

Pedagogia crítica em tempos de modernidade flexível/líquida: implicações para a docência em Educação Física

RESUMO

Este estudo tematiza as condições de possibilidade de uma pedagogia crítica no cenário da modernidade flexível/líquida, analisando algumas implicações para a docência em Educação Física. O enfoque teórico-metodológico consiste em um ensaio crítico-hermenêutico, tendo em vista as reconfigurações do mundo do trabalho no século 21 e suas relações com a cultura corporal, a educação corporal, e, por conseguinte, o currículo e a ação docente em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia crítica; Modernidade; Docência; Educação física

Sidinei Pithan da Silva

Doutorado em Educação (UFPR)
Universidade Regional do Noroeste do Rio
Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Brasil.
sidinei.pithan@unijui.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

Critical pedagogy in times of flexible/liquid modernity: implications for teaching in Physical Education

Abstract

This study thematizes the conditions of possibility of a critical pedagogy in the scenario of flexible/liquid modernity, analyzing some implications for teaching in Physical Education. The theoretical and methodological approach consists of a critical-hermeneutic essay, given the reconfiguration of the world of work in the twenty-first century and its relations with body culture, body education, and, consequently, the curriculum and the teaching action in Physical Education.

Keywords: Critical pedagogy; Modernity; Teaching; Physical education

La pedagogía crítica en tiempos de modernidad flexible/líquida: implicaciones para la enseñanza de la Educación Física

Resumen

Este estudio tematiza las condiciones de posibilidad de una pedagogía crítica en el escenario de la modernidad flexible/líquida, analizando algunas implicaciones para la enseñanza en Educación Física. El abordaje teórico-metodológico consiste en un ensayo crítico-hermenéutico, teniendo en cuenta las reconfiguraciones del mundo del trabajo en el siglo 21 y sus relaciones con la cultura del cuerpo, la educación del cuerpo, y, en consecuencia, el currículo y la acción docente en Educación Física.

Palabras-Clave: Pedagogía crítica; Modernidad; Enseñando; Educación física

INTRODUÇÃO

O desafio de pensar as condições de possibilidade de uma pedagogia crítica no cenário social contemporâneo, remete-nos à explicitação possível acerca do que as teorias educacionais críticas e pós-críticas têm projetado como marcos possíveis para o entendimento das relações entre educação e sociedade, e de forma especial para o emergente problema da precarização da vida baseada no capitalismo. Este próprio pano de fundo, de imediato, já nos sinaliza para as relações complexas, inter e transdisciplinares que se estabelecem entre os campos da filosofia, da sociologia, da história e da antropologia, com o campo pedagógico e curricular. De forma especial, quando pretendemos extrair implicações para a docência em Educação Física, um diálogo ainda mais localizado e pontual se faz importante, na medida em que não apenas a compreensão do mundo histórico-social, com seus vínculos com a educação e o currículo, se tornam necessários, mas, também, o próprio sentido e a forma que este debate assume na configuração da investigação/ação acerca da educação corporal, da cultura corporal ou mesmo do movimento humano e das políticas do corpo. Neste ponto de vista, organizamos o trabalho a partir de três eixos articulados, os quais nos permitem situar as condições de possibilidade e os desafios de uma teoria educacional crítica em tempos de modernidade flexível/líquida em um primeiro momento, para, em seguida, problematizar as complexas relações entre pedagogia crítica e os enfoques de currículo em Educação Física. Estes dois movimentos, que articulam teoria crítica, sociedade, educação, cultura e currículo, criam certas condições para projetar uma pedagogia crítica no âmbito da Educação Física que nos possibilita enfrentar o problema da precarização da vida.

A abordagem teórico-metodológica assume um cunho crítico-hermenêutico, o qual nos possibilita analisar os percursos das teorias que fazem um diagnóstico da nossa condição social presente, bem como mapeiam os sentidos, potencialidades e limites que constituem as abordagens educacionais críticas no tempo presente. O caminho de método sugere a necessidade de um diálogo entre os enfoques das teorias sociais e da filosofia política com as abordagens educacionais e curriculares, a fim de pensar o que pode a Educação Física em tempos de precariedade da vida social. A constituição de uma pedagogia crítica em Educação Física, nestes termos, não se ocupa apenas com os aspectos internos e restritos do ensino e da didática, mas com a problemática humana e societária em sua globalidade. O problema da emergência de uma nova condição social, que aqui denominamos de modernidade líquida/flexível, e o surgimento de uma nova classe social, o precariado, assim como sinaliza Standing (2020), Almeida e Kirk (2020), tem desafiado a Educação Física a produzir novos posicionamentos no campo pedagógico.

Teoria crítica e educação no contexto da modernidade flexível/líquida

Um dos pressupostos básicos da teoria crítica, assim enunciada por Max Horkheimer (1980) em seu texto *Teoria tradicional e teoria crítica*, consiste em assumir um compromisso com a emancipação humana. Segundo ele, “a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes” (HORKHEIMER, 1980, p. 123). Este marco inaugural, escrito ainda nos anos 30 do século 20, atualiza uma preocupação fundamental de Karl Marx (2010) produzida no século 19. Em

ambas, guardadas as diferenças de época, apresenta-se o problema do trabalho, da dominação e da análise acerca das condições de possibilidade da emancipação humana (NOBRE, 2004). “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”, enunciou Marx (2011, p. 25) em sua obra clássica *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Estava em questão um problema que se refere não apenas à história, mas, sobretudo, ao sentido de uma forma de teoria que lida, especialmente, com o universo das possibilidades de conhecimento e intervenção do humano no mundo.

Um dos problemas que lidamos na agência crítica em Educação Física diz respeito a esta herança com os movimentos de emancipação que se produziram ao longo da história, e, em particular, com a própria possibilidade de pensar e projetar teorias que ajudam a produzir diagnósticos sobre o tempo presente. As ambições da teoria crítica, porém, não se apresentam apenas como formas que representam o “real existente”, mas, sobretudo, que reconhecem a possibilidade de um “vir a ser” desde o mundo histórico-social a partir do que está em curso. Em outras palavras, três dimensões epistemológicas, éticas e políticas presentificam-se nesta configuração: 1) o mundo não é, está sendo, na medida em que são os humanos que fazem a história; 2) há um papel transformador, reconhecido na agência humana, que lhe permite não apenas se adaptar ao mundo dado, mas criá-lo; 3) a teoria ocupa um papel de mediação e de estranhamento entre o mundo idealisticamente proclamado e o mundo realmente existente. Zygmunt Bauman (2021), em sua obra *Estranho familiar: conversas sobre o mundo em que vivemos*, afirma que a tarefa da sociologia (crítica) é tornar o estranho familiar e o familiar estranho, a fim de que possamos identificar nossas tarefas morais e éticas e ampliar nosso poder de escolha.

