

Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona

Felipe Quintão de Almeida
David Kirk

Resumo


A Sociologia é uma área do conhecimento importante na criação e posterior desenvolvimento da pedagogia crítica. O objetivo deste artigo é oferecer uma análise comparada do recente desenvolvimento da pedagogia crítica no campo da Educação Física. Examina, para tanto, essa trajetória à luz de duas paisagens cognitivas, separadas pela distância e pela linguagem. De um lado, a realidade brasileira e, de outro, a da literatura anglófona, divulgada na produção científica de diversos países, aqui representados por Austrália, Nova Zelândia/Aotearoa e Estados Unidos da América. Em termos metodológicos, usaram-se como fonte importantes livros e revistas publicados nas últimas três décadas, tanto no Brasil quanto no mundo anglófono. Os resultados ressaltam similaridades, mas também diferenças, na trajetória da pedagogia crítica nos dois universos investigados.

Palavras-chave: Educação Física. Pedagogia Crítica. Crítica Social.

Felipe Quintão de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo,
UFES


E-mail: fqalmeida@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

David Kirk

Universidade de Strathclyde, Escócia

E-mail: david.kirk@strath.ac.uk

 <https://orcid.org/0000-0001-9884-9106>

Recebido em: 06/08/2019

Aprovado em: 08/01/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66940>

Abstract**Critical pedagogy and “socially critical scholarship” in Brazil and in the anglophone literature**

The Sociology is an important field of knowledge to creation and further developed of critical pedagogy. The aim of this paper is to offer a comparative analysis of the recent development of critical pedagogy in the Physical Education field. For that, it examines this trajectory in the light of two cognitive landscapes, separated by distance and language. On one hand, the Brazilian reality and, on the other hand, that which is represented by Anglophone literature, published in the scientific production of several countries, such as Australia, New Zealand/Aotearoa and USA. In methodological terms, important books and magazines published in the last three decades have been used or as a source, both in Brazil and in the English-speaking world. The results highlight similarities but, also, differences in the trajectory of critical pedagogy in both investigated environments.

Keywords:

Physical Education. Critical Pedagogy. Social Critique.

Resumen**Pedagogía crítica y “estudios sociocríticos” en Brasil y en la literatura anglófona**

La Sociología es un campo del conocimiento importante en la creación y posterior desarrollo de la pedagogía crítica. El objetivo de ese artículo es ofrecer un análisis comparada del reciente desarrollo de la pedagogía crítica en el campo de la Educación Física. Examina, de ese modo, esa trayectoria a la luz de dos paisajes cognitivas, separadas por la distancia y por la lengua. De un lado, la realidad brasileña y, de otro, la de la literatura anglófona, divulgada en la producción científica de diversos países, aquí representados por Australia, Nova Zelandia/Aotearoa e y Estados Unidos de América. En términos metodológicos, se emplearon como fuente importantes libros y revistas publicados en las últimas tres décadas, tanto en Brasil quanto en el mundo anglófono. Los resultados resaltan similitudes, pero también diferencias, en la trayectoria de la pedagogía crítica en los dos universos investigados.

Palabras clave:

Educación Física. Pedagogía Crítica. Crítica Social.

Introdução

É inegável que a “Sociologia” forneceu suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento da pedagogia crítica da Educação Física. Na literatura anglófona, por exemplo, é reconhecida a importância da “Nova Sociologia da Educação” para a “invenção” de um discurso sociocrítico no âmbito da disciplina (KIRK, 1988). Ainda hoje, aliás, é a Sociologia uma área do conhecimento que tem influenciado os rumos dessa tradição. No Brasil já está devidamente registrado a importância da Sociologia para a criação, a partir dos anos 1980, do discurso sociocrítico na Educação Física. Por um lado, os conhecimentos sociológicos produzidos no campo educacional mais amplo alimentaram essa construção, especialmente influenciada por uma leitura marxista da sociedade. Por outro lado, também uma sociologia marxista do esporte, representada por nomes como Bero Rigauer e Jean-Marie Brom, desempenhou um papel importante ao orientar a crítica ao tecnicismo pedagógico fortemente alicerçado no ideal do esporte na escola (TORRI; VAZ, 2006). Como na realidade anglófona, esse campo do conhecimento (a Sociologia) continua exercendo seu papel na renovação em curso da pedagogia crítica na Educação Física brasileira.

Este artigo, portanto, parte do pressuposto de que a Sociologia foi e ainda é uma especialidade definidora da pedagogia crítica da Educação Física, seja na literatura anglófona, seja na brasileira. Discutimos, aqui, alguns dos resultados dessa influência, oferecendo uma análise comparada da pedagogia crítica naquelas “duas” literaturas.

Inúmeros textos e livros já descreveram sua origem, as principais influências teóricas, as críticas, as experiências de ensino inspiradas nos princípios da pedagogia crítica, bem como as tendências e seus futuros desafios, considerando a paisagem cognitiva e política que sustenta a sociedade contemporânea. Apesar desse quadro, são escassos os materiais que objetivam comparar a trajetória e as perspectivas de futuro dessas “duas” realidades da pedagogia crítica destacando suas afinidades, mas também suas diferenças internas¹. Esta situação talvez seja resultado da falta de interlocução ao longo das últimas décadas, um mútuo desconhecimento a respeito da proliferação de um discurso sociocrítico sobre Educação Física em distintos lugares do mundo, tanto no hemisfério norte como no sul.

O texto está organizado em 5 sessões, seguidas das considerações finais. As 4 primeiras oferecem uma interpretação do trabalho socialmente crítico na literatura anglófona. Inicia com um comentário sobre a origem dessa perspectiva para, na sequência, descrever alguns aspectos dessa tradição no universo considerado. Será ocasião para operar com a distinção, estabelecida por Kirk (2019), entre “estudos

¹ Devís-Devís (2012) e Felis-Anaya, Garcia e Devís-Devís (2018) oferecem uma descrição da pedagogia crítica em distintas partes do globo. Apesar de importantes, esses artigos, ao adotarem prioritariamente a interlocução com textos e revistas em língua inglesa, não conseguiram caracterizar, em toda a sua extensão, a literatura “crítica” da Educação Física divulgada em outras línguas, como a portuguesa, ou mesmo aquela dos países hispano-americanos.

sociocríticos” e “pedagogia crítica”. O trabalho socialmente crítico desenvolvido na Austrália, na Nova Zelândia/Aotearoa² e nos Estados Unidos é tomado como referência na análise empreendida. No caso norte-americano, realizaremos um comentário sobre três pedagogias crítico-afetivas³ desenvolvidas no âmbito da disciplina. Na quinta seção há uma reflexão sobre o desenvolvimento da pedagogia crítica no Brasil à luz da caracterização anglófona, oportunidade para evidenciar algumas similaridades, mas também particularidades do desenvolvimento daquela tradição em território nacional.

1. Pedagogia crítica na literatura anglófona de Educação Física: por que Austrália, Nova Zelândia/Aotearoa e Estados Unidos da América? Por que os anos 1980?

