca pela renovação dos conhecimentos da área em sua relação com a cultura. Todavia, a forma com que

ênfatisam o “cultural” em seus trabalhos e a forma com que criticam os trabalhos que os antecederam nas problematizações culturais levam-nos a entender que não existam outras perspectivas culturais em Educação Física ou que não existam outras perspectivas culturais tão importantes/interessantes como a que propõem.

As noções de cultura que circulam nas proposições didático-pedagógicas na Educação Física de acordo com Betti (2020) são no mínimo quatro:

1) a perspectiva antropológica clássica, presente desde o século XIX, que seria basicamente os conjuntos de modo de vida de um grupo humano sem referência aos sistemas de valores aos quais estão orientados esses modos de vida. Sistemas complexos de significados que as pessoas usam para organizar seu comportamento, entender a si próprio e aos outros e dar sentido ao mundo em que vivem;

2) a perspectiva da antropologia cultural/social presente no pensamento de Clifford Geertz, que seriam padrões de significados incorporados nas formas simbólicas. Inclui ações, manifestações verbais, objetos significativos pelos quais nos comunicamos entre nós e partilhamos nossas experiências, concepções e crenças;

3) a perspectiva antropológica estrutural, principalmente de Thompson, próxima das duas citadas acima, mas que insere os fenômenos culturais em contextos e processos históricos específicos e socialmente estruturados, nos quais as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

4) a perspectiva semiótica, que compreende a cultura como produção e circulação de signos e sentidos cristalizados socialmente por meio da linguagem;

A perspectiva semiótica apresenta a ideia de cultura como circulação de signos e sentidos por meio da linguagem, que, guardada as devidas distinções, ênfatisa a linguagem, que é valorizada pela proposta de Neira em sua orientação pós-crítica. Nesse sentido, podemos dizer que tal proposta avança em alguns quesitos se comparada com a de Neira e colaboradores, uma vez que ela considera o corpo e o movimento como aquele que produz cultura, enquanto Neira e colaboradores parecem apostar em um corpo que é produzido pela cultura e pelos seus discursos, aproximando-se de uma posição que nos parece construcionista social.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Para Neira e colaboradores, a cultura é um conceito de abstração maior, pré-fixado, que (re)significa o corpo e o movimento. Por exemplo, a vivência de determinados jogos e brincadeiras pelos alunos ocorre a partir da orientação de posições culturais assumidas anteriormente a eles, desse modo a experiência é secundarizada pela negação da linguagem como uma atividade “encarnada” ao corpo, em prol de uma fala sobre o corpo e a partir da cultura *a priori*. A linguagem aparece como aquela que fabrica o corpo, não como aquela que é moldada por ele e por suas estruturas racionais, para que possamos, assim, compreender o mundo.

A perspectiva antropológica cultural, presente no pensamento de Geertz e bem desenvolvida na nossa área por Daolio, segundo Betti (2020), ao falar de processos históricos, específicos e socialmente estruturados apresenta uma primeira oportunidade de vermos a cultura como campo de conflito e de disputa pelo poder simbólico. Essa leitura, guardada também as devidas distinções, como sabemos, foi bem recebida pela proposta denominada cultural de Neira e colaboradores e tem sido tratada como algo inédito, pós-crítico.

A proposição de Neira e colaboradores, juntamente com outras proposições, como as de Daolio referenciadas especialmente em Geertz, as de Betti referenciadas especialmente em Peirce, e tantas outras – como aquelas já citadas por Daolio (2004) –, compõe as perspectivas culturalistas da Educação Física ou a Educação Física cultural(ais), possuem diferentes entendimentos de cultura e, conseqüentemente, diferentes práticas culturais. Mais recentemente esses estudos têm caminhado em direção à linguagem. Neira e colaboradores, por sua vez, desenvolvem sua proposição principalmente a partir de Stuart Hall e suas compreensões de Estudos culturais, multiculturalismo e culturas populares; Derrida, Foucault e Deleuze se somam aos referenciais no que diz respeito à discussão da diferença.

Apesar de Neira e colaboradores trabalharem com diferentes referenciais na compreensão da cultura, enfocando a linguagem, as diferenças, as lutas sociais e suas produções de significados, tais compreensões não são exclusivas dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e tampouco do que seria uma pedagogia pós-crítica. Seguindo o raciocínio apresentado por Betti (2020), o estruturalismo, por exemplo, está presente na corrente da semiótica, e percebe-se em tal corrente a compreensão de cultura como produção e circulação de signos e sentidos cristalizados socialmente por meio da linguagem. Tecnicamente é importante destacarmos que existirão distinções entre o estruturalismo da semiótica de Betti e as críticas pós-estruturalistas de Neira.

Por outro lado, seguindo o raciocínio de Devís-Devís (2012), ao contrário do que entendem Neira e colaboradores, podemos compreender o pós-estruturalismo não como uma tendência da teoria pós-crítica, mas como um importante conjunto de investigações filosóficas de crítica ao estruturalismo, à modernidade e à tradição crítica, podendo ser incorporado às teorias críticas e às pedagogias críticas, em um exercício de autocrítica e renovação, desde que essas últimas reconheçam tais críticas e não percam os objetivos que as fazem críticas, como a busca pela justiça social.

Na esteira do que propõe Betti (2020), entendemos que, além das quatro noções antropológicas de cultura, apresentadas pelo autor como presentes nas produções acadêmicas da Educação Física, podemos considerar que a noção de cultura de Neira e colaboradores

seria uma quinta forma de compreensão antropológica. Entretanto, concordamos com Betti (2020) quando o autor afirma que possui dificuldade em entender o desenvolvimento pós-estruturalista e pós-crítico na Educação Física como aquele que apresenta novas questões, o que o faz não considerá-lo como uma dessas noções. Na própria discussão da Antropologia, entendemos que essa dificuldade também se faria presente devido ao marcador “pós-crítico”.

Na antropologia social, por exemplo, assinala Daolio (2010) que a discussão cultural inaugura outros debates e levanta questões originais, que, em outras épocas, não eram relevantes ou sequer percebidas. O autor assinala ainda, que novos estudos sempre trazem novas problematizações, que levam a novas formulações teóricas. A partir de discussões culturais na antropologia social, tem se desenvolvido a importância de considerar o “outro” na relação e na construção cultural ao longo da história. Não se tratam de soluções definidas para essa tensão cultural da diferença via determinado grupo “pós-crítico” como nos levam a crer alguns estudos da Educação e da Educação Física; tampouco se trata de algo descolado da crítica. Trata-se de uma continuidade da crítica, lenta, densa e tensa, com inúmeros debates, posicionamentos, divergências, proposições, avanços e recuos.

Tomamos como medida, portanto, a crítica cultural de Neira e colaboradores como uma das críticas emergentes nesse cenário. Com isso, destacamos que tal crítica poderia constar junto às pedagogias críticas – uma vez que busca justiça social e transformação social por meio da formação de sujeitos solidários, do questionamento dos marcadores sociais que as perpassam e do empreendimento de ações políticas a favor das diferenças, reconhecendo as linguagens corporais dos mais variados grupos sociais (NEIRA, 2018). Por outro lado, ela poderia também não se vincular às pedagogias críticas, isso não seria um problema, definitivamente. O que a crítica cultural de Neira e colaboradores não deveria fazer, político-epistemologicamente, é (tentar) excluir as pedagogias críticas desse debate de renovação cultural da área.