Logo, o universo da teoria crítica, de certo modo, conecta-se a uma forma de conhecimento que remete à noção de práxis, a qual nos desafia a fazer uma crítica e análise das ideias dominantes ou hegemônicas, pois são elas que constituem nossas formas de percepção e de orientação no mundo. São conhecidas as passagens em que Karl Marx (2005), ao efetuar a *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, ainda no século 19, evidencia como ele inverte sujeito e predicado. A dialética hegeliana estava invertida, pois pressupunha que são as Ideias, o Estado, o Mundo Ideal e o Sujeito que produzem a história, a sociedade. A dialética marxiana procura evidenciar que são os homens, a partir da ação, do trabalho, na luta pela produção real de sua existência, que produzem as sociedades, as ideias, o Estado. O núcleo básico da teoria crítica marxiana consiste em questionar a metafísica do capitalismo, ou mesmo efetuar a crítica da ideologia, conforme nos ensina Milovic (2004), como também acentuar o lugar de um sujeito (coletivo) na produção da história humana: “O mundo é constituído, não é dado, e pensar o mundo como dado e não ver ou querer ver as condições de sua constituição são exatamente os signos da ideologia” (MILOVIC, 2004, p26). Esse sujeito, em Marx (2009), estaria situado no proletariado, o qual teria a força para questionar as circunstâncias históricas e modificar a sociedade.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2008), em sua obra *Medo Líquido*, entende que o diagnóstico de Karl Marx acerca das formas de dominação e exploração existentes no século 19 ainda são muito relevantes. Embora Bauman reconheça que as condições histórico-sociais do século 21 sejam muito diferentes, o espectro e a dominação em escala global efetuados pelo poder do capital continuam em forte operação e dinâmica. Segundo ele, a ascensão de uma direita religiosa ao poder americano no século 21 está relacionada com a globalização, sendo pessoas sindicalizadas que perderam seus empregos bem-remunerados e cujas opiniões sobre o sentido da vida estão

desmoronando, não sendo isso por causa de gays e lésbicas, mas por conta da alienação, dos riscos e das “humilhações do mercado de trabalho flexível” (BAUMAN, 2008, p. 71). Tudo converte-se, na ótica do conservadorismo emergente, de acordo com Bauman (2008, p. 71), numa guerra cultural contra liberais, gays, lésbicas e feministas e aqueles que estão danificando e causando os males do mundo. A tese de Bauman (2008) é próxima à de Standing (2020) acerca do precariado, como forma que ajuda a entender nosso problema da crise da democracia, que se dá de modo concomitante com a transição histórico-social e as mudanças no mundo do trabalho.

Zygmunt Bauman (2001), de maneira muito peculiar, em sua obra *Modernidade Líquida*, vale-se da metáfora de Marx (2010) para caracterizar os novos tempos do capitalismo: “Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens” (MARX, 2010, p.43). Ao analisar o cenário social, cultural e educacional, Bauman (2001), evidencia como o ritmo da modernização, da crescente mercantilização, produz uma aceleração do ritmo da vida social submetendo todos os bens simbólicos, inclusive o próprio conhecimento, ao valor de mercado, que se torna o fiel legitimador. O derretimento dos sólidos da sociedade medieval cedeu lugar a uma nova forma de sociedade, inspirada na racionalidade do mundo dos negócios, deixando “o campo aberto para a invasão e dominação (domo dizia Weber) da racionalidade instrumental, ou (na formulação de Karl Marx) para o papel determinante da economia” [...]” (BAUMAN, 2001, p. 10).

A modernidade, neste quesito, mesmo constituindo-se de uma fase sólida e outra líquida (BAUMAN, 2001), nasce sob o signo da destruição, da transformação permanente. Em Marx (2010), este pressuposto é extraído a partir de sua análise da economia política (NOBRE, 2004). Já em Horkheimer (1980), em um primeiro momento de sua atuação na Escola de Frankfurt o método de pesquisa também se ampara nesta abordagem, produzindo um materialismo interdisciplinar (NOBRE, 2004). Em um segundo momento, no entanto, a partir da escrita da obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, juntamente com Theodor Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), a crítica feita por Horkheimer (1980) assume a feição de uma crítica da razão instrumental (NOBRE, 2004). As condições de possibilidade da emancipação humana encontravam-se obliteradas pela forma assumida pelo capital no adentrar do século 20. A razão moderna, que se apresentara como promessa de emancipar o humano dos grilhões e da dominação, se convertera em razão instrumental. O Estado de bem-estar social havia se ocupado de produzir as condições de possibilidade para garantir o equilíbrio e a funcionalidade do mundo do capital. Uma lógica burocrática e adaptativa impunha-se sobre a vida social, estando as condições para a construção de uma sociedade justa obliteradas ou bloqueadas (NOBRE, 2004).

Zygmunt Bauman (2001), ao interpretar a modernidade, entendera que o papel da teoria crítica ao longo do século 20 teria sido o de questionar a sociedade administrada, termo cunhado por Adorno e Horkheimer (2006) para caracterizar uma forma de vida social em que apenas a alcunha adaptativa estaria disponível. As possibilidades de autodeterminação, de liberdade, de igualdade e de justiça encontravam-se limitadas, para não dizer ausentes, no cenário de uma Europa que vivia a ascensão do nazismo e de um capitalismo monopolista. Bauman denominou de “sólido” o estágio da modernidade em seu nascimento, associando-o a um projeto que havia surgido no século 16 e que perdurou até parte da segunda metade do século 20. O cientificismo reinante no início do século 20, presente na configuração da lógica do trabalho sob a ótica taylorista-fordista e na legitimação do

Estado-de-bem-estar-social, ou mesmo do Estado jardineiro, seguindo a lógica da busca de “solidez” e de “ordem” planificadora, produziu uma forma de razão homogeneizante e administradora. Na versão de Bauman (2001, p. 33), o tipo de modernidade que era “o alvo [...], da teoria crítica clássica [...], parece muito diferente daquele que enquadra a vida das gerações de hoje”, a qual parece pesada (contra a leve modernidade contemporânea), e, melhor ainda, sólida (e não fluida, líquida ou liquefeita).