A emergência da noção de pedagogia crítica em meados dos anos 1980 é significativa uma vez que ela reflete o término dos acordos bilaterais entre os países do hemisfério norte após a Segunda Guerra Mundial e o crescimento do neoliberalismo (EVANS, 2014; MACDONALD, 2014). No final dos anos 1970, em países como Inglaterra e Estados Unidos, políticos de “nova direita”, como Margaret Thatcher e Ronald Reagan, começaram a argumentar em favor das virtudes do “governo mínimo”, da privatização dos patrimônios públicos e da redução do papel do Estado em programas de bem-estar social. Os primeiros anos da década de 1980 também foram marcados pela presença, na vida cotidiana, dos avanços da tecnologia computacional, até então restritos aos laboratórios especializados dos cientistas. Uma das consequências da emergência da internet foi a aceleração da globalização, que auxiliou enormemente na expansão do neoliberalismo. Os problemas sociais decorrentes do discurso e da prática neoliberal, assistido pela tecnologia informática, foram imediatamente percebidos pelos especialistas educacionais (KIRK, 2019).

Ao mesmo tempo em que o crescimento do neoliberalismo e da globalização providenciaram os conteúdos para a emergência da pedagogia crítica em Educação Física, fomos levados a pensar nas diferentes e locais explicações dos motivos pelos quais a pedagogia crítica tem atraído o interesse de pesquisadores e professores-acadêmicos na Austrália, na Nova Zelândia/Aotearoa e nos Estados Unidos da América.

No caso da Austrália e da Nova Zelândia/Aotearoa, esses países do hemisfério sul são relativamente ricos. Essas culturas valorizam altamente a igualdade social (WHITE, 1981). Todavia, eles têm, entre sua população, pessoas que vivem em condições de pobreza, minorias étnicas que experimentam discriminação, sexismo, racismo e disparidades. Pedagogias da justiça social despertaram, então, sua atenção, já que

² Aotearoa é a forma mais amplamente aceita e conhecida, em língua maori, para Nova Zelândia.

³ Nota do tradutor: é importante esclarecer que o termo inglês “affect” não significa apenas “afeição”, “carinho” ou “consideração pelo outro”. A raiz etimológica da palavra é “afficere”, que significa “fazer algo a/por alguém”, “influir sobre”, “fazer a diferença para”. Uma pedagogia crítico-afetiva, deste modo, influencia na produção de novas condições de os corpos afetarem e serem afetados.

preocupados com a equidade social. Ao mesmo tempo, é digno de nota que “estudos sociocríticos”, mais que pedagogias críticas,⁴ tenham sido incorporados em programas de formação de professores, em exames e currículos nacionais de Educação Física desses dois países, mas apenas com remotos exemplos de pedagogia crítica (FITZPATRICK, 2013; ALFREY et al., 2017).

O caso dos Estados Unidos da América é um pouco diferente. Em primeiro lugar, nenhum dos três exemplos que serão aqui apresentados são atualmente caracterizados, eles próprios, como pedagogia crítica, ainda que estejam em conformidade com a definição de pedagogia crítica que será aqui empregada. Algumas razões explicam essa falta de autoidentificação como pedagogia crítica, fato que deve ser compreendido, é nossa opinião, em função das culturas e tradições políticas, acadêmicas e profissionais dos Estados Unidos. Contudo, não deveria surpreender que pedagogias críticas sejam praticadas em Educação Física naquele país. Como principal expoente do capitalismo neoliberal, muitos dos malefícios da precariedade têm sido lá evidentes, e só recentemente foram percebidos por outros países. A enorme e maravilhosa diversidade da população dos Estados Unidos também tem constituído um fator no desenvolvimento dessas pedagogias; trata-se do modo pelo qual seus criadores têm buscado responder a situações e experiências de pessoas jovens marginalizadas, oprimidas e, em muitos casos, abandonadas pela sociedade. É também digno de nota que os criadores de dois dos três exemplos de pedagogia, que serão aqui referidos, Hellison and Oliver, são professores-acadêmicos para quem o ensino e a pesquisa na universidade são acompanhados de muitas horas, e muitos anos, trabalhando em escolas com pessoas jovens, desassistidas e sofrendo múltiplas privações.

2. Definições do trabalho socialmente crítico em Educação Física: “estudos sociocríticos” e pedagogia crítica

Mesmo que o termo pedagogia crítica esteja sendo utilizado na literatura e/ou investigação anglófona em Educação Física e Esporte desde meados dos anos 1980, há, todavia, consideráveis críticas sobre o conceito e o que tais apreciações podem significar para essa tradição (DEVÍS-DEVÍS, 2006). Tudo isso tem sido produtivo na medida em que tem levado tanto os defensores como os críticos a refletir, e a considerar cuidadosamente, sobre o que possa ser reivindicado pela pedagogia crítica. Uma das questões mais importantes que ela tem revelado é a abrangência da terminologia em uso. Para citar Shelley & McCuaig (2018), no âmbito da Educação Física fala-se em pedagogia crítica, investigação crítica, educação crítica, educação orientada criticamente, pesquisa/trabalho/discurso socialmente crítico, pensamento crítico, ensino reflexivo e pedagogia transformativa.

⁴ Conforme será discutido adiante, a principal diferença entre os “estudos sociocríticos” e a pedagogia crítica é que esta tem como objeto central de preocupação os elementos imanentes à intervenção pedagógica, como o currículo e a avaliação, por exemplo.

Essa amplitude terminológica é, por um lado, fonte de confusão e, como Philpot, Gerdin e Smith (2019) notaram, de desavenças. Críticas sobre a proliferação terminológica realçam uma importante distinção que pretendemos introduzir nos “estudos sociocríticos” e nas pedagogias críticas. Esses termos são próximos e relacionados, mas não intercambiáveis; o primeiro, refere-se a uma vasta categoria de atividade analítica, enquanto o segundo é mais especificamente associado ao âmbito das ações educacionais.

Os “estudos sociocríticos” estão preocupados, primariamente, em analisar e questionar a ordem normativa da Educação Física. Usando uma variedade de teorias e métodos, buscam compreender e traduzir a complexidade da vida nas aulas dessa disciplina e nos programas de formação de professores. Também buscam descobrir interesses constituídos, injustos e práticas não igualitárias (KIRK 2010). Podemos tomar como exemplo a literatura específica sobre mulheres na Educação Física. Os trabalhos de Vertinsky (1992), Flintoff e Scraton (2001), Garrett (2004) e Azzarito (2009) providenciam análises socialmente críticas sobre a identidade de gênero, inequidade e suas inserções com raça e classe. Tais “estudos sociocríticos” podem conter implicações e/ou recomendações para a pedagogia, mas os autores não apresentam a ação educacional como sua maior preocupação.

Pedagogia crítica está mais especificamente preocupada com a organização e o alinhamento do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação a modos que possam resultar em uma Educação Física inclusiva, justa e equitativa, como uma experiência incorporada para pessoas jovens (STANDAL, 2015). Através dessa experiência, a pedagogia crítica busca empoderar pessoas jovens (OLIVER; KIRK, 2015). O trabalho “ativista” de Oliver et al. (2009), Enright e O’Sullivan (2010) e Fissette e Walton (2014) evidenciam exemplos de pedagogia crítica no mesmo campo das mulheres e no da Educação Física. Os projetos “ativistas” desses autores baseiam-se em “estudos sociocríticos” para estruturar e informar a ação educacional, além de empregar investigações críticas para auxiliar no processo pedagógico.