Betti (2020) avalia que, além das críticas já apresentadas, exista uma contradição interna na proposição de um currículo pós-crítico ou pós-estruturalista na Educação Física, ou dessas inspirações. Essa contradição, segundo o autor, deve-se ao entendimento de que o grande mérito dessas perspectivas é justamente denunciar o currículo, estabelecendo a compreensão de currículo como campo de conflito. Muitos autores ligados a essas tradições, por exemplo, vão denunciar como os currículos são eurocentrados, compostos pelas culturas pertencentes a certos grupos sociais privilegiados. Em síntese, Betti (2020) entende que essas perspectivas se caracterizam mais por uma lógica de desconstrução do que de construção curricular.

Nessa perspectiva, a proposição do currículo pós-crítico acaba por apresentar paradoxos. Isso pode ser percebido quando Neira e Uivinha (2009) advogam pela emancipação social, característica que, em última instância, choca-se principalmente com as análises pós-modernas, que referenciam as pedagogias pós-críticas:

[...] uma perspectiva pós-crítica da Educação Física nos oferece os recursos para propor ações pedagógicas que se trabalhem a partir das práticas sociais dos grupos que chegam à escola, para, pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, aspecto este necessário à emancipação e transformação social (NEIRA; UIVINHA, 2009, p 40-41).

Essas contradições também são percebidas por Betti (2020) no que diz respeito às leituras de global e local das perspectivas pós-críticas na Educação Física. Afirma o autor que tais leituras possuem poucos critérios, uma vez que tratam de questões geográficas. Afirma ainda que aqueles que começaram os debates pós-modernos, como Lyotard, que são usados hoje como referências pelos que se (auto)denominam pós-críticos, falavam que o tempo e o espaço explodiram; portanto não dá para falar na atualidade em tempo e espaço como se falava antes.

Os estudos culturais, segundo Neira e Uivinha (2009, p. 17), “entendem que no seio da classe popular não existe apenas submissão, mas também resistência”. A cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, que apresenta lutas em torno da significação social. “Nesse sentido, a cultura é um campo de produção de significados no qual os grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (NEIRA, UIVINHA, 2009, p. 17). Questiona-se o sentido antropológico do conceito de cultura como modos de vida e incorre na busca por uma definição histórica das práticas culturais por meio de formação social, poder, dominação, regulação, resistência e luta. Ganha destaque a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos.

Na crítica que é feita às relações de poder, os estudos culturais tomam claramente o partido dos grupos culturais em desvantagem tencionando que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. Nessa perspectiva, toda ação social é cultural, e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, configurando-se em prática de significação. Ao questionar os diversos aspectos da vida humana, é possível

questionar as forças que atuam no jogo de poder e que configuram *status* de grupos sobre os demais (NEIRA; UIVINHA, 2009).

Com essas reflexões, as formas culturais escolares podem ser pensadas a partir da história das classes sociais que as praticaram e dos grupos culturais que lhes atribuíram sentidos. Seu tratamento pode se dar pela consideração das condições sociais e materiais específicas de cada grupo e em cada época. É nesse processo que são problematizadas as diferenças culturais em busca de reconhecimento e valorização. A Educação Física caracteriza-se como um espaço de disputa simbólica pelos saberes corporais.

Toda essa dimensão de lutas e interações marcadas por contradições e interesses conflitantes é caracterizada por Neira e Uivinha (2009) como pós-crítica. Nessa perspectiva, educação é questão de interação. A tarefa pedagógica realça a relação entre os acontecimentos da vida cotidiana dos membros da comunidade escolar e as relações de dominação e exploração que ocorrem na sociedade em geral. Essa é mais uma das definições de pedagogia pós-crítica ou das teorias educacionais pós-críticas de Neira e colaboradores destacada nesta tese, não sendo a última. Isso demonstra que, assim como o termo pós-moderno, o termo pós-crítico também é bastante amplo e confuso, principalmente quando seus autores buscam categorizar a pedagogia crítica.

Ademais, a própria expressão “pós-moderno” tem sido bastante questionada por, por exemplo, dar a entender que exista uma ruptura clara entre modernidade e pós-modernidade (ROUANET, 1987). Em busca de expressões mais assertivas que descrevam nossa condição sociocultural atual e, ao mesmo tempo, sem, contudo, apresentar compreensões de supostas rupturas com a modernidade, passaram-se também a ser utilizadas expressões como modernidade líquida, fluída, instável e tardia. Diria Hall (1996) que é importante frisar que, em seu entendimento, não existe algo tão absolutamente novo e unificado que possa ser caracterizado como a condição pós-moderna.

Com sua veiculação às pedagogias pós-críticas, os questionamentos ao conceito pós-moderno ganham mais um “reforço”. O que autores como Silva (1999) e Neira e colaboradores chamam de pós-crítico, grosso modo, confunde-se com o pós-moderno em seus escritos. As duas formas, em tese, advogam pela “paternidade” da suposta pluralização teórica, conceitual, política e epistemológica da Educação e da Educação Física. Tanto o pós-moderno quanto o pós-crítico são de caracterização imprecisa e, diante disso, tendem a apostar em categorizações que versam por certa estagnação do moderno e do crítico. Tanto Silva quanto Neira e colaboradores assumem sem maiores problematizações o pós-moderno e o pós-crítico. Lopes (2013) declara a existência de diferenças entre esses conceitos e também

frisa que muito do que se apresenta no pós-crítico vem se fazendo presente no crítico. Rouanet (1987) afirma que a tese de uma aparente pós-modernidade na economia, na noção de Estado, no cotidiano, no saber, na política, na moral e na arte, por exemplo, não se sustenta, sendo ela descritiva da modernidade.

Continuam os autores (NEIRA; UIVINHA, 2009, p. 24): “[...] na pedagogia pós-crítica, a educação não pode ser compreendida como ação social pautada na neutralidade” – o que, no nosso entendimento, possui poucas características de apresentação da pedagogia pós, afinal essa é uma das características fortes de contraposição da pedagogia crítica a teoria tradicional –; “[...] nas análises da teoria educacional pós-crítica são fundamentais as discussões em torno da cultura dominante e popular, classe, hegemonia e ideologia” – o que também pouco explica e em muito se aproxima da proposta pedagógica marxista mais ortodoxa que compõe a pedagogia crítica no que diz respeito às discussões em torno da cultura dominante e popular. Os autores alertam que esses temas, voltados para problematizar as culturas subalternizadas, precisam ocupar um lugar de importância no currículo. Além disso, para eles não se trata de um problema de diálogo, de desvios psicológicos ou de aceitação do diferente; a questão envolve relações de poder que por sua vez produzem e reproduzem identidades e marcam diferenças.

Problematiza-se tomando como referência a ancoragem social, ou seja, não se discute o que ensinar, mas quem determinou o que deve ser ensinado e como aquele conhecimento, que hoje assume determinada concepção, transformou-se ao longo do tempo. Esta é mais uma definição do pós-crítico, segundo Neira e Uivinha (2009), diz respeito a certa colonização dos estudos das relações históricas de poder e saber. Com isso, somos levados a crer que a tradição crítica – e as perspectivas de pedagogia crítica nela inspiradas – negou esse vínculo histórico entre saber e poder. Como sugere Bracht e Almeida (2019), nesse caso caberia analisar se isso se aplica a toda perspectiva de pedagogia crítica. Talvez, no cenário mais otimista, isso se aplicaria a um marxismo ortodoxo que ainda é vigente na pedagogia crítica e parece limitar sua análise de poder ao viés econômico.