É interessante que Zygmunt Bauman, ao seu modo, concorda com o diagnóstico produzido pela primeira teoria crítica, bem como apropria-se da crítica efetuada sobre o mundo moderno. Os termos que equivalem à crítica da razão instrumental, da racionalização do mundo moderno ou, mesmo, da denúncia de uma sociedade da produção, também irão aparecer e se articular com os conceitos de Michel Foucault (1987) acerca da vigilância e do panóptico (BAUMAN, 2001). A educação moderna, sob este efeito, não estaria apenas articulada às luzes e ao progresso, mas, sobretudo, também à disciplina dos corpos, esclarece Bauman (2010) em *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Os processos escolares de subjetivação estariam destinados a edificar um novo mundo, uma nova lógica, em que os universais do Estado-Nação assumiriam o lugar simbólico que se amparava na tradição. Nota-se que Bauman (2010), ao dialogar com a teoria crítica, a sociologia interpretativa, a hermenêutica e mesmo com o pós-estruturalismo, compreende que a modernidade sólida se caracteriza por idealizar uma ordem e edificá-la a partir da educação.

Zygmunt Bauman irá se diferenciar, em parte, destes teóricos da teoria crítica clássica, e buscar caracterizar e construir um novo papel para a teoria crítica no contexto do que ele denomina modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Utilizamos o termo flexível associado ao termo líquido porque poderemos entender que a flexibilidade é uma das marcas mais fundamentais dos novos tempos do capitalismo e de um cenário líquido, ou mesmo fluido, como assinala Bauman (2001), e de um cenário de acumulação flexível, como destaca David Harvey (2006). No entender de Bauman (2002), a educação, tal qual a concebemos, modificou-se e muito; não porque temos erros nas teorias, mas porque as circunstâncias sociais que a envolvem encontram-se modificadas. Para Bauman (2001), a tarefa da teoria crítica, nos novos tempos, não consiste apenas em evidenciar os limites da liberdade obliterados pelo Estado, mas perceber que a negação do Estado sob a ótica neoliberal conduz a uma fragilização e precarização da vida em escala ainda maior.

As novas formas do capitalismo, muito mais dinâmicas, integradas e interconectadas do que no tempo de Karl Marx (2010), e mesmo de Max Horkheimer (1980), subordinam a sociedade e a cultura aos seus imperativos de tal forma que o Estado se torna gerente, patrocinador do capital privado, ou mesmo Estado policial, vigiando, criminalizando e controlando os mais pobres, ao invés de ser Estado de bem-estar-social (BAUMAN, 1998). Para Zygmunt Bauman (1999), a vida sob o signo do capitalismo se dá ante uma desordem crescente, de tal modo que a modernidade, em sua fase sólida, mesmo que contraditória, imaginava uma forma de universalização do direito à educação, à vida, pois na modernidade líquida/flexível, globalizada, desregulamentada, apenas convivemos com a negação, a incerteza, a insegurança e a desordem, que se tornam constitutivas de uma sociedade individualizada.

O cenário de privatização e individualização, tal como assevera Bauman (2008) em *A Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*, de certo modo é uma expressão do que

Standing (2020) denomina como a nova condição social que produz o precariado. Bauman (2001) considera, nestes termos, que na atualidade os problemas são sistêmicos, mas as respostas ocorrem de modo fragmentado, de forma a responsabilizar e culpabilizar os indivíduos e os trabalhadores. No entendimento de Standing (2020, p. 58-64), “uma característica da flexibilidade é o uso crescente do emprego temporário, o que permite às empresas mudarem rapidamente as contratações” [...], sendo isso “uma parte do capitalismo global”, que implica “trabalho inseguro para um crescente número de pessoas”. Há, tanto na versão de Bauman (2008) quanto na de Standing (2020), um problema social que atinge e corrompe o caráter, comprometendo as relações da vida pública e da esfera democrática. Este último afirma: “Se tudo é ‘mercadorizado’ – avaliado em termos de custos e recompensa financeira –, as reciprocidades morais se tornam frágeis” (p. 44).

Se a modernidade em sua fase sólida, marcada por um capitalismo pesado, relacionado à indústria, estava presa à noção de território, a modernidade em sua fase líquida/flexível caracteriza-se por um tipo de capitalismo leve, relacionado, também, ao universo da imagem e da informação. Nesta nova condição, o capital flui e se movimenta em escala global, valendo-se do espaço fluido da rede interconectada de computadores. No cenário da modernidade sólida, entende Bauman (2001) que o capital se articula ao trabalho e o progresso do capitalismo depende da conciliação entre capital e trabalho. A forma de reprodução da vida social, incluindo a educação e a cultura, está, neste cenário, associada a uma sociedade da produção, em que o trabalho constitui a base que reafirma o poder de o capital se ampliar.

O taylorismo-fordismo torna-se a máxima expressão de uma forma de administração gerencial que explicita o auge da modernidade sólida (BAUMAN, 2001). O universo formativo possui padrões e métricas científicas parcelares, de nítida divisão social do trabalho e da produção. No cenário da modernidade (líquida/flexível) há um divórcio entre capital e trabalho no entendimento de Bauman (2001), na medida em que o consumo assume o lugar que antes era conferido ao trabalho e à produção como forma de mecanismo global de reprodução da vida social. Não se trata do fim do trabalho, mas de ingresso numa nova condição social em que o trabalho se torna precário e temporário, o que se associa, com a “nova fluidez do poder, cada vez mais móvel” (BAUMAN, 2001, p.21). Há, na leitura de David Harvey (2006, p. 119), uma “compressão do espaço e do tempo” nesta nova etapa do capitalismo, o qual, segundo ele, assinala a emergência de uma condição pós-moderna, em que o antigo modelo do capitalismo taylorista-fordista cede lugar a um modelo de acumulação flexível.