Na raiz, tanto os “estudos sociocríticos”, como a pedagogia crítica, compartilham a preocupação com a justiça social (MCCUAIG; ATKIN; MACDONALD, 2019; MACDONALD, 2002). Esse compromisso comum significa que há áreas de sobreposição e complementaridade.

Ao mesmo tempo, como Rovegno e Kirk (1995) argumentaram, existem pedagogias da Educação Física que não usam qualquer das terminologias empregadas acima, embora centralmente interessadas com a organização e o alinhamento do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação para tornar a disciplina mais inclusiva, justa e equitativa (MACDONALD, 2002, p.184). Isto é crucialmente importante por duas razões. Primeiro, por ampliar o leque de pedagogias que poderiam ser consideradas críticas. Segundo, por incluir formas de Educação Física que não usam a expressão “pedagogia crítica” para descrever a si próprias. Isto nos permite definir mais claramente a natureza das pedagogias da justiça social em Educação Física e a distinção entre “estudos sociocríticos” e pedagogia crítica.

3. Trabalho socialmente crítico na formação de professores e Educação Física escolar: o caso de Austrália e da Nova Zelândia/Aotearoa

Ovens et al. (2018) argumentam que a formação de professores em Educação Física opera no interior de uma rede sociopolítica com três níveis de interação. Tais níveis são as políticas curriculares em jurisdições nacionais e estaduais, a “filosofia” dos programas de formação de professores e o ativismo de professores/educadores preparados para colocar em prática tais agendas. Em favor da introdução dessas pedagogias críticas no âmbito da formação superior de professores de Educação Física, os três níveis necessitam estar alinhados. Em outras palavras, seria improvável o sucesso de práticas em pedagogia crítica no âmbito da formação superior em Educação Física se não houvesse espaço no interior das normativas universitárias da formação de professores que lhes permitissem decidir sobre a filosofia dos seus próprios programas de formação. Adicionalmente, políticas curriculares em Educação Física deveriam permitir a prática de pedagogias críticas, ao menos potencialmente, para que os programas de formação de professores dispusessem de um claro ponto de referência nas escolas. Todavia, Ovens et al. (2018) advertem que, mesmo quando uma perfeita sintonia de condições exista em qualquer jurisdição educacional específica, a sinergia entre os três níveis será sempre temporária, fluida, sujeita a mudanças e em constante necessidade de manutenção e adaptação a novas circunstâncias.

Os melhores exemplos de trabalho socialmente crítico no interior de tais redes sociopolíticas em operação nos três níveis estão em Austrália e Nova Zelândia/Aotearoa. A formação de professores na Universidade de Queensland e na Universidade de Auckland, há muito tempo está comprometida com programas filosófico-sociocríticos, com muitos deles engajados na proposição de pedagogias críticas na formação de professores em Educação Física. A continuidade dessa filosofia em Queensland, pelo menos desde a metade dos anos 1980, e em Auckland, desde pelo menos 2005 até o presente, é impressionante. Mais ainda, esses professores têm escrito sobre seu próprio trabalho. Cliff (2012) informa que a variedade de iniciativas curriculares nacionais e estaduais em ambos os países têm sido influenciadas, desde a metade dos anos 1990, por perspectivas socioculturais.

Os “estudos sociocríticos” na formação de professores na Universidade de Auckland (PHILPOT, 2016) e Queensland (GORE, 1990; KIRK, 2000; MACDONALD, 2002; MCCUAIG, 2013) têm mais ou menos satisfatoriamente iniciado os alunos de Educação Física em formação nas análises e críticas da ordem normativa. Eles se preocupam em aumentar a consciência, desmitificar, desconstruir e expor iniquidades e desigualdades. Também vemos reconhecida a necessidade de auxiliar estudantes a se tornar conscientes de seu próprio posicionamento social e de sua própria cor de pele, e de como os professores podem aprender a se relacionar com essas características de seus alunos (SHELLY; MCCUAIG, 2018). Enquanto alguns desses professores críticos têm buscado caminhos para se mover em direção à praxis, e estão claramente conscientes da necessidade de fazer isso (MACDONALD, 2002), mesmo em duas universidades que têm um evidente e fundamentado compromisso com o trabalho socialmente crítico em

Educação Física, ainda há poucas evidências no relato dos professores/educadores de que seus estudantes experimentem diretamente as pedagogias críticas da Educação Física com vistas a aprender a usá-las.

Também há programas socialmente críticos no nível escolar na Austrália (MCCUAIG; ATKIN; MACDONALD, 2019; ALFREY; O’CONNOR; JEANES, 2017; HICKEY et al., 2014) e na Nova Zelândia/Aotearoa (CULPAN; BRUCE, 2007; FITZPATRICK, 2013; PHILPOT; GERDIN; SMITH, 2019). Eles têm acontecido principalmente, embora não exclusivamente, nos programas destinados às escolas de nível médio (GILLESPIE, 2013; MACDONALD; BROOKER, 1997). A incorporação de perspectivas socialmente críticas na política curricular governamental é uma importante conquista. Os exemplos da Austrália e da Nova Zelândia também mostram os limites da política. Para escolas e professores comprometidos com a justiça social e que veem a necessidade da pedagogia crítica para beneficiar seus estudantes, essa política se torna “empoderadora”. Para os professores aos quais ainda faltam habilidade e repertórios pedagógicos para este tipo de trabalho, ou que lhe sejam hostis, desencontros nessa política podem ser inevitáveis.

Podemos também ver a complexidade das redes sociopolíticas identificadas por Ovens et al. (2018). Na Austrália e na Nova Zelândia/Aotearoa, os três níveis da rede parecem estar desenvolvidos, mas as ponderações de Alfrey et al. (2017), Gillespie (2013) and Philpot et al. (2019) sugerem que os professores são desafiados pela possibilidade de “serem” e “se fazerem” críticos. Desenvolver nos estudantes uma habilidade para questionar a ordem normativa da Educação Física parece ser uma prática bem-sucedida na formação de professores de Educação Física, embora professores em Queensland e Auckland evidenciem instável sucesso. Não é surpresa, então, que similar habilidade para a crítica social tenha aparecido nas políticas curriculares escolares em ambos os países.

4. Pedagogias crítico-afetivas em Educação Física: o caso dos Estados Unidos da América

Dado o foco no desenvolvimento, na Austrália e em Nova Zelândia/Aotearoa, de “estudos sociocríticos” na formação de professores, e, em particular, nos de Educação Física escolar, os melhores exemplos de pedagogias crítico-afetivas têm suas origens nos Estados Unidos. Além disso, nenhum deles tem considerado sua própria atuação como pedagogia crítica, ainda que tenham recorrido a essa literatura. Todavia, tais exemplos agem de acordo com o que entendemos por pedagogia crítica, por estarem preocupados com a organização e o alinhamento do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação em modos que possam resultar em uma Educação Física inclusiva, justa e equitativa, como uma experiência incorporada que busca empoderar pessoas jovens. Tais pedagogias têm um particular foco no domínio afetivo, que envolve motivação, cuidado, responsabilidade, resiliência e perseverança.

