

PEDAGOGIAS (PÓS)CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA LEITURA COM MARCOS NEIRA¹

Galdino Rodrigues de Sousa,

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Vale do Rio Verde (UninCor)

Felipe Quintão de Almeida,

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

RESUMO

Problematiza, teoricamente, compreensões de pedagogias críticas da Educação Física de Marcos Neira em fases distintas de suas produções. Conclui que esse autor, autodeclarado pós-crítico, desconsidera (re)organizações político-epistemológicas das pedagogias críticas. Além disso, frente à falta de clareza entre as supostas fronteiras que distinguem as pedagogias críticas das pedagogias pós-críticas, este artigo defende a necessidade de que o uso dessas classificações seja repensado.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogias críticas; pedagogias pós-críticas; Marcos Neira.

INTRODUÇÃO

Problematiza, teoricamente, as ambiguidades apresentadas nas compreensões adotadas por Neira no que diz respeito ao(s) conceito(s) de pedagogias críticas. Utiliza, para tanto, dois textos produzidos em fases distintas de sua carreira. O primeiro é o livro “Educação Física, currículo e cultura (2009); o segundo é o artigo intitulado “As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física”, publicado em 2020. Neira é, atualmente, um dos principais autores da Educação Física (E.F.) e na companhia de seus colegas de pesquisa, como Nunes, fomenta o que denomina de debate educacional pós-crítico.

AS TEORIAS EDUCACIONAIS CRÍTICAS POR NEIRA E NUNES (2009, 2020)

Ancorados no livro “Documentos de identidade”, Neira e Nunes (2009) apresentam um panorama das teorias da Educação e oferecem uma relação dos impactos dela no currículo da E.F. No terceiro capítulo do livro “Educação Física, Currículo e Cultura”, Neira e Nunes

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

(2009) assumem a existência de três posições fortes orientadas pelas teorias da Educação que impactam o currículo da E.F.:

1^a) as teorias não críticas, reconhecidas no currículo tradicional ou humanista e no modelo curricular tecnicista; 2^a) as teorias críticas, de orientação neomarxista que enfatizam o aspecto reprodutor das estruturas de classe e da sociedade capitalista; e a 3^a) 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).

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 agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo (NEIRA; NUNES, 2009, p. 97).

Na primeira citação, as teorias educacionais críticas aparecem como de orientação neomarxista. Elas, portanto, iriam além de Marx e das próprias bases materialistas históricas e dialéticas. 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. Ponderam ainda que o pós-estruturalismo amplia a discussão neomarxista, o que a faz deixar de ser crítica e passar a ser pós-crítica.

Na segunda citação, 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) nessa 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.

Em outro texto 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, ao contrário das pós-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).

Entretanto, 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”. Moreira (1999) cita Pinar *et al.*, (1995), afirmando que eles compreendiam que ao corpo conceitual das teorias críticas, que tinha em sua base as noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia, acrescentaram-se questões de raça e gênero e, posteriormente, princípios de outros aportes. Ainda Moreira (1999) enfatiza que a categoria classe deixa de receber prioridade antecipada em vertentes das pedagogias críticas que vão do ano de 1970 ao ano de 1980 e passa a integrar a matriz analítica composta também por outras duas dinâmicas sociais – gênero e raça – e três esferas – cultura, economia e política.

Na E.F., salienta Devís-Devís (2012) que já nos anos 1980 os estudos críticos reuniram um número importante de trabalhos a respeito das questões de gênero. Cita Evans (1986.), por exemplo, que tratou da temática de sexo, ideologia e da co-educação. A essa discussão somam-se ainda um grupo de investigação crítica que já nessa década pesquisava a respeito de equidade, gênero, bem como a respeito do poder de fatores contextuais nas aulas de E.F, um dos textos desse grupo que é citado é o de Griffin (1983). O trabalho de Flintoff e Scraton (2001), dentre outros, são citados por Kirk (2019) por fornecem análises socialmente críticas de gênero identidade, desigualdade e interseções com raça e classe pós anos 2000.