No campo da teorização crítica em educação no Brasil, principalmente no que se refere à relação entre capital e trabalho, é possível perceber que há uma presença que destaca e assinala esta centralidade do trabalho, tal como entendem Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto (2017) e mesmo David Harvey (2006). O enfoque de método, ao fundo, orienta-se pela lógica de leitura da economia política (FRIGOTTO, 1998). Há, também, um enfoque que se orienta desde a crítica da razão instrumental, tendo o sentido de crítica amparado nos enfoques de Adorno e Horkheimer (2006), evidenciando o predomínio da indústria cultural e certo esgotamento da agência emancipatória, tendo em vista uma racionalidade instrumental que se sedimenta desde a lógica do capitalismo e da mercantilização da vida (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010). O esgotamento das energias utópicas, ocasionado pela crise do socialismo real, provocou, ao final do século, um esforço de renovação da teoria crítica, a qual, sob a perspectiva de Jürgen Habermas (2020), não se orienta mais pela lógica de uma via revolucionária, mas pela busca de justiça social e democracia a partir do Estado Democrático de Direito e de uma racionalidade comunicativa (NOBRE, 2004). Podemos

situar a obra de Mario Osorio Marques (2006), *Pedagogia: a ciência do educador*, como um esforço para reconstruir a teoria crítica educacional, marcando seu sentido no enfoque da Pedagogia, compreendida, agora, como ciência do educador no horizonte da abordagem habermasiana.

Em outro aspecto, não podemos deixar de reconhecer os novos temas e as novas formas de pensar das teorias pós-críticas, as quais irão assinalar uma crítica da metafísica, do poder, do conhecimento (SILVA, 1996) e das teorias decoloniais, que questionam o eurocentrismo, o colonialismo e o patriarcado, afirmando um lugar especial para a questão da luta em torno das identidades de classe, corpo, gênero e etnia. Entendemos que os escritos de Zygmunt Bauman (2001; 2009), assim como percebem Bracht e Almeida (2006) em sua obra *Emancipação e Diferença na educação: uma leitura com Bauman*, nos permitem pensar que a nova teorização educacional em Educação Física no Brasil poderia manter o espectro tanto das lutas emancipatórias quanto das questões que envolvem o tema da diferença e da crítica da homogeneização e da exclusão. Isso representa um diálogo entre a busca por igualdade/emancipação e a luta por reconhecimento da diferença, o que pode nos fazer repensar a pedagogia crítica e curricular em Educação Física nestes tempos de precarização da vida. Analisaremos estas possibilidades na abordagem a seguir.

Pedagogia Crítica, Currículo e Educação Física

O novo cenário de fluidez do capital em escala global e, por conseguinte, de sua nova forma de se relacionar com o trabalho, tem produzido um cenário de exclusão, desigualdade social e de precarização da vida. Guy Standing, em sua obra *O precariado: a nova classe perigosa* (2020), tem alertado para o surgimento desta nova condição social e desta nova classe denominada precariado. Há, do ponto de vista educacional, não apenas a exclusão dos mais pobres, mas, sobretudo, um déficit nos modos de reflexão produzidos pela nova forma social e cultural. O termo precariado representaria, na atualidade, o que a palavra proletariado representava em outro cenário. Algo que está relacionado com a emergência do que aqui denominamos de “metamorfose do mundo do trabalho”, associada à nova condição criada pelo capitalismo transnacional em sua fase de acumulação flexível. Cumpre entender como seria possível construir uma pedagogia crítica e um novo sentido curricular para a Educação Física nestes tempos. Standing (2020, p. 40) assim assinala sobre a nova condição: “O mundo digitalizado não tem respeito pela contemplação ou reflexão; ele proporciona a estimulação e a gratificação instantâneas, forçando o cérebro a dar mais atenção às decisões e reações de curto prazo”.

O enfoque de Standing (2020) alerta-nos para uma certa aceleração da vida social, gerando uma precarização não apenas do ponto de vista das condições materiais de vida, mas, também, das possibilidades/potencialidades cognitivas, simbólicas, políticas, éticas e culturais. A questão envolve não somente o modo de vida, altamente instável, inseguro e incerto, mas, ainda, o horizonte de relação com o passado, o presente e o futuro; uma condição que Zygmunt Bauman (2001) denominou de consciência histórica “pontilhista”, na qual há uma certa morte da história na concepção cotidiana circundante, a qual produz um certo presentismo. Um alerta especial dos novos tempos surge nesta configuração, quando a vida digitalizada constitui um novo modo de vida e conduta corporal mediada pelas mídias sociais. Não apenas o bloqueio ou a oclusão mental acerca de novos horizontes democráticos e igualitários surgem neste caldo cultural, como igualmente reacendem vertentes autoritárias, consumistas, discriminatórias e individualistas no interior da vida social. Os riscos da

“nova sociedade” líquida/flexível, portanto, incluem desde aumentos dos problemas de saúde (hipertensão, depressão, ansiedade, etc.), os quais envolvem uma nova relação do corpo com a cultura digital e com a nova economia, até encurtamentos das agendas emancipatórias e democráticas, o que significa maiores índices de violência, criminalidade, autoritarismo e exclusão social.

A tradição da pedagogia crítica e dos estudos curriculares em Educação Física no Brasil precisariam entender as conexões complexas entre conhecimento, economia, sociedade, classe, cultura e identidades, de tal forma a construir desenhos curriculares e práticas pedagógicas que respondessem à altura os desafios dos novos tempos. A sociedade, saturada de informações, é, também, berço gerador de perplexidades e de conformismo, bem como campo de expansão do conservadorismo; um campo desafiador para a educação que pretende ampliar as possibilidades de liberdade e de pensamento crítico. No mesmo embalo, cumpriria à Educação Física compreender-se não apenas como uma área de conhecimento que lida com o universo do orgânico e do biológico, mas, fundamentalmente, uma prática pedagógica que reflete/intervêm acerca das questões do conhecimento, do corpo, da cultura corporal, do movimento humano, ou mesmo da educação corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SANTIN, 1992; KUNZ, 1998; FENSTERSEIFER, 2001; BETTI, 2014). O universo da dimensão pedagógica não é um acréscimo ao campo da Educação Física, mas lhe é constitutivo, sendo que passa pela reflexividade pedagógica esta compreensão complexa entre condição humana, educação, corpo, subjetividade, sociedade, trabalho, cultura, movimento humano e história.