Mas, com a leitura, por exemplo, da ‘Dialética do Esclarecimento’, livro ‘inflexor’ no âmbito da teoria crítica de Adorno e Horkheimer (1985), não será difícil concluir que poder e conhecimento são sinônimos ou, se se preferir, que o próprio esclarecimento se converteu em poder político totalitário nas condições da racionalidade instrumental. Em vez de Adorno e Horkheimer, todavia, a pedagogia pós-crítica preferiu Foucault (1987), e sua conhecida máxima de que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem conhecimento que não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 04)

Em uma perspectiva pós-crítica, “[...] as práticas escolares de Educação Física valorizam as diversas produções culturais no tempo e no espaço (da família, do bairro, da cidade, do estado, do país, a internacional), veiculadas das mais diversas formas [...] bem como suas múltiplas manifestações [...]” (NEIRA, UIVINHA, p. 29, 2009). O que é demasiadamente interessante, entretanto, não nos parece que tal problematização esteja tão distante dos trabalhos de tradição crítica, ou ainda, não nos parece que a tradição crítica reprove, não aceite, julgue pouco interessante ou até mesmo seja incapaz de realizar tais problematizações da cultura, ainda mais se consideramos a valorização da cultura popular.

O que Neira e colaboradores fazem é incorporar sentidos à prática cultural na Educação Física ou ao próprio conceito de cultura, bem como também fizeram o Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Valter Bracht e outros autores ligados à perspectiva crítica (DAOLIO, 2004; 2005; 2010; LOPES; LARA, 2018). Se olharmos para a própria Filosofia, perceberemos que a cultura de massa está presente em grande parte da teoria crítica adorniana, por exemplo. Além disso, a tradição crítica, representada pela pedagogia crítica e pela teoria crítica, aproxima-se das preocupações dos estudos culturais no que diz respeito ao repúdio àqueles que se interpõem ao longo dos séculos aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas.

O currículo cultural proposto por Neira e Nunes (2020) é fortemente marcado pela questão da diferença.

A diferença impede a fixação da verdade, do conhecimento, da identidade das coisas. A repetição, o mesmo, tem um caráter construído, simbólico e convencional, cuja lógica poderosa conduz a nossa relação conosco, com o Outro, com o mundo, com o conhecimento. Isso se expressa no currículo tradicional e crítico, que, para o bem da sociedade, instauram e mantêm a norma, normalizando sujeitos e práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2020, p. 29).

Neto (2012), ao pesquisar em sua tese de doutorado a respeito da questão da diferença na Educação Física, afirma que Valter Bracht, um dos principais representantes da tradição crítica na Educação Física, desenvolve essa temática em seu trabalho desde a primeira metade da primeira década dos anos 2000 (BRACHT, CRISÓRIO, 2003; BRACHT, ALMEIDA, 2006; ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2009).

Bracht, adepto da tradição crítica, tem suas obras na Educação Física marcadas por críticas à sociedade/modernidade ordenada, individualizada, padronizada. Vejamos dois desses momentos em obras distintas:

Ao buscarem uma homogeneidade étnica, cultural, religiosa e linguística, os Estados modernos desenvolveram uma propaganda incessante de atitudes nacionalistas, inventando tradições conjuntas e deslegitimando teimosas heranças que não se enquadravam nas comunidades imaginadas em construção. [...] O Estado moderno ‘(...) deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e dismantelou os mecanismos existentes de reprodução e autoequilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional’ (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2009, p. 21-22).

(...) posta diante de homens e de mulheres do princípio da era moderna se resumia aos desafios de viver ‘de acordo’ (não ficar atrás dos outros), de conformar-se ativamente aos emergentes tipos sociais de classe e modelos de conduta, de imitar, seguir o padrão, 63 ‘aculturar-se’, não sair da linha nem desviar-se da norma (BAUMAN, 2001, p. 41, apud BRACHT, ALMEIDA, 2006, p. 89).

Na sequência deste estudo, vale ressaltar que, Neira e Nunes (2020, p. 35) afirmam que é “importante frisar que, no currículo cultural, a problematização difere daquela anunciada na pedagogia crítica, qual seja: ‘[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar’ (SAVIANI, 1986, p. 74)”. Frente a essa afirmação questionamos: ela é coerente com as pedagogias críticas contemporâneas da Educação Física? Além disso, sendo mais radical: ela é coerente com a pedagogia crítica elaborada por Kunz (1991; 1994) há quase 30 anos? Parece-nos que não.

Dando sequência, a definição dos temas culturais que serão abordados no currículo cultural acontece considerando principalmente a cultura corporal da comunidade.

Um outro princípio que influencia a definição do tema e o modo de conduzir as atividades pedagógicas é o reconhecimento da cultura corporal da comunidade. Trata-se do compromisso ético-político de incorporar os saberes dos estudantes no currículo, entremeando-os com os conhecimentos científicos tradicionalmente valorizados e os experienciais do professor ou professora. Atribuímos a relevância dessa postura a dois aspectos. Em primeiro lugar, a consideração dos seus pontos de vista e dos seus saberes sobre as práticas corporais no currículo pode levar os estudantes a reforçarem as próprias identidades culturais. Em segundo, tomados como produtores de cultura e possuidores de conhecimentos dignos de figurar no currículo, obriga estudantes e docentes a adotarem uma postura dialógica durante as aulas, a fim de validarem outras perspectivas de conhecimento e abrirem-se a negociações de sentido (NEIRA; NUNES, 2020, p. 36).

Para Betti (2020), existe certo esquecimento da noção de indústria cultural na prática cultural de Neira e colaboradores ao considerarem os temas culturais da comunidade. O conceito de Indústria Cultural foi desenvolvido por Adorno e Horkheimer pela primeira vez em 1947 nos fragmentos filosóficos reunidos sob o título de *Dialética do Esclarecimento*. Em algumas músicas e algumas danças presentes nas comunidades, por exemplo, existe uma forte influência da indústria cultural, uma manifestação maquinal produzida exteriormente sob a égide do capital no âmbito cultural (ADORNO, 2015). Diferem das culturas das massas ou das culturas populares pela ausência da espontaneidade surgida da própria massa. A indústria cultural estimula o consumo de certas produções artísticas e culturais padronizadas. Para Betti (2020), não está claro na proposição de Neira e colaboradores se isso se enquadra como local ou não, tampouco se pode ser considerado tema cultural da comunidade.

O que nos parece ganhar importância nessa argumentação é a necessidade de uma distinção radical entre indústria cultural e cultura local, uma vez que a primeira reforça o *status quo* dominante, enquanto a segunda busca exatamente o contrário: desconstruí-lo em prol dos dominados. A indústria cultural é oportunista, fruto da expansão do capitalismo sobre a cultura local. Ela invade o cotidiano de milhares de pessoas por meio de seus mais variados produtos. Parcialmente prevê a reação dos seus receptores, a reprodução de seus produtos, a passividade do consumidor e a sobreposição do universal ao local. Devemos problematizar os efeitos advindos desse processo mercadorizante nos direcionamentos das mais variadas vidas e seus papéis nos arranjos culturais locais. Nesse clima industrial da cultura, elementos da cultura corporal de movimento, como danças, jogos e brincadeiras, nascem e renascem a cada dia.

Nesse cenário, a orientação da prática pedagógica cultural acontece pelo mapeamento, pela leitura da manifestação, pela vivência, pela ressignificação, pelo aprofundamento, pela ampliação e também pelos procedimentos de registro e avaliação. Entretanto, destacam Neira e Nunes (2020) que esses encaminhamentos pedagógicos têm, na política, sua principal força. Não abdicam de um posicionamento a favor da afirmação da diferença e do direito de viver a diferença, potencializando seus sujeitos a escaparem dos sistemas classificatórios que a identidade impõe-lhes, fomentando práticas de liberdade para uma vida ética e uma estética de existência.