Dando sequência à exploração da compreensão político-pedagógica que possuem Neira e Nunes (2020) da tradição crítica, os autores agora aproximam as teorias/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 (PHC), 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, o que é uma característica também presente nas pedagogias críticas da E.F. (SOUSA, 2020). 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 PHC 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 se aproximam 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 da sua obra, dedicado a descrever as perspectivas de currículo, Saviani e a PHC 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 teorias/pedagogias críticas e, até mesmo, de currículo crítico de Neira e colaboradores apresenta ambiguidades que dificultam sua compreensão. 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 criticava em sua pedagogia a perspectiva crítica de Paulo Freire. Freire, em sua perspectiva crítica popular, discordava da transmissão de conhecimentos de forma desvinculada da realidade do aluno, enquanto Saviani valoriza tal transmissão, enfatizando nela a importância do conteúdo.

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, novamente, a PHC. No dossiê no qual publicaram esse texto, inclusive, Tenório et al. (2020) enfatizam esses passos ao caracterizar à PHC como influente na perspectiva crítico superadora.

Entendemos que Neira e Nunes (2020), tal qual fazem no debate epistemológico das pedagogias/teorias crítica em 2009, equivocam-se ao apontar o que compreendem como aspectos político-pedagógicos dessa tradição. Fixam, agora, outra “identidade” das pedagogias críticas, todavia novamente limitante, descrevendo-as como e somente PHC. A PHC pode ser compreendida como aquela que constrói uma das vertentes das teorias/pedagogias críticas, entretanto não como sendo sua única representante (SOUSA, 2020). Além disso Neira e Nunes (2020) constroem e estruturam os procedimentos de desenvolvimento do currículo cultural/pós-crítico perpassado por essa inconsistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo problematizou as ambiguidades apresentadas nas compreensões analíticas adotadas por Marcos Garcia Neira no que diz respeito ao(s) conceito(s) de pedagogias críticas. As reflexões aqui expostas desenvolveram-se a partir de produções realizadas em momentos distintos da carreira do autor. Fez-se perceptível que, a partir do que foi estudado, não ficaram claros os contrastes entre pedagogias críticas e pós-críticas. Diante desse cenário, a classificação que opõe pedagogias críticas e pós-críticas, consolidada no Brasil por Silva (1999) e que orienta os trabalhos de Neira, demonstra ser infrutífera. Coloca-se, então, a partir das problematizações deste artigo, um importante desafio do debate político epistemológico das pedagogias críticas e pedagogias pós-críticas: a necessidade da discussão da não pertinência da manutenção da classificação.

(POST)CRITICS PEDAGOGIES OF PHYSICAL EDUCATION: A READING WITH MARCOS NEIRA.

ABSTRACT

This article theoretically questions some ambiguous understandings of Marcos Neira's critical pedagogies of Physical Education in different phases of his work. It concludes that this self-declared post-critical author disregards political-epistemological (re)organizations of critical pedagogies. Furthermore, this article states the need for rethinking the use of these

classifications, given the lack of clarity between the supposed boundaries that distinguish critical pedagogies from post-critical pedagogies.

KEYWORDS: critical pedagogies; post-critical pedagogies; Marcos Neira.

PEDAGOGÍAS (POST) CRÍTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA LECTURA CON MARCOS NEIRA.

RESUMEN

Teóricamente, problematiza comprensiones ambiguas de las pedagogías críticas de la Educación Física de Marcos Neira en diferentes fases de sus obras. Concluye que este autor autoproclamado poscrítico desconoce las (re) organizaciones político-epistemológicas de las pedagogías críticas. Además, dada la falta de claridad entre los supuestos límites que distinguen las pedagogías críticas de las poscríticas, el artículo plantea la necesidad de repensar el uso de estas clasificaciones.

PALABRAS CLAVE: pedagogías críticas; pedagogías poscríticas; Marcos Neira

REFERÊNCIAS

APPLE, M; AU, W; GANDIN, L. A. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, M. AU, W, GANDIN, L. A. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 100 -114.

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

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

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

MOREIRA, Â. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V (org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F; ATHAYDE, P; LARA, L. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 5**. Natal, RN: EDUFRN, 2020, p. 25-44.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.



CONBRACE
CONICE 2021
DE 12/09 A 17/12

Educação Física e
Ciências do Esporte
no tempo presente:

Defender Vidas,
Afirmar as Ciências

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUSA, G.R. **Pedagogias (pós)críticas da Educação Física**: (re)organizações político-epistemológicas. 2020. 147 f. Tese (Doutorado)– Curso de Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, UFES, Vitória- ES, 2020.

TENÓRIO, K. M. . Organização dos saberes escolares à luz da perspectiva crítico-superadora. In: BOSSLE, F; ATHAYDE, P; LARA, L. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**; 5. Natal, RN : EDUFRN, 2020, p. 57-76.