O enfoque de uma pedagogia crítica em Educação Física, em tempos de precariedade, de certa forma implica-se com os movimentos de uma teoria social crítica. A busca por explicitar e compreender as novas formas de dominação constitui-se de modo articulado com as formulações de novos horizontes pedagógicos. Em sentido articulado, formam os desdobramentos curriculares e das tradições de pensamento que analisam currículos. De certo modo, esta imbricação complexa entre pedagogia, currículo e conhecimento em Educação Física, constitui um modo de enfrentarmos uma tradição funcional que se estabeleceu no interior das formas de legitimação da Educação Física brasileira; marco que começou a ser construído pelo movimento renovador a partir da década de 80 do século 20 no Brasil, e que, de certa maneira, instaura um movimento complexo e plural em torno das formas de conhecimento e intervenção (BRACHT, 2019).

Após 40 anos deste movimento, cumpre-nos reatualizar o debate, demarcando o compromisso de uma pedagogia crítica no campo da Educação Física com a democracia e a emancipação humana. Essa condição conecta, na atualidade, um horizonte social e cultural um tanto distinto dos desafios da teoria social crítica formulada nos séculos 19 e 20, mas que guardam certas relações com ela. No Brasil, a retomada da abertura democrática na década de 80 do século 20 e o nascimento de uma cultura crítica no campo da Educação Física, aproximaram o debate com a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003). Logo, os problemas estruturais da sociedade brasileira, bem como os da educação e do trabalho, passaram a fazer parte do debate constitutivo acerca do universo da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Certos problemas assinalados pela tradição marxiana, tais como a exploração e a dominação sob o capitalismo, permitiram uma entrada das questões da exclusão e da precarização da vida no universo dos desafios éticos e políticos da Educação Física.

O enfoque de uma Pedagogia da libertação, ancorada em Paulo Freire (2001), também adentrou o universo da pesquisa e da tradição pedagógica e curricular em Educação Física (SANTIN,

1992). Enquanto a Pedagogia histórico-crítica, construída por Dermeval Saviani (2003), permitiu uma compreensão histórico-social do fenômeno educativo, nos marcos da relação entre educação e trabalho, sinalizando para uma luta de busca por igualdade e liberdade a partir das condições históricas concretas, a Pedagogia libertadora, formulada por Paulo Freire (2001), ao buscar articular educação e cultura, simboliza uma conexão complexa entre sociedade, cultura, subjetividade, existencialidade e política. No cenário da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), o problema tratado é o da marginalidade e dos limites das Pedagogias tradicionais, renovadoras e crítico-reprodutivistas. No âmbito da Pedagogia libertadora (FREIRE, 2001), o problema tematizado é o da opressão e o do domínio de classe e colonial. A denúncia recai sobre a crítica da Pedagogia tradicional, a qual se constitui de forma bancária, entendendo o ato educativo como uma forma de transmissão e de depósito. Há um apagamento, assim entenderá Freire (2001), não apenas da história e da sociedade, mas da própria subjetividade e da linguagem no cenário do ato educativo. Na versão de Schmied-Kowarzik (1983, p.80), “a teoria da educação absolutamente dialética de Freire define a educação como experiência dialógica ilimitada da libertação humana dos homens”.

O desafio lançado por Almeida e Kirk (2020) para a pedagogia crítica em Educação Física, em sua aposta de criar uma pedagogia afetiva, que empodere os sujeitos em sua luta por emancipação, faz muito sentido no contexto da Pedagogia de Paulo Freire. O tema da libertação implica um ato corporal. É o corpo que conhece. Educadores e educandos, sujeitos corporais, autoimplicam-se de tal maneira que a relação com o conhecimento se dá sob forma de ato dialógico, de compromisso assumido do educador em criar as condições para a autonomia do educando. Se a vida danificada presentifica-se cada vez mais no interior das escolas e dos espaços sociais em que a Educação Física atua, cumpre instaurar possibilidades de construções curriculares e pedagógicas em que a autonomia, o diálogo e a emancipação tenham oportunidades de ocorrer. As tradições críticas e pós-críticas do currículo têm asseverado, de um lado, uma denúncia das contradições sociais que obstaculizam melhores condições de vida às maiorias das classes trabalhadoras, e, de outro, evidenciado como se configuram as lutas em torno do poder, da identidade e do conhecimento no interior da cultura. A pedagogia crítica, afirma Giroux (2008, p. 17), “nega as mentiras oficiais do poder e a noção, totalmente reducionista, de ser um método”; é, em parte, “um projeto cujo propósito” consiste em lutar pela dignificação dos indivíduos, de modo que eles tenham ampla liberdade moral e política.

Zygmunt Bauman (2009), na obra *Vida Líquida*, dialogando com o pensamento de Giroux (2008), e a importância de sua pedagogia crítica, evidencia como, em um ambiente mercantilizado, a liberdade, de fato, não tem se tornado para todos. Assim como Guy Standing (2020) e Almeida e Kirk (2020), Bauman (2009) escancara o modo como o neoliberalismo e as novas formas do poder em escala global têm produzido uma desregulamentação das esferas que prometiam garantias no cenário do mundo do trabalho. De tal forma, é relevante que Bauman (2009), invocando também Castoriadis (2001), comenta que o futuro da democracia depende da educação. A aptidão de questionar o instituído e instaurar novos níveis de imaginação sobre a democracia e a justiça social, depende de capacidades instituintes, as quais precisam da educação. Essa forma de compreensão que se presentifica na obra de Bauman (2009), ajuda-nos a configurar a ideia de que o desafio do presente consiste em construir sociedades autônomas. Para Castoriadis (2001, p.43), “é preciso que as pessoas sejam educadas, e sejam educadas para o governo da sociedade”. Mas, este sentido de uma educação para o governo da sociedade em Bauman (2009), depende de uma pedagogia crítica, em medida que esta: “produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido”[...]. Em que

isso, no entanto, ajuda-nos para pensar a ideia de uma pedagogia e uma cultura curricular crítica em Educação Física?