Em busca de afirmar essa diferença, Neira (2018, p. 10) apresenta como uma das pretensões da perspectiva cultural de Educação Física “[...] empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais de todos os grupos

que coabitam a sociedade contemporânea”. Ao afirmar isso, na linha da crítica ao não reconhecimento da indústria cultural realizada por Betti (2020) e Neira e colaboradores, é plausível outra crítica no que diz respeito a essa ampla busca do reconhecimento das diferenças de todos que coabitam a sociedade contemporânea. Neira (2018) parece não se preocupar com as ambivalências da diferença, ou, em outras palavras, com as possibilidades da diferença aparecer como algo que inferioriza, violenta, prega o consumismo e assim por diante.

Essas “ciladas da diferença”, como nomearia Pierucci (1995), na contramão de qualquer boa fé e boa intenção, se não claramente contrariadas, pregam o contrário do que Neira e colaboradores buscam, reforçam o fundamentalismo cultural. A negação dessa diferença ou o estabelecimento de direcionamentos e limites para a consideração das diferenças, seja na escola como um todo, seja especificamente em uma disciplina como a Educação Física, em prol de processos democráticos, parece-nos fundamental para a busca pela justiça social e pela transformação social que almeja Neira (2018).

Para Fensterseifer e Pich (2014), a aprendizagem, na forma escolar, não deve limitar-se a reproduzir/reforçar perspectivas culturais particulares, justificada a necessidade dos sujeitos com mandato de poder em conviver com elas, sem dissolvê-las e sem se dissolver nelas. A educação escolar, de acordo com os autores, é lugar privilegiado para produzir soluções razoáveis para o dilema da sociabilidade humana (FENSTERSEIFER; PICH, 2014). O ato de abstração é que contribui para chegar à igualdade por trás das diferenças e para que também não seja reforçado, mesmo que com boa fé e intenção claramente contrária, o fundamentalismo cultural.

O processo de aprendizagem, ao levar em conta a cultura, deve “[...] relativizá-la de um ponto de vista com pretensões de universalidade, por exemplo, da perspectiva republicana que institui uma ideia de sociedade, e, entre outras coisas, uma ideia de escola”. “O projeto republicano surge de um ‘para além das culturas’, o desafio é atingir este propósito sem desconsiderar o caráter identitário destas culturas”. (FENSTERSEIFER; PICH, 2014, p. S287). Os autores ainda afirmam que, se a modernidade dogmatizou o universal em negação ao cultural, agora corremos o risco de fazer o inverso. As singularidades das culturas não devem impossibilitá-las de serem pensadas transculturalmente/universalmente, correndo o risco de, se assim feito, reduzir o humano a um conjunto de ilhas, isolado, sem qualquer comunicação entre si, conseqüentemente, intolerante.

Reconhecer as diferenças culturais deve ser um ganho em relação aos objetivos da escola, e em particular da EF, apropriação de um saber de valor universal, e não uma alternativa que serve para justificar o fracasso em relação a este saber. Diferença cultural é o ponto de partida e de chegada, mas oxigenada pela perspectiva universal mesmo que de ordem simbólica. O lugar da escola vem de uma ordem simbólica que o aluno precisa encarar, abstraindo-se do seu contexto imediato (Cultura Corporal de Movimento, por exemplo), do contrário não será eficiente seu discurso (que as vezes vai de encontro com a cultura do aluno) (FENSTERSEIFER; PICH, 2014, p. S292).

Fensterseifer e Pich (2014) destacam a importância da pluralidade nesse processo, bem como sua dupla dimensão de igualdade e de diferença. A primeira permite aos homens a compreensão entre si, traçando planos para o futuro; a segunda demanda discurso e ação para produzir entendimento, permitindo que se revelem as identidades e inaugurem-se possibilidades de (nova) ação sobre o existente.

Essa perspectiva crítica assume que a cultura, no caso da Educação Física a corporal de movimento, não pode ser considerada como um dado, mas sim como tradição. Espaço em que somos forjados e passamos a ser detentores de elementos que nos situam em relação com o outro, permitindo nossa comunicação com ele. Esse algo em comum ao outro acontece tanto no acordo quanto no dissenso, ou seja, nas pluralidades de vozes. Essa seria uma possível estratégia para evitar possíveis “ciladas da diferença” (PIERUCCI, 1999 apud FENSTERSEIFER; PICH, 2014, p. S291) sem, contudo, negar as diferenças, contemplando também a importante dimensão da igualdade em prol da cidadania na sociedade democrática republicana.

Pedagogicamente e politicamente, apesar de algumas críticas pontuais, não nos restam dúvidas da importância da prática cultural de Neira e colaboradores para a Educação Física. Todavia, epistemologicamente, os autores incorrem em questões que acabam trazendo prejuízos desnecessários para a proposta. Em texto recente de Neira e Nunes (NEIRA; NUNES, 2020), como já destacamos, percebe-se outra compreensão que acompanha a não consideração da história e da diversidade das pedagogias críticas da Educação Física, sua compreensão político-pedagógica a partir, e somente, dos passos da pedagogia histórico-crítica. Essas compreensões/classificações das pedagogias críticas, realizadas pelas teorias educacionais pós-críticas, que ganham notoriedade justamente por afirmarem “negar axiomas essencialistas”, não nos parecem coerentes.

Em consequência dessa imprecisão na compreensão das pedagogias críticas, a compreensão de uma pedagogia pós-crítica, de um currículo pós-crítico ou de uma Educação Física pós-crítica apresenta também imprecisões. Afinal, não é demais ressaltar que Neira e

Nunes (2009, 2020) compreendem-na como aquela que se legitima por ir além da pedagogia crítica. Outro ponto é que os conjuntos de investigações filosóficas compreendidos como pós-críticos por trabalharem com a crítica à modernidade, à teoria crítica e ao estruturalismo, não necessariamente são pós-críticos, uma vez que a tradição crítica incorpora-os.

Concluimos respeitosamente que, assim como o conceito de pós-moderno, o conceito pós-crítico mais confunde do que contribui, mais limita do que amplia ao apresentar um domínio auto-referenciado e particularista de discurso cultural da diferença como sucessor da pedagogia crítica, de todas suas (auto)críticas e de todas suas compreensões, inclusive de diferença. Limitam também as possíveis ações pedagógicas que parecem se fechar no que diz respeito às diferenças como injustiças sociais únicas, ou de único interesse, movimento próximo ao que foi realizado pelo marxismo na educação com a discussão macroeconômica. Além disso, a pedagogia denominada pós-crítica não se dissocia da crítica ou da problematização crítica. É papel proposto pela pedagogia pós-crítica, assim como a crítica, uma atitude crítica, uma atitude que compreenda a responsabilidade de não aceitar injustiças sociais, no plural. Então novamente indagamos a validade de tais classificações.

Frente a essas questões, não entendemos a necessidade da demarcação do pós-crítico, em uma leitura ampla, em prol da luta por justiça social, essa demarcação não parece deixar clara sua contribuição. Essa demarcação parece apresentar mais significados no que diz respeito à certa busca por originalidade de proposta, originalidade que esperamos ter deixado claro que não se sustenta. A pedagogia pós-crítica, assim como a crítica, reafirma atitudes críticas e olha além da sociedade que está posta, projeta no futuro a superação de opressões do presente. A pedagogia pós-crítica mantém o legado da pedagogia crítica de desconstrução. A robustez pedagógica e política da proposta de Neira e colaboradores, por exemplo, poderia se somar – e seria muito bem vinda – a todas as discussões que situam a pedagogia crítica como passível de diálogo, renovação e de mobilização pela justiça social/transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de dedicar às considerações finais não para oferecer aos leitores uma síntese pormenorizada do que desenvolvemos ao longo dos capítulos, faremos isso de forma menos sistemática entre os comentários. Ou seja, não sistematizaremos o que Silva (1999) compreende como pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas na Educação, o que as pedagogias críticas construídas após os anos de 1990 demonstram avançar se comparadas à compreensão de Silva (1999), tampouco como essas questões impactam e podem ser percebidas na Educação Física. Entendemos que a introdução e os capítulos da tese já apresentam estruturas que dispensam esse exercício.