As três pedagogias crítico-afetivas aqui tratadas são: a) Pedagogia da Responsabilidade Social e Pessoal (TPSR) (HELLISON, 1995) e sua influência no desenvolvimento positivo dos jovens (PYD); b)

formas de educação esportiva, como o esporte para a paz e os Estudos Culturais do Currículo (O’SULLIVAN; KINCHIN, 2015) e c), a abordagem ativista da Educação Física (OLIVER; KIRK, 2015). A seleção por esses três exemplos foi guiada pelo fato de haver uma massa crítica de trabalhos sobre essas abordagens, não apenas de parte de seus criadores, mas de outros acadêmicos também. Como tal, e mesmo que elas não sejam amplamente reconhecidas como pedagogias críticas, podem, contudo, ser representadas nessa literatura investigativa.

Há professores/acadêmicos que têm sido pioneiros nessas pedagogias crítico-afetivas. Nós usamos o termo professores/acadêmicos porque as pessoas que têm assumido este trabalho não têm sido, como nós, apenas pesquisadores e professores universitários. Eles têm, como vantagem, o fato de terem dedicado muitas horas em escolas e outros espaços, trabalhando com e para pessoas jovens, fazendo um trabalho pedagógico no local da intervenção, de uma forma que, muitas vezes, os críticos da pedagogia crítica têm negligenciado. De fato, alguns desses pioneiros são regularmente ignorados; seus trabalhos não são mencionados em revisões de literatura. Suspeitamos que isso se deva à natureza do trabalho que fazem e têm feito. Também é importante notar que, embora haja indivíduos que criaram essas pedagogias crítico-afetivas, todos têm trabalhado colaborativamente e, ao mesmo tempo, inspirando outros colegas.

Essas três pedagogias crítico-afetivas em Educação Física têm sido praticadas por algum tempo. No caso da Pedagogia da Responsabilidade Social e Pessoal (TPSR), desde pelo menos os anos 1970; nos outros dois exemplos, desde pelo menos meados dos anos 1990. Juntas, essas pedagogias têm fornecido uma sólida plataforma para posteriores desenvolvimentos de pedagogias crítico-afetivas. Esses exemplos mostram que não há uma única definição do que seja “pedagogia crítica” em Educação Física. Somos de opinião, no entanto, que, em face da precariedade do mundo atual (KIRK, 2019), a pedagogia crítica deva assumir uma forma particular. O foco no afeto pode ser, em particular, importante para construir e manter o salutogênico conceito de senso de coerência (ANTONOVSKY, 1979).⁵ Ao mesmo tempo, podemos pensar nesse foco como um ponto de partida para tais abordagens, um caminho para orientar os esforços de professores e a atenção de pessoas jovens, sem que seja um meio que exclua outros benefícios educacionais. De fato, no âmbito da Pedagogia da Responsabilidade Social e Pessoal (TPSR), a competência física é importante para construir a conexão eu-corpo-mundo, assim como a competência do professor

⁵ O conceito de Senso de Coerência (SOC) é empregado no âmbito da Teoria Salutogênica desenvolvida pelo sociólogo Aaron Antonovsky. Ele visa explicar as razões pelas quais alguns indivíduos conseguem permanecer saudáveis enquanto outros adoecem em situações estressantes. Tal senso é composto por três componentes: compreensão, manejo e significado. O primeiro é entendido como a orientação global expressa na capacidade de uma pessoa crer que os estímulos do ambiente são estruturados, previsíveis e explicáveis. Manejo, por sua vez, refere-se à habilidade do indivíduo em lidar e exercer um impacto positivo na vida através dos recursos disponíveis. Por fim, o significado denota a ideia de que a vida tem um sentido e propósito. A teoria de Antonovsky serviu de fundamento a Ferreira (2019) para pensar a atuação dos professores de Educação Física no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

(HELLISON, 1978). Na abordagem dos estudos culturais sobre educação esportiva, e em várias versões de uma pedagogia ativista, a crítica sociocultural e a investigação crítica são características chaves (O’SULLIVAN; KINCHIN, 2015). Contudo, por meio desses três exemplos, podemos ver claramente que valores, interesses, motivações, resiliência, carinho, cuidado, responsabilidade, cooperação, entre muitos outros aspectos de aprendizagens afetivas, estão orientando os professores/acadêmicos que praticam essas pedagogias.

Em todos esses trabalhos, a estratégia de “pequenas vitórias” (WEICK, 1984) só é evidente uma ou outra vez. Essas pedagogias crítico-afetivas são radicais em seus intentos, na medida em que buscam empoderar pessoas jovens a desenvolver capacidades, a tomar decisões com responsabilidade e sabedoria, para resolver problemas que os afetam diretamente, a reconhecer as injustiças para poder agir, a assistir aos outros, a trabalhar coletivamente para alcançar objetivos compartilhados e, de fato, ser esclarecidos. Quando confrontada com a incerteza, a instabilidade e a insegurança da vida diária, este tipo de aprendizagem pode ser valioso e produtivo, tornando-se parte da construção da sua identidade e do senso da vida. Nenhuma dessas pedagogias crítico-afetivas produz receitas de solução rápida. Nenhuma delas é radical no sentido de que irá provocar revoluções. Nenhuma delas irá resolver o que Hellison (1995) descreveu como as raízes das causas de problemas sociais, como a precariedade. Mas isto não as invalida como pedagogias críticas da Educação Física, uma vez que objetivam a justiça social através de pequenas vitórias. Como os três exemplos mostram, esses trabalhos tomam um longo tempo para alcançar qualquer evidente benefício para todos; mesmo assim, os revezes e as falhas são também comuns. Não podemos ter certeza dos efeitos dessas pedagogias junto às pessoas jovens que tomam contato com elas. Os professores-acadêmicos que criaram e puseram em prática essas pedagogias estão conscientes do que podem alcançar e, cuidadosamente, não impor suas próprias soluções aos problemas das outras pessoas.

5. Pedagogia crítica no Brasil: uma leitura à luz da literatura anglófona

Como esta caracterização da pedagogia crítica e dos “estudos sociocríticos” na literatura anglófona (re)ler a experiência brasileira a este respeito? No que ela nos aproxima? No que ela nos singulariza?

O primeiro aspecto a destacar é temporal, pois, nas duas realidades, os anos 1980 foram definidores na constituição de um pensamento crítico em Educação Física. Não deixa de surpreender o fato de que, apesar de geográfica e culturalmente distantes, com idiomas diferentes, contextos político-econômicos distintos e sem diálogo até há bem pouco tempo, se tenha desenvolvido um vocabulário crítico interessado em promover práticas mais inclusivas, igualitárias e socialmente justas a partir das aulas de Educação Física, numa tentativa de reescrever sua tradição, marcada por práticas autoritárias, sexistas, elitistas, disciplinares, etc. No Brasil, como sobejamente conhecido, esse tipo de prática é associado ao advento de um “movimento renovador” da disciplina, cuja emergência precisa ser situada no contexto dos processos

de “redemocratização” no país após o término da ditadura militar (1964-1985). Similar transformação discursiva também se verificou, como vimos na seção inicial, em países como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Espanha, EUA, etc.

Embora existam especificidades nas realidades aqui mencionadas, o desenvolvimento inicial de uma pedagogia crítica é consequência dos inúmeros efeitos perversos do capitalismo na sociedade e seus impactos na Educação e na Educação Física. Em comum a todos os contextos aqui representados, é marcante o argumento (político) em favor de práticas educacionais que favoreçam a construção de um mundo mais igualitário.