Como hipótese possível, entendemos que, para criarmos novas condições para a ação docente em Educação Física, balizada por uma pedagogia crítica, em última instância, teríamos de considerar que a análise e a intervenção, tendo em vista a educação corporal e a inserção crítica no âmbito da cultura corporal, carecem de uma análise das condições mediatas e estruturais da nova etapa do capitalismo em sua fase de acumulação flexível. Isso, como nos advertem Almeida e Kirk (2020) em seus estudos sobre o tema da precariedade e a questão da desigualdade, precisaria assumir uma atenção especial. Não apenas deveríamos concordar com o sentido funcional dado de reproduzir a sociedade existente, mas precisaríamos ajudar a construir outros modos de vida social, mais justos e dignos para as maiorias. As pedagogias críticas, em última instância, deveriam animar a sociedade para que continue se interrogando, o que implica aumentar os graus de compreensão, esclarecimento, reflexividade e autonomia dos sujeitos, constituindo a tarefa principal do pensamento sociológico e da filosofia política. Reside, nesta compreensão, que à Educação Física não restaria o papel de meramente nadar com a correnteza da acomodação, comercialização e privatização de tudo que se refere ao universo da cultura corporal.

Pode-se afirmar que uma pedagogia do compromisso, da resistência, implicada em permanentemente denunciar formas de injustiça (SGRÓ, 2019), bem como de instaurar horizontes de esperança para a mudança social, cria certas condições de mobilizar razões para entender o conhecimento (escolar) não apenas como dado, mas como forma potencial de refletir, problematizar, democratizar e intervir sobre a ciência, a cultura corporal, a política e a ética no cenário do mundo histórico-social. Claro que tal agência produz implicações novas para a docência em Educação Física. Vamos advogar, junto com Bauman (2009), que certa reflexividade acerca do mundo herdado constitui condição para a construção das vias para uma forma superior de vida social, mais justa e digna a todos. A nova condição da pedagogia crítica, portanto, é dialógica, amparada numa cultura do diálogo, sem teleologias, embora tenha o marco da reflexão histórico-cultural como forma de luta por uma cultura de resistência que pode se apresentar nos diferentes contextos em que a dinâmica do poder obstaculiza as vias da política e da emancipação dos sujeitos.

Educação Física e Pedagogia crítica: implicações para a docência

O destaque de uma pedagogia crítica em Educação Física, como o novo cenário de precariedade social tem sinalizado, reorienta a atividade dos professores e de todos os agentes que lidam com a educação na atualidade. Até o momento da escrita deste texto, evidenciamos que um sentido de fundo que anima uma teoria crítica social tem sido um vínculo com a emancipação humana e a transformação social. Neste aspecto, a pergunta pelas condições de possibilidade de uma teoria crítica não se compreende apenas pelo foco em sua dimensão transcendental ou pelo conhecimento possível, mas acerca do horizonte histórico e social que a circunscreve. Isso significa entender, de uma parte, que toda teoria crítica é autocrítica, e sempre reconhece seu limite em termos de ambição sobre o conhecimento do mundo, e que, ao mesmo tempo, toda teoria crítica procura participar do movimento social e histórico, evidenciando os fechamentos ideológicos e as oclusões mentais que hipostasiam a realidade. Desde uma docência que se pretende crítica, aqueles que atuam na Educação

Física passam a compreender que a educação humana, e nela a educação corporal, é sempre um projeto histórico-social em curso, aberto e inacabado.

Uma forte tendência das abordagens tradicionais e positivistas tem sido seu isolamento e pretensa neutralidade com a totalidade do que está em questão na vida social (SGRÓ, 2019). Não é à toa que na Educação Física se fez presente a ideia de um dualismo que separa teoria e prática, mente e corpo, posto que a uns cabe pensar e a outros fazer (BRACHT, 2019). A inserção do debate pedagógico em Educação Física já representa um sinal de que é preciso conferir um grau de racionalidade ao fazer educacional. A arte de educar, já nos ensinava Kant (2002) no auge do século 18, é uma arte raciocinada. No próprio autor já se evidenciava uma ideia de cultivar a mente e disciplinar o corpo; algo que hoje é estranhado por nós contemporaneamente, mas que nos ajuda a entender que a educação lida sempre com projetos de subjetivação, e que estes são fabricados no interior da cultura, do conhecimento e da linguagem (SILVA, 1996). Este horizonte discursivo da subjetividade que idealiza o mundo, foi, em parte, incorporado por Max Horkheimer (1980) quando projetou as possibilidades de uma teoria crítica (materialista). Poder-se-ia afirmar que ir além de uma subjetividade isolada no plano do conhecimento e evidenciar que ela também é circunscrita pelos condicionantes histórico-sociais, é um ponto de partida que articula, pela mediação, as relações entre subjetividade e mundo histórico-social.

No caso da Educação Física, isso significa um triplo reconhecimento não somente de que a sociedade, perpetuamente, se modifica, mas também a educação, que a (re-) produz, e as políticas do corpo e da cultura que a animam. No sentido de avançarmos cada vez mais nas possibilidades de intervir no mundo presente e participar dele, gerando subjetividades reflexivas, práticas sociais e políticas progressistas, temos de renovar a pergunta acerca das condições de constituição destas subjetividades. Esta é uma pergunta filosófica de primeira grandeza e se desdobra numa dúvida e forma de questionamento que permite adentrar no campo educacional e curricular como um campo de forças, de disputas, logo, de poder e de conhecimento (SILVA, 1996). A escolha que fizemos, neste escrito, nos situa na nova conjuntura histórico-social marcada pela ascensão de uma nova classe social, o precariado, e nossa indicação sugere que o pensamento educacional precisa não apenas agir no imediato, mas buscar retomar as perguntas mediatas que constituem o precariado, indicando como podemos agir na educação e, particularmente, na Educação Física, tendo em vista a ruptura histórica desta forma social. Como nos lembra Bauman e Haffner (2021, p. 81), “os membros do precariado vivem com o pesadelo permanente de acordar no dia seguinte e descobrir que seu emprego não existe mais”.