O trabalho que construímos buscou explorar compreensões de pedagogias críticas da Educação e da Educação Física, tendo como pressuposto que essas pedagogias passam, por vezes, por um processo de subjugamento pelas pedagogias pós-críticas, mesmo após terem se renovado e se ampliado ao longo da história. Demonstramos que as pedagogias críticas não devem ser caracterizadas como algo fixo, devem ser lidas como uma atividade dinâmica que se (auto)define por meio da interação com novos aportes teóricos e conceituais, o que reafirma a dificuldade em uma rígida diferenciação da investigação crítica da pós-crítica. Nas críticas das pedagogias críticas, são enquadrados amplos princípios e possibilidades, pautados, por exemplo, na noção de como elas podem ser inclusivas nas escolas. Destaca-se, ao longo de suas renovações e de suas considerações que é preciso abraçar e reconhecer uma gama mais diversificada de justiça sociais.

Estão portanto, as pedagogias críticas, nesse entendimento, próximas à discussão da desigualdade e distantes das questões relacionadas à diferença, *ad infinitum*. Após os capítulos produzidos, sentimos-nos à vontade para afirmar que as pedagogias críticas vão além delas mesmas, renovando-se, que, em razão disso, as pedagogias pós-críticas e suas problematizações dialogam com elas. Não são demonstrados elementos que não sejam passíveis de relações com as pedagogias críticas, tampouco as pedagogias pós-críticas conseguem deixar claros os limites político-epistemológicos das pedagogias críticas, responsáveis por sua suposta estagnação.

Concluimos que o que as pedagogias pós-críticas apresentam-nos como seu “ir além” em relação às pedagogias críticas, na verdade, são reflexões pertencentes a outras tendências como o pós-estruturalismo, a pós-modernidade e os estudos culturais. “O lugar da pedagogia pós-crítica” é o de apropriação dos conceitos e das problematizações advindas dessas teorias e tendências mais amplas. A partir do momento em que as pedagogias críticas

realizaram críticas à modernidade, críticas a algumas pedagogias críticas, críticas ao estruturalismo e também se apropriaram de conceitos ligados à culturas subjugadas, às identidades e às diferenças, às pedagogias pós-críticas passaram a não mais ter esse seu “lugar” justificado. Suas críticas endereçadas a possíveis limites das pedagogias críticas tornaram-se sem efeitos, entretanto suas críticas às injustiças sociais apresentam grande potencial de intervenção e possível desconstrução.

Nossa posição é a de que, guiada pela construção e pela contraposição coletiva, uma unidade entre pedagogias críticas e pós-críticas, que trabalhe ao longo das desigualdades e das diferenças, potencializa todas suas problematizações – sejam elas feministas, de gênero, raciais, classistas e outras. Assim, cabe às pedagogias críticas e pós-críticas unirem-se em prol da ampliação da luta contra as mais diversas formas de injustiças sociais, em prol de ganhos coletivos.

Por isso, a partir de nossas exposições, percebemos a importância de que sejam consideradas e conciliadas as mais diversas pedagogias críticas e pós-críticas sob um único teto, em especial na Educação Física. Essa medida pode ser denominada “*Big tent*”, como trouxemos no texto, referindo a esse campo de luta crítica por injustiça social em toda sua extensão. No exterior, essa expressão foi adotada por autores como Philpot (2016), Rosse e colaboradores (2009), Tinning (2010), na esteira de Lather (1988), autor responsável pela criação da expressão, para apresentar o campo crítico amplamente.

Em síntese, o que dizemos é que as características das pedagogias pós-críticas, apresentadas por Silva (1999) e acompanhadas por Neira e colaboradores, não mais as diferem das pedagogias críticas, e manter certa busca por originalidade apresenta ganhos privados e perdas coletivas. Sendo assim, por que, então, prosseguir com essas definições? Tomou forma certa “realidade incentivada” do entendimento de que as pedagogias críticas estão “*démodé*”. Essa “realidade projetada” precisa ser contraposta e cabe às pedagogias pós-críticas certa auto-crítica nesse sentido. Parece ser característica comum das descrições das pedagogias críticas, pelos pós-críticos, certa identidade fixada e “antiquada”.

Além disso, podemos e devemos perceber dentro desse projeto amplo – “*Big tent*” – nossas divergências enquanto pedagogias críticas e pós-críticas. Nessas considerações finais, portanto, reafirmamos a busca por uma crítica à crítica “pós”, todavia, em um tom de composição com ela. A crítica “pós” apresenta uma expansão das pedagogias pós-críticas – situando-as como aquelas que “vão além”, e uma contração das pedagogias críticas –, situando-as como aquelas que se limitam, estagnam-se. Não duvidamos de que, na consciência de muitos professores, as pedagogias pós-críticas de fato “vão além”, ou são mais

atuais que as pedagogias críticas. Todavia, ao final dessa tese, temos elementos para afirmar que isso não acontece, e o mais coerente é que tais perspectivas, críticas e pós, somem-se, abdicando de qualquer vaidade classificatória, em prol da luta contra as mais variadas formas de injustiças sociais.

## REFERÊNCIAS

AGUAYO, Hilda Berenice. **Medios de comunicación y corporeidad**: representaciones sociales de los educadores físicos. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 2009.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; DOÑA, Alberto Moreno. Educação Física crítica e epistemologia: uma análise comparada entre brasil e chile. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 71-84, 2020.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, n. 01, p. 01-15, 2019.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica e Educação Física: uma leitura com Axel Honneth. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 181-196, dez. 2017.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, v. 18, n.04, p. 241- 263, 2012.

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores associados, 2006.

ALMONACID, Fierro Alejandro; MATUS, Pinochet Manoel Henrique. **La clase de educación física, una indagación desde el imaginario de los estudiantes de pedagogía en educación física de la Universidad Autónoma de Chile**- sede Talca. Investigación para el grado de Magister. Universidad Autónoma de Chile (s/a).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras - Educação**, Porto: Faculdade de Letras da UP, n.3, v.11, 2010.

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luíz Armando. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luíz

Armando. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 100 - 114.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. Education, culture and class Power: Basil Bernstein and the neo-marxist Sociology of Education. **Educational Theory**, v. 42, n. 02, p. 127-144, 1992.

APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1986.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael; OLIVER, Anita. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: APPLE, Michael; GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

AQUINO, Hilde Eliazer Lopez. **Práctica docente de la educación física en la escuela primaria**. Zapopan-Guadalajara: Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio, 2008.

AQUINO, Hilder Eliazer Lopez. **La formación de investigadores en proyectos comunitarios deportivo-recreativos**. Tesis de Doctorado en Educación. Doctorado Interinstitucional; Universidad La Salle, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio y Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, 2004.

AZZARITO, Laura et al. Revitalizing the Physical Education social-justice agenda in the global era: where do we go from here? **Quest**, v. 2, n. 69, p. 205-219, 2017

AZZARITO, Laura. The Panopticon of Physical Education: pretty, active and ideally white. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 1, p. 19-39, 2009.