Se a literatura anglófona tem denominado de muitas maneiras as experiências de pedagogia crítica em Educação Física, o que tem provocado alguns mal-entendidos e desavenças, há, no contexto brasileiro, dois principais modos de expressar as propostas preocupadas com a organização e o alinhamento do currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação para tornar a Educação Física mais justa, inclusiva e equitativa.

O primeiro deles é a “pedagogia crítico-superadora”, denominação contida na obra que constitui, a despeito dos limites já identificados na literatura da área, um dos mais impactantes resultados da renovação curricular da Educação Física brasileira após os anos 1980. O livro é “Metodologia do Ensino da Educação Física”, mas ficou popularmente conhecido como “Coletivo de Autores” (SOARES et al. 1992). Está em sua segunda edição, e já foi reimpresso mais de 10 vezes, o que evidencia sua repercussão no campo. Esse material, além de definir as características de uma “pedagogia crítico-superadora”, popularizou o conceito de “cultura corporal”, modo de organizar e registrar o conhecimento e a especificidade da Educação Física na escola, cuja tarefa seria desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história e que são exteriorizadas pela expressão corporal como linguagem (jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, etc.).

A “cultura corporal” é, vinte e sete anos após a publicação da metodologia de ensino, uma compreensão cujo uso não se vincula apenas ao “Coletivo de Autores” e ao referencial marxista que animou os signatários do livro (a pedagogia histórico-crítica), mas foi incorporada por outras perspectivas teóricas presentes no campo⁶, em que também é traduzida como “cultura corporal de movimento”. Entre os próprios membros do “Coletivo de Autores”, aliás, as diferenças de entendimento são evidentes (SOUZA JÚNIOR et al., 2011).

A segunda das tendências críticas aqui mencionada, definida como “pedagogia crítico-emancipatória”, tem como seu principal formulador o professor Elenor Kunz. Dois livros são definidores de sua perspectiva. O primeiro deles, resultado do seu doutoramento na Alemanha entre 1983 e 1987, é “Educação Física: ensino e mudança”, publicada no Brasil em 1991. A segunda obra, desdobramento da

⁶ Por exemplo, há uma leitura “pós-crítica” do conceito de cultura corporal (NEIRA; GRAMONELLI, 2015).

anterior, é: “Transformação didático-pedagógica do esporte”, de 1994. Kunz, nesses dois livros, foi influenciado por três principais tradições. De um lado, a pedagogia de Paulo Freire e sua educação como prática da liberdade. De outro, pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo pelos pressupostos de Jürgen Habermas relacionados à emancipação humana e à racionalidade comunicativa. Finalmente, a fenomenologia de Merleau-Ponty, especialmente a partir da *Teoria do Se-Movimentar Humano* (TSMH), perspectiva teórica desenvolvida no contexto holandês-alemão por autores como Jan W. I. Tamboer, Frederic Jacobus Johannes Buytendijk, Viktor Von Weizsäcker, Paul Christian, Carl Christian Friedrich Gordijn e Andreas Heinrich Trebels (este, aliás, seu orientador no doutorado). Kunz introduziu, em suas reflexões, o conceito de “cultura de movimento”, compreendido como termo genérico para objetivações culturais nas quais os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico, referindo-se à forma como os povos se movimentam⁷.

A despeito das diferenças terminológicas e/ou de fundo entre “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento”, o fato é que a cultura passa a ser a referência central para a Educação Física, entendida numa perspectiva crítica. Essas abordagens tornaram-se, ao longo dos anos, sinônimo do discurso crítico da Educação Física no debate acadêmico brasileiro, com reflexos nas políticas curriculares nacionais e estaduais, nas filosofias dos programas de formação de professores, bem como na atividade de muitos professores de Educação Física engajados na materialização de uma pedagogia crítica.

No Brasil, esses conceitos são mais recorrentes para caracterizar uma Educação Física comprometida com a justiça social do que a própria expressão pedagogia crítica. No caso de “cultura corporal”, ou “cultura corporal de movimento”, seu uso, na atualidade, não é automaticamente associado a uma “pedagogia crítico-superadora”, como formulada no livro que a apresenta. Em relação à “cultura de movimento”, a menção ao conceito de “se-movimentar” talvez seja mais representativa do trabalho de Elenor Kunz do que a própria expressão “pedagogia crítico-emancipatória”. Quando comparada com a brasileira, na literatura anglófona a expressão “critical pedagogy” (ou nome correlato, como “critical inquiry”, “critical education”, “critically oriented”, etc.) é muito mais repetida nos periódicos e livros da área.

À semelhança do que aconteceu na Austrália e na Nova Zelândia, também no Brasil a pedagogia crítica da Educação Física foi incorporada, desde os anos 1990, às políticas “oficiais” e aos programas de formação de professores em nível superior. Esses programas são encontrados sobretudo nas universidades

⁷ A relação entre Brasil/Alemanha é um capítulo à parte na construção de uma pedagogia crítica da Educação Física brasileira. Além de Elenor Kunz, muitos outros docentes identificados com essa pedagogia foram desenvolver seus estudos doutorais na Alemanha. De modo inverso, muitos alemães se transferiram para o Brasil para lecionar nas universidades brasileiras, uma parceria importante também para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de Educação Física. Desse intercâmbio, resulta uma metodologia de ensino que pode ser também compreendida como crítica: a concepção de “aulas abertas”, elaborada pelos alemães Hildebrandt e Laging (1986) e adaptada para a realidade brasileira pelo Grupo de Trabalho Pedagógico das Universidades Federais de Pernambuco e de Santa Maria (1991).

públicas brasileiras, onde, diga-se de passagem, se origina a pedagogia crítica da Educação Física: não na escola, mas entre os muros da academia.⁸

O estudo de Gramorelli (2014), por sua vez, identificou a presença da “cultura corporal” e da “cultura corporal de movimento” em 14 diretrizes curriculares estaduais em 26 unidades do país (GRAMORELLI, 2014). A compreensão de “cultura de movimento”, por seu turno, orientou a construção da matriz curricular de Educação Física nas escolas públicas estaduais da mais extensa rede pública de ensino do país: São Paulo (2008).

No plano federal, a referência a uma compreensão crítica da disciplina estava presente nos “Parâmetros curriculares Nacionais” (1997) e reaparece, agora, no âmbito da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo do Ministério da Educação, que tem o objetivo de articular as propostas curriculares dos sistemas municipais, estaduais, e também das instituições de ensino superior que, no país, oferecem formação de professores em Educação Física (BNCC, 2017). Malgrado toda a polêmica e as inconsistências apontadas nos documentos⁹, eles indicam que houve, no Brasil, uma mudança de mentalidade em relação à tradição da Educação Física e que a pedagogia crítica (o movimento renovador da disciplina) foi corresponsável por essa alteração.