O debate sobre educação e trabalho no Brasil, seguindo as pistas de Marx e Gramsci no âmbito da perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2005, p. 22), compreende que as novas configurações das mudanças tecnológicas da microeletrônica, que tenderiam a universalizar a escola unitária e desenvolver ao máximo a potencialidade dos indivíduos, “é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista” (SAVIANI, 2005, p. 22). O enfoque dialético de Saviani (2005) procura demonstrar os vínculos entre economia e educação e evidenciar como o valor econômico da educação predominou ao longo do século 20. A racionalidade do capital passa a predominar na educação e nos sistemas de ensino entre 1950 e 1970, “e organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada pedagogia tecnicista”. A partir do final dos anos 80 “entram em cena as reformas educativas neoliberais” (SAVIANI, 2005, p. 23) que se inspiram no toyotismo. Se no primeiro modelo de

racionalização estávamos diante de uma forma de disciplinamento que vinculava a pedagogia da fábrica à escola, sob a tutela da ordem e do controle rígido, no segundo modelo a inspiração das teorias administrativas, de mercado e de gerenciamento, assume a hegemonia do palco público, e, desta forma, busca “flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico” (SAVIANI 2005, p. 23). As mudanças no mundo do trabalho ocorrem em decorrência das novas necessidades do capital, servindo para gerenciar crises e, logo, transferem para o palco educacional seu receituário.

O foco que passamos a assistir em tempos de globalização é, no quadro assim desenhado, um momento de transição entre o declínio de uma forma de Estado e o nascimento de outro. O novo modelo de Estado “neoliberal” desloca sua aposta para o universo da crença de que a responsabilidade do futuro do mundo é dos indivíduos e não da sociedade. A emergência do precariado, como nova realidade de classe, em última instância, representa um declínio da “segurança”, rede de proteção social, em nome da “liberdade” dos indivíduos e dos mercados. A teoria social de Zygmunt Bauman (2021) tem nos fornecido um modelo crítico para entender esta transição de uma relação social entre capital e trabalho, que era mediada pelo Estado, para uma relação social em que há um divórcio entre capital e trabalho, e que o próprio Estado joga para o mercado o modelo de regulamentação. A palavra de ordem agora é desregulamentação e não mais regulamentação. Os termos centrais não são apenas ordem e verticalidade, mantidas pela força do Estado-Nação, mas desordem e horizontalidade, constituídas pelas forças dos jogos de mercado. A flexibilização representa um afrouxamento das leis trabalhistas e da conquista dos direitos arduamente alcançados no Estado de bem-estar social, bem como um desmantelamento do poder dos sindicatos e a instalação de uma crise permanente na educação.

Esta condição da “flexibilização”, como vemos, não é apenas algo que se refere à economia, mas algo que atinge em cheio o modo como a mudança social e cultural se organiza. Doravante, não apenas os mercados precisam ser flexíveis, mas os sistemas de ensino, as políticas públicas, os modelos curriculares, as políticas corporais precisam se adequar a um novo sistema flexível, que seria mais produtivo. No âmbito da cultura corporal há um crescente predomínio não apenas do sentido funcional do corpo, mas também de seu valor estético. A Educação Física, que emerge enquanto área que se ocupa com a análise e a investigação da cultura corporal, passa a responder, mesmo que de forma inconsciente, a partir das novas determinações que se constituem em torno dos formatos e identidades corporais desejáveis pelo mercado. Os novos praticantes não buscam apenas força e saúde, necessárias a uma economia que depende de uma forma de trabalho relacionada à agricultura e à indústria, mas, sobretudo, se espelham em modelos de corpo permanentemente remodelados pela indústria da imagem e de uma economia de serviços.

O novo capitalismo não comercializa apenas produtos, mas também imagens. O próprio corpo passa a ser consumido pela indústria do imaginário (BUCCI, 2021). O universo do lazer, da saúde e da educação corporal passa a ser alvo de investimento dos mercados, e a sociabilidade acaba sendo produzida como uma forma a ser consumida. Zygmunt Bauman (2001) mostra-nos a diferença de nossa condição atual (modernidade líquida/flexível) da que lhe antecedeu, nos fornecendo um caminho para pensar as políticas do corpo e, por conseguinte, da sociologia crítica possível e necessária. Quem sabe ela nos inspire a repensar nossa pedagogia crítica na atualidade bem como nosso agir docente. Isso significa tanto um desvio da política de “jardinagem”, que engendrou o modelo totalitário e autoritário da modernidade sólida, que presumia uma sociedade administrada

pelo Estado-Nação, quanto um desvio pela política do “abandono”, que submete e abandona os indivíduos às forças do livre-mercado extraterritorial e mundializado. As políticas do corpo contemporâneas emergem neste novo modelo e, conseqüentemente, as percepções relacionadas com o corpo e a cultura corporal são modificadas no imaginário social.

Se a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003) fornece-nos uma teoria da educação que permite lidar com o problema da precariedade e da marginalização, sinalizando para o fato de que é direito dos indivíduos o acesso aos bens simbólicos, constituindo tarefa básica da educação realizar em cada indivíduo o que a sociedade já fez em escala social e histórica, o enfoque sociológico de Zygmunt Bauman (2001) permite-nos compreender, também, como o cenário líquido-moderno funcionalizou a educação por intermédio da atuação das forças do mercado no universo do conhecimento e das políticas públicas e do corpo. A mercantilização da educação, projeto em curso no século 21, produz o inverso do que seria uma pedagogia da inclusão e da emancipação. A pedagogia gerencialista contemporânea não está interessada em inserir os que não se encontram aptos no mundo do trabalho e da cidadania, tampouco nutre apreço pelas forças democráticas e civilizatórias. O seu vértice central alimenta-se por um imaginário complexo e difuso que, de uma parte, alimenta a competitividade e a produtividade tecnológica como dimensões fundamentais, e, de outra, nutre o conservadorismo e a repulsa por tudo aquilo que se relacione à dimensão ética, política, pública e democrática.

O enfoque de Zygmunt Bauman (2001), talvez, inspire-nos a pensar um lugar para a teoria crítica e a pedagogia crítica em Educação Física, a fim de que ela não seja apenas mais uma força movida pelo vértice da naturalização da vida social e cultural. Os novos administradores da ordem alimentam a ideia de que há apenas um cenário de adaptação e de que a forma social e cultural estabelecida é a única possível. Zygmunt Bauman (2009), pelo contrário, abre-nos espaço para a esperança de um horizonte utópico renovado, em que a esfera pública, a política, a educação e a cultura ocupam papel central na constituição dos futuros da democracia e das civilizações humanas. Mais do que isso, este enfoque mostra-nos a emergência dos novos pobres, ou mesmo de uma classe que vive a precariedade da vida, tendo sua liberdade obstaculizada em razão de privações materiais e simbólicas (BAUMAN, 2009). Há um compromisso ético determinante da ação humana que não pode desviar esta tarefa que implica garantir a liberdade, a dignidade, a igualdade e a justiça a todos, e isso é constitutivo de uma pedagogia crítica (SGRÓ, 2019).