BAIN, Linda. A critical analysis of the hidden curriculum. In: KIRK, David; TINNING, Richard. **Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis**. London, UK: Falmer, 1990. p. 23-42.

BAIN, Linda. Interpretive and critical research in sport and physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, n.60, p.21-24, 1989.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BERNSTEIN, Brasil. **Class, codes and control**: theoretical studies towards Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BETTI, Mauro. Proposições e abordagens na Educação Física escolar: colocando os pingos nos is. [S.I: s.n], 2020. 1 vídeo (ca. 80:28 min). Publicado pelo canal Mauro Betti online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmvk-85oAjQ&t=2009s>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BETTI, M.; SILVA, Pierre Normando Gomes da; SILVA, Eliane Gomes da. Uma gota de suor e o universo da Educação Física: um olhar semiótico para as práticas corporais. In: Kinesis, Santa Maria, v. 31, n.1, jan./jun. 2013. p. 91-106.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. Revista da Educação Física, Maringá, v. 18, p. 207-217, 2007.

BETTI, Mauro. Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da Educação Física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. 2006. Tese (Pós-Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BETTI, Mauro. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 2/3, p. 84-92, 1999.

BETTI, Mauro. A educação física não é mais aquela. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p. 81-83, 1995.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994b.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992

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

BEYER, London; LISTON, Daniel. Discurso ou Ação Moral? Uma crítica ao Pós-Modernismo em Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

BURBULES, Nicholas. Being critical about being critical. **Democracy & Education**, v. 24, n. 2, p. 1-5, 2016.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 01-15, 2019.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Editora Unijuí, Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica**. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97 - 106.

BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 1996.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 01-08, 1995.

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

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, Valter. Educação física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustaquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. (org.). Trilhas e partilhas: **Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-23.

BRANHAM, Peter. Boys, masculinities and PE'. **Sport, Education and Society**, v. 8, n.1, p.57-71, 2003.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación-acción en la formación del profesorado. Tr. J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 95-101, maio 1983.

CHEPYATOR-THOMSON, JR; ENNIS, CD. Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, vol.68, n.1, 89-99, 1997.

CLARKE, Gill. Queering the pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sport. **Sport, Education and Society**, v.3, n.2, 145-60, 1998.

CLARKE, Gill. (1996). Conforming and contesting with (a) difference: how lesbian students and teachers manage their identities. **International Studies in Sociology of Education**, v.6, n.2, p. 191-209, 1996.

CORREIA, Eder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 31, n. 56, 2020, p. 1-19.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 3-9, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DAOLIO, Jocimar (org.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, Jocimar. A EF escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a prática**. Goiânia: UFG, v.8, n.22, 2005.

DAOLIO, Jocimar (org.). **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DEVÍS-DEVÍS, José. La investigación sociocrítica en la Educación Física. **Estudios Pedagógicos**, v. 38, número especial, p. 125-153, 2012.

DEVÍS-DEVÍS, José. Socially Critical Research Perspectives. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary. **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 37-58.

DEVÍS-DEVÍS, José (org.). **La educación física, el deporte y la salud em el siglo XXI**. Alcoi: Marfil, 2001.

DEVÍS-DEVÍS, José. Socially critical research perspectives in Physical Education. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary. **The Handbook of Physical Education London: SAGE**, 2006. p. 37-85.

1.3DEVÍS-DEVÍS, José; SPARKES, Andrew. La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: la reconstrucción de un estudio biográfico. In: SICILIA-

CAMACHO, Alvaro; FERNÁNDEZ-BALBOA (org.). La outra cara de la investigación. Reflexiones desde lá educación física. Sevilla: Wanceulen, 2004.

DEVÍS-DEVÍS, José. **Educación Física, deporte y currículum**. Madrid: Visor, 1996.

DEVÍS-DEVÍS, José. Introducción crítica a La investigación positivista en la enseñanza de la educación física. In: BARBERO, José Ignacio (org.). **Investigación alternativa en educación física**. Málaga: Unisport, 1993. p. 31-72.

DEWAR, Alisson. **The social construction of gender in physical education**. Women's Studies International Forum, n.10, p. 453-65, 1987.

DEWAR, Alisson. Oppression and privilege in physical education: struggles in the negotiation of gender in a university programme. In: KIRK, David; TINNING, Richard (org.). **Physical Education, Curriculum and Culture**. London: The Falmer Press, 1990. p. 67-99.

DEWAR, Alisson. Would all the generic women in sport please stand up? Challenges facing feminist sport sociology. **Quest**, n.45, p. 211-29, 1993.

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: MacMillan, 1916.

DIECKERT, Jurgen, et al. (org.). **Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985

EAGLETON, Terry. Nationalism: Irony and commitment. In: EAGLETON, Terry. **Nationalism, colonialism and literature**. Belfast, Ireland: A Field Day pamphlet, 1988. p. 05-17.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, vol.59, n.3, 297-324, 1989.

ENNIS, Catherine, et al. Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.17, p. 52-71, 1997.

EVANS, John; DAVIES, Brian. Neoliberal freedoms, privatisation and the future of **Physical Education**. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 1, p. 10-26, 2015.

EVANS, John. Neoliberalism and the future for a socio-educative Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 5, p. 545-558, 2014.

EVANS, John (org.). Physical education, sport and schooling. **Studies in the sociology of physical education**. London: The Falmer Press, 1986.

EVANS, John (org.). Teachers, Teaching and Control in Physical Education. London: **The Falmer Press**, 1988.

FELIS-ANAYA, Mercè; MARTOS-GARCIA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, José. **Socio critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review.** *European Physical Education Review*, v. 24, n. 01, p. 314-329, 2018.

FELIS-ANAYA, Mercè, MARTOS-GARCIA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, José. Socio-critical research on teaching Physical Education and Physical Education teacher education: a systematic review. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 3, p. 314-329, 2018.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atividade epistemológica. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 53-57.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Educação, Educação Física escolar e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 02, p. 283-296, 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, v. 22, n. 53, p. 25-36, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atividade Epistemológica e Educação Física. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia (org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 29-38.

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel. Physical Education teacher preparation in the postmodern era: toward a critical pedagogy. In: FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel. **Critical postmodernism in human movement, Physical Education and sport**. Albany: Sunny, 1997. p. 121-138.

FISCHMAN, Gustavo SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 43, p. 3-18, 2010.

FITZPATRICK, Katie. What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 4, p. 1128-1145, 2019.

FITZPATRICK, Katie; POWELL, Darren. PEDAGOGIA CRÍTICA E NEOLIBERALISMO. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. e25065, nov. 2019.

FITZPATRICK, Katie. What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. **European Physical Education Review**. p. 01-18, 2018.

FITZPATRICK, Katie; RUSSELL, Dan. On being critical in health and Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 2, p. 159-173, 2015.

FLINTOFF, Anne. Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher educators. **Physical Education Review**, v.17, n.2, p. 97-105, 1994.

FLINTOFF, Anne; SCRATON, Sheila. Stepping into leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. **Sport, Education and Society**, v. 6, n. 1, p. 05-21, 2001.

FRAILE, Antonio. (org.). **Didáctica de la educación física: Una perspectiva crítica y transversal**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus**. Nova York: Verso, 1997.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GAGE, NL. The paradigm wars and their aftermath: A 'historical' sketch of research on teaching since 1989. **Educational Researcher**, v.18, n.7, p. 4-10, 1989.

GARRETT, Robyne. Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. **Sport, Education and Society**, v. 9, n. 2, p. 223-237, 2004.