No caso da BNCC, ela representa uma tentativa de alinhar os três níveis anteriormente mencionados, de Ovens et al. (2018)¹⁰. Como destaca o autor, trata-se de uma situação que nunca é estável, pois a sinergia entre uma política curricular, a formação de professores e a prática pedagógica propriamente dita é sempre temporária, fluida e sujeita a diversos fatores, desde os que se vinculam à cultura escolar propriamente dita, até os de ordem macro, que afetam a dinâmica educativa. Portanto, esses documentos, na condição de orientadores, colocam-se como uma possibilidade, mas não pressupõem a certeza de que serão utilizados pelos professores em suas intervenções educacionais (BRACHT, 2019). Se são abraçados por professores comprometidos com a transformação social, para os que lhe são hostis ou não têm o repertório pedagógico para este tipo de trabalho, a teoria é vista como uma ameaça (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

No Brasil, o alinhamento possível até o momento, a despeito das muitas experiências positivas (SILVEIRA; PINTO, 2001; NEIRA; LIMA; ANTUNES, 2012; FARIAS; NOGUEIRA; MALDONADO, 2017; NOGUEIRA; FARIA; MALDONADA, 2017; MANOEL; DANTAS, 2017; BRACHT; ALMEIDA; WENETZ, 2018),¹¹ ainda não permitiu superar o hiato entre currículos críticos prescritos em diretrizes estaduais/federais e o currículo vivido nas escolas, um quadro descrito por Fensterseifer e Gonzalez (2007,

⁸ Muitos colegas, no campo, já apontaram os limites deste fato.

⁹ A título de exemplo, consultar Caparroz (2003) e o número especial da revista “Motrivivência” (v. 28, n. 48, 2016), dedicado à BNCC.

¹⁰ Além da BNCC, outras políticas educacionais, como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), são recentes exemplos nesta direção. Elas possibilitam que docentes e alunos interessados em pedagogia crítica estejam mais próximos da escola, e vice-versa.

¹¹ Apoiamo-nos em Bracht (2019) na alusão a essas experiências positivas.

36) a partir da metáfora do “não mais, ainda não”, “[...] entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se têm dificuldades de pensar e desenvolver”. No plano da formação superior, por seu turno, mesmo a existência de uma filosofia crítica em muitos programas de Educação Física não tem garantido, por assim dizer, uma prática crítica entre seus docentes¹². Nessas circunstâncias, não diferente do que se ocorre na Austrália e na Nova Zelândia (MCCUAIG, 2013; PHILPOT, 2016), é pouco provável que eles convençam seus estudantes da importância de se engajar em práticas assim consideradas.

A distinção entre os “estudos sociocríticos” e a pedagogia crítica também dá o que pensar. No Brasil, além de propostas e/ou metodologias pedagógicas criadas em nome de uma pedagogia crítica, também houve uma profusão de estudos do primeiro tipo, destinados a questionar a ordem normativa estabelecida na Educação Física. Costuma-se, aliás, situar esses estudos no âmbito da “subárea sociocultural”, caracterizada por tratar de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da Sociologia, da Antropologia, da História e da Filosofia (MANOEL; CARVALHO, 2011).

Assim como se verifica no âmbito da literatura anglófona, os estudos da “subárea sociocultural” são caracterizados pela pluralidade teórica e metodológica, embora, como traço comum, representem perspectivas interessadas na justiça social. Apesar de muitos desses estudos comportarem implicações para a intervenção, outros tantos não estão preocupados com a ação educacional propriamente dita. São teorizações que respondem a problemáticas das disciplinas-mãe, seja da História ou da Sociologia, sem estabelecer um vínculo direto com as demandas da prática pedagógica. Em certo sentido, “reificaram” sua atividade no campo da Educação Física, uma vez que seu *modus operandi* pressupõe um esquecimento sistemático das questões afetas ao sentido original da investigação em Educação Física e que estão intimamente ligadas à função social dessa prática humana (BRACHT, 2015).

Uma consequência desse processo é a despedagogização do teorizar da Educação Física, o que tem levado a uma academização da formação na área. Existem “números/dados” que confirmam essa tendência. Todos eles demonstram que os estudos pedagógicos representam a menor fração dos investimentos de pesquisa realizados no campo atualmente. Pode-se, então, perguntar, com Bracht (2015), como é possível reconectar esses dois mundos? Vale dizer, como é possível reconectar os “estudos sociocríticos” (“a subárea sociocultural”) com os estudos pedagógicos, aqui representados pela pedagogia crítica? Este é um desafio, pelo que vimos na primeira seção do artigo, que também afeta o campo da Educação Física na Austrália e na Nova Zelândia, lugares onde o crescimento dos “estudos sociocríticos” não levou, na mesma proporção, a práticas pedagógicas críticas na Educação Física.

¹² Aliás, são pouco conhecidas as experiências críticas da Educação Física na formação inicial. Ainda não são abundantes entre nós os exemplos dos próprios “pedagogos críticos” atuando em sala de aula. No universo anglófono eles estão mais disponíveis (GORE, 1990; KIRK, 2000; MACDONALD, 2002; MCCUAIG, 2013; PHILPOT, 2016).

Outro ponto passível de comparação está relacionado aos três aspectos que atravessam a “forma particular” de pedagogia crítica defendida na seção anterior. Nela, domínio afetivo, juventude e saúde são elementos chaves na agenda futura de uma pedagogia crítica na literatura anglófona.

Em relação ao primeiro elemento dessa tríade, o argumento é que, em face da incerteza, da instabilidade e da insegurança que caracterizam a sociedade contemporânea, a crítica sociocultural e a investigação crítica deveriam ser complementadas por uma pedagogia, denominada de crítico-afetiva, com o objetivo de equipar as pessoas jovens a ver “além do óbvio”, a compreender práticas opressivas produtoras de iniquidades, a se importar com injustiças, a trabalhar coletivamente para alcançar objetivos conjuntos e a resolver problemas que os afetam diretamente, etc. O vocabulário da aprendizagem afetiva, com ênfase nos valores, nos interesses, na motivação, na resiliência, no cuidado, na responsabilidade e na cooperação, está pressuposto, por assim dizer, nos discursos da pedagogia crítica no Brasil, já que, no país, a pedagogia crítica também está profundamente interessada em “fazer algo a alguém”, a “influir sobre” e a “fazer a diferença” junto a estudantes e professores. Apesar de não se chamar de “afetiva” sua dimensão normativa, o foco, nesse domínio, é particularmente instrutivo numa paisagem política, como a brasileira, caracterizada por uma “economia política da incerteza” (BAUMAN, 2000), que gera uma corrosiva desesperança existencial, evidenciada no enfraquecimento da segurança individual e na corrosão inexorável do sentimento de comunidade e solidariedade social.

Além disso, a ênfase na dimensão afetiva pressupõe uma “somatização” das subjetividades. Doravante, a própria compreensão de “crítica” precisaria ser, por assim dizer, “incorporada”, sentida “no” e “por meio” do corpo em movimento. Essa perspectiva contrapõe-se ao “racionalismo” que tem caracterizado o desenvolvimento da pedagogia crítica no Brasil (BRACHT, 1999; BETTI, 2006), tornando, inclusive, mais humildes (política e epistemologicamente) suas proposições e mais incertas quanto aos resultados alcançados em termos de transformação social. Nas duas literaturas aqui comparadas, portanto, os limites da “reflexividade”, da “conscientização” e/ou de um “discurso sobre” já foram denunciados quando se tratou do engajamento de estudantes e professores na pedagogia crítica.