No contexto educacional, esta crítica da negação da vida precisa vir acompanhada por uma pedagogia do corpo, da cultura corporal e do movimento humano, que promova as condições para combater toda a forma de desigualdade, de preconceito e de discriminação. Uma pedagogia crítica, que permita, na escola, e para além dela, democratizar o conhecimento acerca da cultura corporal, expandindo, de forma concomitante, não apenas as experiências corporais de movimento, como também o horizonte de reflexão sobre os elementos que permitem por meio dessas experiências, outras formas de agência, emancipação e ação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos tempos de modernidade flexível/líquida têm sido marcados pela incerteza e insegurança no horizonte do mundo do trabalho, bem como têm gerado perplexidade, conservadorismo e conformismo no mundo político, social e cultural, ampliando enormemente a desigualdade social e a precarização da vida. Criar as condições para uma nova agência em Educação Física, balizada por uma pedagogia crítica, consiste num dos desafios do século 21, o que parece implicar, em última instância, a consideração de que a análise e a intervenção, tendo em vista a educação corporal e a inserção crítica no âmbito da cultura corporal de movimento, carece de uma análise das condições mediatas e estruturais da nova etapa do capitalismo em sua fase de acumulação flexível.

A Educação Física já vem, há algum tempo, cerca de 40 anos, buscando dialogar com as abordagens educacionais/curriculares críticas e pós-críticas a fim de redimensionar suas condições de possibilidade. Em parte, estas últimas abordagens têm colocado em crise todo o ideário modernista e produzido modos novos de pensar e intervir na educação. Muitos docentes, que se inspiram nas teorias pós-críticas, têm se identificado com as pautas dos novos movimentos sociais e incluído as questões culturais e identitárias, que envolvem gênero, etnia e raça, como centrais e determinantes (SILVA, 1996). De certo modo, isso gerou um ganho imenso para o universo da docência em Educação Física, permitindo questionar o universo da cultura, do corpo, do gênero e da sexualidade. Entendemos a Pedagogia “como um saber que reflexiona sobre a educação, suas práticas e suas múltiplas condicionalidades históricas, éticas e políticas”, assim como pontua Sgró (2019, p. 239). O fundo comum/filosófico das pedagogias pós-críticas tem sido o enfoque da diferença, da linguagem e da desconstrução. Sob outro aspecto, as abordagens críticas teimam em insistir na temática da emancipação, da igualdade, da democracia e da autonomia. Algumas destas abordagens têm se ocupado com o problema do corpo e da origem de classe dos problemas, no entanto nem sempre as temáticas que envolvem o corpo e a cultura, em sua complexidade, aparecem nestas últimas abordagens, assim como nem sempre as menções aos problemas sociais e econômicos aparecem nas primeiras. O tema do corpo precarizado e docilizado, conjuntamente com a fragilização dos laços de proteção da vida e da saúde, nesta concepção deveriam também interessar à Educação Física.

Nancy Fraser (2022) tem apontado a necessidade de articularmos as abordagens do reconhecimento com as abordagens da redistribuição. Da mesma forma, Candau (2005), no âmbito do currículo, em sua obra *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*, sugere-nos lutar bravamente tanto pela busca de igualdade quanto pelo reconhecimento da diferença. Então, para respondermos à pergunta *O que pode a Educação Física em tempos de precariedade?* precisamos reinventar ambas as concepções modernas e pós-modernas, sem descartar a luta republicana por Direitos, por cidadania e por democracia (universalidade), quando se busca uma nova oportunidade para o empoderamento dos excluídos (singularidades étnicas, de gênero, raciais) e dos que vivem sob as condições de uma vida precária material e simbolicamente (realidades de classe) produzida.

Neste espectro, cumpre afirmar que os novos enfoques pedagógicos em Educação Física poderiam dialogar tanto com as diferentes versões da teoria social crítica, sob um fundo hermenêutico, quanto com as perspectivas pedagógicas e curriculares que dialogam com as versões da teoria crítica e pós-crítica. O tema do precariado, e das novas formas globais da opressão que atinge a vida das maiorias, pela lógica da precarização e flexibilização do mundo do trabalho, pode

nos ajudar a reinventar nossos enfoques em Educação Física, articulando os anseios pela emancipação dos excluídos em termos de classe, conjuntamente com as aspirações dos novos movimentos sociais que incluem pautas identitárias e culturais. Seria preciso reinventar a agência tendo em vista a realidade da nova classe que não se reconhece como classe para si, ou mesmo analisar estas questões educacionais e curriculares tendo em vista as condições mediatas e estruturais da nova etapa do capitalismo em sua fase de acumulação flexível.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ALMEIDA, Felipe Quintão. Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. **Movimento**, v. 25, e25078, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/91416>
- ALMEIDA, Felipe Quintão; KIRK, David. Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66940>
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Desafios educacionais da modernidade líquida. *In*: **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, jan./mar. 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt.; HAFFNER, Peter. **Estranho familiar**: conversas sobre o mundo em que vivemos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- BETTI, Mauro. **Educação Física**. *In*: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário crítico de Educação Física. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Emancipação e diferença na Educação Física**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.
- 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: Editora Unijuí, 2019.

- BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário**: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Post-scriptum sobre a insignificância**: entrevista a Daniel Mermet. São Paulo: Veras Editora, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- GIROUX, Henry A. Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *In*: MCLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe. **Pedagogía crítica**: de onde hablamos, de onde estamos. Barcelona, Espanha: Editorial Graó, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **Facticidade e validade**: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. 3. ed. Ijuí; Brasília: Editora Unijuí; Inep, 2006.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MARX, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MILOVIC, Miroslav. **Comunidade da diferença**. Ijuí; Rio de Janeiro: Editora Unijuí; Relume Dumará, 2004.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: EST, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SGRÓ, Margarita. Bildung y justiça social: una problemática de la Pedagogía crítica. *In*: DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação humana (bildung): despedida ou renascimento**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO – não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR ASSOCIADO DA SEÇÃO TEMÁTICA

Felipe Quintão de Almeida, com a colaboração de Karen Lorena Gil Eusse e David Kirk.

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

HISTÓRICO

Recebido em: 31.05.2023

Aprovado em: 31.05.2023