GEORGE, Lisa; KIRK, David. Limits of change in physical education: ideologies, teachers and the experience of physical activity. In: John. EVANS (org.). Teachers, teaching and control in physical education. London: The Falmer Press, 1988. p. 15-155.

GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; BRACHT, Valter, ALMEIDA, Felipe Quintão. A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) brasileira. **Pensar a prática**, v. 16, n. 3, p. 886-902, jul./ set., 2013

GHIDETTI, Filipe Ferreira; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Merleau-ponty, linguagem e fenomenologia na Educação Física. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 14, p. 318-333, dez. 2014.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação e razão histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GIDDENS, Anthony. Risco, confiança e reflexividade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIROUX, Henry. Neoliberal violence against youth in an age of Orwellian nightmares. In: KELLY, Peter; CAMPBELL, Perri; HARRISON, Lyn; HICKEY, Chris. **Young people and the politics of outrage and hope**. The Netherlands: Brill, 2019. p. 27-43.

GIROUX, Henry Armand. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GIROUX, Henry Armand. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GIROUX, Henry Armand. O filme Kids e a política de demonização da juventude. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 123-128, 1996.

GIROUX, Henry Armand. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 207-254.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria críticas e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

GONZÁLEZ-RAVÉ, José Maria. *et al.* The social construction of gender in Spanish physical education students. **Sport, Education and Society**, v.12, n2, p. 141-158, 2007.

GORE, Jennifer. Pedagogy as text in Physical Education teacher education: beyond the preferred reading. In: KIRK, David; TINNING, Richard. **Physical Education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis**. London: Falmer, 1990. p. 101-138.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. In: XIX Conbrace/VI Conice, 2015, Vitória-ES. **Anais eletrônicos**. Vitória-ES, UFES, 2015. Disponível em: [http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/neira\\_gramorelli.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/neira_gramorelli.pdf). Acesso em: 29 jul. 2020.

GRIFFIN, Patrícia. Gymnastics is a girl's thing: Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In: TEMPLIN; OLSON (org.). **Teaching in Physical Education Champaign: Human Kinetics**, 1983. p. 71-75

GRIFFIN, Patrícia. (1984). 'Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.4, 30-38.

GRIFFIN, Patrícia. Boys participation styles in a middle school physical education team sports unit. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.4, p. 100-10, 1985a.

GRIFFIN, Patrícia. Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, n.56, p. 103-10, 1985b.

GRIFFIN, Patrícia. Teaching in an urban, multiracial physical education program: the power of context. **Quest**, n.37, p. 154-65, 1985c.

GRIFFIN, Patrícia. Identity management strategies among lesbian and gay educators. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.4, n.3, p. 189-202, 1992a.

GRIFFIN, Patrícia. Changing the game: homophobia, sexism, and lesbians in sport. **Quest**, vol.44, n.2, p. 251-65, 1992b.

GRIFFIN, Patrícia. **Strong Women, Deep Closets: Lesbians and Homophobia in Sports**. Champaign: Human Kinetics, 1998.

HABERMAS, Jürgen Habermas. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HICKEY, Christopher. "I feel enlightened now, but...": the limits of the pedagogical translation of critical social discourses in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, n. 3, p. 227-246, 2001.

HICKEY, Christopher; MOONEY, Amanda; ALFREY, Laura. Locating criticality in policy: the ongoing Struggle for a social justice agenda in School physical education. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25063, p. 01-11, 2019.

HICKEY, Christopher et al. (org.). **Where the boys are. Masculinity, sport and education**. 2. ed. Deakin: Deakin University Press, 2000

HICKEY, Christopher; FITZCLARENCE, Lindsay. Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. **Sport, Education and Society**, v.04, n.04, p.51-62, 1999.

HONNETH, A. **The critique of power: reflective stages in a critical social theory**. Trad: Kenneth Baynes – 1st MIT. Press ed. 1991.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; J. HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores), 1980.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JAMESON, Fredric. Postmodernism and Consumer Society. In: FOSTER (org.). **The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture**. Townsend, WA: Bay Press, 1983.

JUNIOR, Coriolano Pereira da Rocha; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. **Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v.2, n. 92, p., 01-07, 2015.

KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **Handbook of Qualitative Research**. 2nd edn. Beverly Hills, CA: Sage, 2000. p. 279-313.

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and physical education**. London: Routledge, 2020.

KIRK, David. Quis custodiet ipsos custodes?: sobre ser crítico na pedagogia crítica da Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 01-13, 2019.

KIRK, David. Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for Physical Education and youth sport. **Quest**, v. 58, n. 2, p. 255–264, 2006.

KIRK, David; COLQUHOUN, Derek. Healthism and physical education. **British Journal of Sociology of Education**, v.10, n.4, p. 417-34, 1989.

KIRK, David. **Physical Education and curriculum: a critical introduction**. London/New York: Routledge, 1988.

KIRK, David. A critical pedagogy for teacher education: towards an inquiry-oriented approach. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 5, n. 4, p. 230-246, 1986.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso, 1985.

LADWIG, James. **Academic distinctions: theory and methodology in the sociology of school knowledge**. New York: Routledge, 1996.

LATHER, Patti. Critical pedagogy and its complicities: a praxis of stuck places. **Educational Theory**, v. 48, n. 4, p. 487-497. 1998.

LATHER, Patti. **Getting smart: feminist research and pedagogy within/in the postmodern**. New York: Routledge, 1996.

LIGHT, Richard; KIRK, David. High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity. **Sport, Education and Society**, v.5, n.2, p.163-76, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Beatriz Rufo; LARA, Larissa Michelle. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educação física no Brasil sob a ótica dos pesquisadores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 02, p. 146-155, 2018.

LÓPEZ-PASTOR, Victor. (org.). **Evaluación en educación física**: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

MACEDO, Elizabeth; FUNDÃO, Ana Paula. **A produção do GT de Currículo da ANPED nos anos 90**. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPE. Caxambu, 1996.

MATTOS, Mauro Gomes; et al. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

McCARTHY, Cameron; APPLE, Michael. Race, Class and gender in American educational research: toward a nonsynchronous parallelist position. In: WEIS, Lois (org.). **Class, race and gender in American education**. New York: SUNY, 1988.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAREN, Peter. **O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola**. Trabalho apresentado no Congresso Marista de educação, PUC-PR, Curitiba, 1996.

McLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MIYAGIMA, Cláudio. O esporte (des)educa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 31-34, jun. 1989.

MURCIA, Napoleon *et al.* Imaginarios de los jóvenes ante la clase de Educación Física. Armenia: **Kinesis**, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. 12. ed. Campinas, Papirus, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; OLIVEIRA, César Alvarez Campos de; SEPÚLVEDA, José Antônio Miranda. **O campo do currículo no Brasil**: uma análise bibliográfica. Rio de Janeiro: 1996.

MORENO DOÑA, Alberto; TORO, ARÉVALO; Sergio; GÓMEZ GONZALVO, Fernando. Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. **Psychology, Society, & Education**, v. 10, n.3, p. 349-362, 2018.

MUROS, Beatriz; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan. Physical education teacher educator's personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.24, n.3, p. 243-264, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**; 5. Natal, RN : EDUFRRN, 2020, p. 25-44.

NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019

NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: Relatos de experiência**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. v. 16, n. 31, p. 276-304, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia; UIVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura Corporal: diálogos entre educação física e lazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultural corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NETO, Sissilia Vilarinho. **A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NOBRE, Marcos. **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação física, escola e cultura: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.149-167, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 13 set. 2011.