Os exemplos de pedagogias crítico-afetivas apresentados na seção anterior baseavam-se no desenvolvimento de programas de ensino para “empoderar”, fundamentalmente, pessoas jovens. Os processos de “empoderamento” no âmbito da pedagogia crítica brasileira tradicionalmente não se têm dirigido a “este” ou “àquele” grupo etário específico de aluno. Seu discurso tem de alguma forma afetado todas as etapas da escolarização, da educação infantil até o ensino superior. Não significa, com isso, que não se possa caracterizá-la como uma perspectiva centrada no estudante (KIRK, 2019), mas ela não “elegeu”, por assim dizer, os jovens como o público dileto a quem dirige suas preocupações e/ou ensinamentos.

No que diz respeito à saúde, vimos que o foco no afeto seria importante para construir e manter o conceito salutogênico de “senso de coerência”, como formulado pelo sociólogo norte-americano Aaron Antonovsky, o que remete diretamente ao vínculo da Educação Física com a saúde. Na pedagogia crítica da literatura anglófona, essa relação está, por assim dizer, na “ordem do dia”, uma vez que a saúde se tem transformado, naquela realidade, na principal justificativa da Educação Física nas políticas curriculares e nas escolas¹³. O recurso ao conceito de salutogênese pressupõe outro modo de teorizar sobre a saúde, também servindo para questionar o “mito” de que a atividade física é sinônimo de saúde e/ou a preocupação da Educação Física com as doenças cardiovasculares. A rejeição da abordagem patogênica é deslocada para a promoção dos fatores salutares (ao que Antonovsky chamou de “recursos gerais de resistência”) que mantêm as pessoas saudáveis.

No Brasil, embora a saúde constitua um dos elementos legitimadores da área desde o início do século XX, é só recentemente que ela, concebida de um modo ampliado e crítico, tem recebido tratamento nos esforços teóricos da pedagogia crítica nos termos em que esse conceito foi definido na seção anterior¹⁴. Nessa direção, algumas referências têm sido buscadas para fundamentar tal pretensão no âmbito da Educação Física escolar. Entre elas, podemos citar a própria concepção salutogênica desenvolvida por Aaron Antonovsky (OLIVEIRA, 2004; HILDEBRANDT-STRAMANN; COSTA; OLIVEIRA, 2009; BRACHT, 2019). Nesse âmbito, a saúde passa a ser considerada uma questão pedagógica para a Educação Física, o que pressupõe o desafio de pensar sua contribuição em termos de uma “educação para a saúde”. Não se trata, no caso brasileiro, de assumir a saúde como o “novo” paradigma da pedagogia crítica ou da área, mas, sendo a disciplina uma mediadora da cultura corporal de movimento, a pergunta que se coloca é a respeito do tipo de formação que ela deveria promover para que os alunos possam desenvolver uma vida “saudável” (BRACHT, 2019). Não é o caso, apenas, de incentivar as práticas corporais como promotoras da saúde entre os estudantes, mas também da necessidade de produzir reflexão crítica sobre essas práticas, na expectativa de que tal procedimento possa contribuir para um maior cuidado de si, mais “autônomo” e “autêntico” em vez de heterônomo (BRACHT, 2019). A relação entre a pedagogia crítica e a saúde é outro “capítulo” que aproxima os atuais desenvolvimentos da pedagogia crítica no âmbito das duas realidades aqui descritas.

Considerações finais

Este artigo descreveu a trajetória da pedagogia crítica da Educação Física em universos diferentes, “separados” de muitas maneiras, mas que se desenvolveram paralelamente a partir da mesma época,

¹³ Ver, por exemplo, Kirk (2018, 2019).

¹⁴ Antes de ser assumida como uma questão pedagógica e de se colocar em debate a participação específica da Educação Física escolar no processo mais amplo de “Educação para a saúde”, a saúde, inicialmente, recebeu mais tratamento no âmbito dos “estudos sociocríticos”, especialmente em função da interlocução que se estabeleceu entre a Educação Física e o campo da Saúde Coletiva. Há uma farta literatura crítica sobre isso.

compartilhando preocupações comuns, sem estabelecer entre si qualquer interlocução, o que só começará a ocorrer a partir dos anos 2000, o que se pode considerar um efeito demorado ou tardio.

As reflexões aqui expostas foram construídas à luz da diferenciação proposta por Kirk (2019) entre os “estudos sociocríticos” e a pedagogia crítica. A partir dela, a primeira parte do artigo ofereceu uma interpretação desse trabalho em três realidades da literatura anglófona: a australiana, a neozelandesa e a norte-americana. Uma das conclusões é que na Oceania ainda há poucos exemplos de pedagogia crítica, entendida como prática preocupada com a organização e o alinhamento do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação para tornar a Educação Física mais justa, inclusiva e equitativa, mesmo que políticas e currículos, ao longo dos últimos anos, estejam orientados pelo questionamento da ordem normativa dominante na Educação Física.

Quadro distinto é encontrado na realidade norte-americana, onde se destaca que, a despeito de não se empregar o vocabulário típico da pedagogia crítica, há exemplos de pedagogias “crítico-afetivas” interessadas na promoção da justiça social.

Tal situação, conforme demonstra a segunda parte do artigo, é diferente da brasileira, onde a pedagogia crítica é praticamente sinônimo das principais perspectivas “culturalistas” da área, aqui representadas pelos conceitos de “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento”. No país, malgrado a existência de práticas resistentes à mudança, essas perspectivas também têm sido empregadas em muitas políticas curriculares, em programas de formação de professores e orientado a prática de muitos professores de Educação Física.

A análise evidenciou, também, como os “estudos sociocríticos”, impulsionados pelas lógicas disciplinares das ciências que os orientam, nem sempre têm em seu horizonte uma perspectiva pedagógica, o que tem reforçado, junto a outros fatores, uma despedagogização do teorizar no campo. Esta seção se encerra com uma reflexão sobre três conceitos (afeto, juventude e saúde), importantes na “forma particular” de pedagogia crítica defendida na primeira parte: domínio afetivo, jovens e saúde.

A expectativa, com a descrição dessas duas literaturas, é de, por um lado, fomentar um diálogo mais estreito entre elas e, por outro, dar visibilidade às semelhanças e distinções no âmbito das experiências de pedagogia crítica nos dois universos referenciados. O desejo é que similar exercício possa inspirar futuras comparações, avançando em direções aqui não consideradas.

Referências

ALFREY, Laura; O'CONNOR, Justen; JEANES, Ruth. Teachers as policy actors: co-creating and enacting critical inquiry in secondary health and physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 2, p. 107-120, 2017.

ANTONOVSKY, Aaron. **Health, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

- AZZARITO, Laura. (2009) The panopticon of physical education: pretty, active, and ideally white. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 14, n. 1, p. 19-39.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BETTI, Mauro. 2006. Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da Educação Física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Relatório de Pesquisa**. Departamento de Educação Física. Faculdade de Ciências – UNESP. Bauru, 2006.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, M. P. **Educação Física + Humanas**. São Paulo: Autores Associados, 2015.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana. (Orgs.). **A Educação Física escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministérios da educação e cultura. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física – Ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. Parâmetros curriculares nacionais de Educação Física: “o que não pode ser que não é e o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003, p. 309-333.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.
- CLIFF, Ken. A sociocultural perspective as a curriculum change in health and physical education. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, p. 293-311, 2012
- CULPAN, Ian; BRUCE, Judy. New Zealand physical education and critical pedagogy: Refocusing the curriculum. **International Journal of Sport and Health Science**, v. 5, p. 1-11, 2007.
- DEVIS-DEVIS, José. Socially critical research perspectives in physical education. In: KIRK, David; MACDONALD, Donald.; O’SULLIVAN, Mary. **The Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 37-58
- DEVIS-DEVIS, José. La investigación sociocrítica en la Educación Física. **Estudios Pedagógicos**, n. 38 (especial), p. 125-153, 2012.
- ENRIGHT, Eimear; O’SULLIVAN, Mary. ‘Can I do it in my pyjamas?’ Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. **European Physical Education Review**, v. 16, n. 3, p. 203-222, 2010.
- 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.
- FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: indícios de mudanças**. v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- FELIS-ANAYA, Mercè; MARTOS-GARCIA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, José. **European Physical Education Review**, n. 24, n. 3, p. 314-329, 2018.

- FENSTERSEIFER, P.; GONZALEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivência**, v. XIX, n. 28, p. 27-37, 2007.
- FERREIRA, Heydi Jancer. **Health and physical education professionals' salutogenic and pedagogical practices for working with disadvantaged older adults**. 233f. Tese (Doutorado em Educação Física). Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo – Júlia Mesquita Filho – Rio Claro, 2019.
- FISSETTE, Jennifer; WALTON, Thereza. 'If you really knew me' ... I am empowered through action. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 2, p. 131-152, 2014.
- FITZPATRICK, Katie. **Critical pedagogy, Physical Education and urban schooling**. New York: Peter Lang, 2013.
- 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. 5-21, 2001.
- GARRETT, Robyne. Negotiating a physical identity: girls, bodies and physical education. **Sport, Education and Society**, v. 9, n. 2, p. 223-237, 2004.
- GILLESPIE, L. Criticality in school practice in physical education. **Journal of Physical Education New Zealand**, v. 46, n. 1, p.18-21, 2013.
- GORE, Jennifer. Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. In: KIRK, David; TINNING, R. **Physical Education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis**. London: Falmer, 1990. p. 101-138
- GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991
- HELLISON, Don. **Beyond bats and balls: alienated (and other) youth in the gym**. Washington, DC: AAHPERD, 1978.
- HELLISON, Don. **Teaching responsibility through physical activity**. Champaign: Human Kinetics, 1995.
- HICKEY, Chris; KIRK, David; MACDONALD, Doune; PENNEY, Dawn. Curriculum reform in 3D: a panel of experts discuss the new HPE curriculum in Australia. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 5, n. 2, p. 181-192, 2014.
- HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDTSTRAMANN, Reiner; COSTA, Vera; OLIVEIRA, Amauri Bassoli. Ter postura para uma nova fase da vida. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Educação Física aberta à experiência**. Uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. p. 103-123.
- KIRK, David. **Physical Education and curriculum: a critical introduction**. London/New York: Routledge, 1988.
- KIRK, David. A task-based approach to critical pedagogy in sport and physical education. In: JONES, Robyn; AMOUR, Kathleen. M. **Sociology of Sport: theory and practice**. Harlow: Pearson, 2000. p. 201-219
- KIRK, David. **Physical Education Futures**. London: Routledge, 2010.

- KIRK, David. Physical Education-as-health promotion: recent developments and future issues. **Education and Health**, v. 36, n. 3, p. 70-75, 2018.
- KIRK, David. **Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education**. London: Routledge, 2019.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- PRINGLE, Richard; LARSSON, Hakan; GERDIN, Göran. **Critical Research in Sport, Health and Physical Education**. London: Routledge, 2019.
- MACDONALD, Doune. Critical pedagogy: what does it look like and why does it matter? In: LAKER, Anthony. **The Sociology of Sport and Physical Education: an introductory reader**. London: Routledge, 2002. p. 167-189
- MACDONALD, Doune. Is global neo-liberalism shaping the future of physical education? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 494-499, 2014.
- MACDONALD, Doune; BROOKER, Ross. Assessment issues in a performance-based subject: A case study of physical education. **Studies in Educational Evaluation**, v. 23, n. 1, p. 83-102, 1997.
- MANOEL, Edison de Jesus; DANTAS, Luis Tourinho. **A construção do conhecimento na Educação Física escolar: ensaios e experiências**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.
- MCCUAIG, Louise. The Strong are the Lonely: a reflection on the ‘mission’ of the HPETE pedagogue. **Journal of Physical Education New Zealand**, v. 46, n. 2, p. 18-20, 2013.
- MCCUAIG, L.; ATKIN, J.; MACDONALD, Doune. In pursuit of critically oriented physical education: curriculum contests and troublesome knowledge. In: PRINGLE, Richard; LARSSON, Hakan; GERDIN, Göran. **Critical research in sport, health and Physical Education**. London: Routledge, 2019. p. 119-133.
- MOTRIVIVÊNCIA. Florianópolis, v. 28, n. 48, 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina; LIMA, Maria Emília; NUNES, Mário Luis Ferrari. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.
- NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física escolar: indícios de mudanças**. v. 2. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- O’SULLIVAN, Mary; KINCHIN, Gary. Cultural studies curriculum in physical activity and sport. In: LUND, Jacalyn; TANNEHILL, Deborah. **Standards-Based Physical Education curriculum development**. Burlington, MA: Jones & Bartlett (3rd Edition), 2015. p. 333-365.
- OLIVEIRA, Amaurí Bassoli. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogênica ou salutogênica? In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí: Editora da Universidade de Ijuí: Unijuí, 2004, v. 1, p. 241-260.
- OLIVER, Kimberly; KIRK, David. **Girls, gender and Physical Education: an activist approach**. London: Routledge, 2015.

OLIVER, Kimberly; KIRK, David; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls *can* play games: co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, p. 90-110, 2009.

OVENS, Alan. et al. How PETE comes to matter in the performance of social justice education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 5, p. 484-496, 2018.

PHILPOT, Rod. **Kicking at the habitus**: exploring staff and student ‘readings’ of a socially critical physical education teacher education (PETE) programme, Unpublished PhD Thesis, University of Auckland, 2016.

PHILPOT, Rod; GERDIN, G.; SMITH, W. Socially critical PE: The influence of critical research on the social justice agenda in PETE and PE practice. In: PRINGLE, Richard; LARSSON, Hakan; GERDIN, Göran. **Critical research in sport, health and Physical Education**. London: Routledge, 2019. p. 134-146.

ROVEGNO, Ines.; KIRK, David. Articulations and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda. **Quest**, v. 47, n. 4, p. 447-474, 1995.

SHELLEY, K.; MCCUAIG, L. Close encounters with critical pedagogy in socio-critically informed health education teacher education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 5, p. 510-523, 2018.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho; PINTO, Joelcio Fernandes. F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, mai. 2001.

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

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

STANDAL, Oyvind. **Phenomenology and pedagogy in Physical Education**, London: Routledge, 2015.

TORRI, Daniele; VAZ, Alexandre. Do centro à periferia sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 1, p. 185-200, 2006.

VERTINSKY, Patrícia. Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. **Quest**, v. 44, n. 3, p. 373-396, 1992.

WEICK, Karl. Small wins: Redefining the scale of social problems. **American Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 40-49, 1984.

WHITE, Richard. **Inventing Australia**: images and identity Sydney: Allen & Unwin, 1981.