OLIVER, Kimberly. Adolescent girls’ body-narratives: **Learning to desire and create a “Fashionable” image**. **Teachers College Record**, v. 101, n. 2, p. 220-246, 1999.

O’SULLIVAN, Mary; SIEDENTOP, Daryl; LOCKE, Lawrence. Toward collegiality: Competing viewpoints among teacher educators, **Quest**, v. 44, p. 266-280, 1992.

PICH, Santiago; GHIDETTI, Filipe Ferreira; BASSANI, Jaison José. As derivas do corpo e sua educação: dos seus saberes e das suas artes. In: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da Educação Física**. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 49-61.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINAR, William; REYNOLDS, William; SLATTERY, Patrick; TAUBMAN, Peter. **Understanding curriculum: na introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995.

PHILPOT, Rod. **Kicking at the habitus**: exploring staff and student 'readings' of a socially critical physical education teacher education (PETE) programme. 2016. Doctor (Philosophy in Education) - University of Auckland, Auckland, 2016.

PRINGLE, Richard; GERDIN, Göran; LARSSON, Hakan (org.). **Critical Research in Sport, Health and Physical Education**. London: Routledge, 2018.

RENOLD, Emma. 'All they've got on their brains is football'. Sport, masculinity and the gendered practice of the playground relations. **Sport, Education and Society**, v.2, n.1, p. 05-23, 1997.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade na educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n.2, 1996.

RESENDE, Helder Guerra de. Subsídios para uma pedagogia da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. In: VOTRE, Sebastião Josué; COSTA, Vera Lúcia de Meneses (Org.). **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1995.

RESENDE, Helder Guerra de. Princípios gerais da ação didático-pedagógica para a avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, 1994a.

RESENDE, Helder Guerra de. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticos pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**, Rio Grande do sul, 1994b.

ROBINSON, Daniel; RANDALL, Lynn. An Introduction. In: ROBINSON, Daniel; RANDALL, Lynn. **Social justice in Physical Education: critical reflections and Pedagogies for Change**. Toronto: Canadian Scholars', 2016. p 01-14.

ROSSI, Tony et al. With the best of intentions: a critical discourse analysis of Physical Education curriculum materials. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, p. 75-89, 2009.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

RUIZ, Elvia Lúcia Ruiz *et al.* Los jóvenes, el ideal estético y la televisión. El cuerpo real y el imaginado. **Revista Luciérnaga**, v.3, n.6, p. 17-22, 2011.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa; Para uma pedagogia do conflito. In: **Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Luciola. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

1.4

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SCRATON, Sheila. Images of femininity and the teaching of girls' physical education. In: EVANS, John (org.). **Physical Education, Sport and Schooling**. Studies in the Sociology of Physical Education. London: The Falmer Press, 1986. p. 71-94.

SCRATON, Sheila. Boys muscle in where angels fear to tread' –girls' subcultures and physical activities. In: JARY, David (org.). **Sport, Leisure and Social Relations**. London: Routledge and Keagan Paul, 1987. p. 160-186.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIBBETT, Lisa. Toward a transformative criticality for democratic citizenship education. **Democracy & Education**, v. 24, n. 4, p. 1-11, 2016

SICILIA-CAMACHO, Alvaro; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel. Reflecting on the moral bases of critical pedagogy. In: PETE: toward a foucaultian perspective on ethics and the care of the self. **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 4, p. 443-463, 2009.

SICILIA-CAMACHO, Alvaro; Fernández-Balboa, Juan Miguel (org.). **La otra cara de la investigación**. Reflexiones desde la educación física. Sevilla: Wanceulen, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. [Entrevista cedida a. Luís Armando Gandin; João Paraskeva. Álvaro Moreira Hypolito. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n.1, p. 05-14, Jan/Jun 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Felipe Gonçalves. Iris Young, Nancy Fraser e Seyla Benhabib: uma disputa entre modelos críticos. In: NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas, SP: Papius, 2008. p. 183-198.

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

SOLER, Susan. Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. **Cultura y Educación**, vol.21, n.1, 31-42, 2009.

SPARKES, Andrew (org.). **Research in Physical Education and Sport**. Exploring Alternative Visions. London: The Falmer Press, 1992.

SPARKES, Andrew. Self, silence and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience. **British Journal of Sociology of Education**, v.15, n.1, p. 93-118, 1994a.

SPARKES, Andrew. Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.7, n.2, p.165-83, 1994b.

SPARKES, Andrew, TEMPLIN, Thomas; SCHEMPP, Paul. The problematic nature of a career in a marginal subject: some implications for teacher education programmes. **Journal of Education for Teaching**, v.16, n.1, p. 03-27, 1990.

SPARKES, Andrew, TEMPLIN, Thomas; SCHEMPP, Paul. Exploring dimensions of marginality: reflecting on the life histories of physical education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, n.4, 386-98, 1993.

SQUIRES, Sarah; SPARKES, Andrew. Circles of silence: sexual identity in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, n.1, p. 77-102, 1996.

SYKES, Heather. Understanding and overstanding: feminist.poststructural life histories of physical education teachers. **Qualitative Studies in Education**, v.14, n.1, p.13-31, 2001.

TAFARREL, Celi Zulke. Jurgen Dieckert. **Motrivivência**, v. 14, n.1, p. 01-03, 2015.

TANI, Go; MANUEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. Organização dos saberes escolares à luz da perspectiva crítico-superadora. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 5**. Natal, RN : EDUFRN, 2020, p. 57-76.

TINNING, Richard. **Pedagogy and human movement**: theory, practice, research. New York: Routledge. 2010.

TINNING, Richard. Toward a “modest pedagogy”: reflections on the problematics of critical pedagogy **Quest**, v. 54, n. 3, p. 224-240, 2002.

TINNING, Richard. Student teaching and the pedagogy of necessity. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.7, n.2, p.82-89, 1988.

TINNING, Richard. **Improving teaching in Physical Education**. Geelong: Deakin University, 1987.

TINNING, Richard; MACDONALD, Doune; TREGENZA, Karen; BOUSTEAD, John. Action research and the professional development of teachers in the health and physical education field: the Australian NPDP experience. **Journal of Educational Action Research**, v.4, n3, p.389-405, 1996.

TRIGUEROS, Carmen; NAVARRO, Eduardo de la Torre; GARCIA; Enrique Rivera. El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica. **Tándem. Didáctica de la Educación Física**, n.20, p.45-55, 2006.

VAZ, Alexandre Fernandez. Metodologia da pesquisa em educação física: algumas questões esparsas. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 115-127.

VEIGA-NETO, Alfredo José de. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

WERLE, Denilson Luiz; MELO, Rúrios Soares. Reconhecimento e Justiça na teoria crítica da sociedade em Axel Honneth. In: NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 183-198.

WRIGHT, Jan. Post-structural methodologies: the body, schooling and health. In: EVANS, John; DAVIES, Brian; WRIGHT, Jan (org.). **Body Control and Knowledge**, 2004.

WRIGHT, Jan. Bodies, meanings and movement: a comparison of the language of physical education lesson and a Feldenkrais movement class. **Sport, Education and Society**, v.5, n.1, p. 35-50, 2000.

WRIGHT, Jan. The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons. **Sport, Education and Society**, v.2, n.1, p. 55-72, 1997.

WRIGHT, Jan. A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of study. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.15, p. 01-24, 1995.

WRIGHT, Jan. Remember those skirts!: the constitution of gender in physical education. In: SCRATON, Sheila (org.). **Gender and physical education**. Deakin: Deakin University Press, 1990. p. 63-67.

YOUNG, Iris. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

YOUNG, Michael (org.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.