

Pedagogia crítica, saúde e precariedade: uma interpretação desde a Educação Física escolar brasileira

RESUMO

Este artigo discute a pedagogia crítica da Educação Física considerando a precariedade socialmente produzida. Para isso, realiza um diálogo com David Kirk, estudioso reconhecido internacionalmente por seus pensamentos na área. Após descrever sua posição sobre o tema, estabelece com ele uma conversa mediada pela experiência brasileira da Educação Física no contexto da pedagogia crítica.

Palavras-chave: Educação física; Pedagogia crítica; Precariedade; Saúde

Felipe Quintão de Almeida

Doutor em Educação
(Universidade Federal de Santa Catarina)
Universidade Federal do Espírito-Santo
(UFES), Departamento de Ginástica
Vitória, Brasil.
fgalmeida@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

Karen Lorena Gil Eusse

Doutora em Educação Física
(Universidade Federal do Espírito-Santo)
Universidade Federal do Espírito-Santo
(UFES), Departamento de Ginástica.
Vitória, Brasil.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
(UNAD), Escuela de Ciencias Sociales, Artes
y Humanidades
Bogotá, Colombia.
kalogil@yahoo.es
<http://orcid.org/0000-0003-2625-3877>

Critical pedagogy, health, and precarity: an interpretation from the Brazilian Physical Education's perspective

Abstract

This paper focuses on critical pedagogy applied in Physical Education that intersects with the social production of precarity. To delve into this, the article is built on a dialogue with David Kirk, an internationally known scholar for his thoughts in the area. After describing Kirk's position on the matter, the paper follows with an analysis that takes into account the Brazilian experience of Physical Education in the context of critical pedagogy.

Keywords: Physical education; Critical pedagogy; Precarity; Health

Pedagogía crítica, salud y precariedad: una interpretación desde la Educación Física escolar brasileña

Resumen

Este artículo discute la pedagogía crítica de la Educación Física considerando la precariedad socialmente producida. Para esto, realiza un diálogo con David Kirk, estudioso reconocido internacionalmente por sus pensamientos en el área. Después de describir su posición sobre el tema, establece una conversación con él mediada por la experiencia brasileña de Educación Física en el contexto de la pedagogía crítica.

Palabras-clave: Educación física; Pedagogía crítica; Precariedad; Salud

INTRODUÇÃO

Para David Kirk, por sua contribuição à Educação Física

Neste artigo, dá-se sequência a outras reflexões dedicadas ao diálogo com David Kirk (ALMEIDA, 2019, 2020). Trata-se, para tanto, de concentrar o olhar naquelas publicações recentes, algumas das quais presentes em revistas nacionais (KIRK, 2018, 2019), em que o autor escocês discorre sobre as tarefas da pedagogia crítica em um contexto de precariedade socialmente produzida. A opção por essa interlocução, neste dossiê, se justifica, pois foi Kirk quem propôs atrelar a reflexão sobre a precariedade à agenda de justiça social da pedagogia crítica em Educação Física.¹

O texto, em seu momento inicial, sumariza a posição do autor escocês em relação à pedagogia crítica da disciplina; oportunidade para, na segunda e na última parte, pensar com seus argumentos à luz do desenvolvimento da pedagogia crítica da Educação Física no Brasil.

Precariedade, saúde e Educação Física crítica

A partir, sobretudo, do conceito de precariado² proposto pelo sociólogo Guy Standing (2014), Kirk (2020) convida seus leitores a analisar os impactos da desregulamentação, da privatização e da flexibilização do mundo do trabalho na vida das pessoas, em particular dos estudantes, que sobrevivem no que ele chama, em seu artigo nesse dossiê, de “gig economy”, ou seja, uma forma de organização econômica que se configura em torno de empregos que não constituem eixos seguros em torno dos quais os indivíduos poderiam construir e fixar suas identidades e seus projetos de vida. São serviços do tipo “bicos”, ocupações de segunda categoria, sem direitos e normas estabelecidas juridicamente, baseadas em uma ética do trabalho que se estrutura no universo cambiável, errático, episódico e incerto da fluidez. Assim compreendida, insegurança, falta de garantias, instabilidade e seus efeitos deletérios no bem-estar geral da população são características da precariedade produzida pela “gig economy” (KIRK, 2023).

Este trabalho precarizado, resultado do acirramento de premissas e políticas neoliberais, é também acompanhado por uma desestruturação da esfera pública (sua colonização pela esfera privada) e por modificações no próprio papel do Estado, que, cada vez mais, tem dificuldades de impor suas agendas em um cenário globalizado que é “governado” pelo poder extraterritorial do capital. Nessas circunstâncias, o Estado é pressionado a atender aos instáveis interesses das grandes corporações financeiras, ao mesmo tempo em que as demandas estatais são construídas sobre os pilares da vulnerabilidade e da segurança pessoais e não da precariedade e da proteção sociais. O abandono do Estado de suas responsabilidades com o bem-estar de sua população, particularmente

¹ Como indica o próprio levantamento apresentado em seu artigo neste dossiê (KIRK, 2023), sua sugestão tem sido seguida por outros autores da Educação Física crítica em distintas partes do globo.

² O precariado é composto de milhões de pessoas ao redor do mundo sem uma âncora de estabilidade (precariedade de moradia, de trabalho e de proteção social) (STANDING, 2014).

dos indivíduos que vivem na precariedade, é um dos vergonhosos efeitos das práticas neoliberais de governo (KIRK, 2020).

Neste contexto, Kirk (2020) discute a contribuição da Educação Física com vistas a responder, pedagógica e politicamente, a turbulência socialmente generalizada decorrente do crescimento da precariedade e seus efeitos (KIRK, 2020). Dito de outro modo, ele está interessado em discutir como a Educação Física nas escolas pode empoderar criticamente seus estudantes para lidarem com as consequências de uma vida que transcorre no fluxo das incertezas provocadas pelo trabalho precarizado. Nesse processo, Kirk, ecoando novamente a Standing (2014), pergunta-se o que pode fazer a pedagogia crítica para ajudar os estudantes que sofrem com raiva, anomia, ansiedade e alienação provocadas pela precariedade. Os sujeitos que enfrentam, no dia a dia, as consequências da precariedade manifestam sintomas como a ansiedade, a depressão e problemas de comportamento que são maléficos à saúde mental e ao bem-estar individual e coletivo. Essas circunstâncias pressupõem, segundo o autor (KIRK, 2020, 2023), um novo ímpeto para a pedagogia crítica, que deve centrar-se na construção de abordagens pedagógicas voltadas, direta e explicitamente, para a saúde mental e para o bem-estar dos estudantes:

[...] a pedagogia crítica é mais relevante e importante do que nunca, inclusive por que as políticas curriculares de muitos países têm modificado a conceituação da Educação Física como o ensino das técnicas esportivas para Educação Física como promoção da saúde. Com uma explícita política que remete à saúde e ao bem-estar de crianças e jovens, muitos deles vivendo em precariedade exatamente agora, não em um distante e hipotético ponto no futuro, professores de Educação Física necessitam de novas formas de pedagogia para auxiliar e empoderar essas pessoas jovens (KIRK, 2019, p. 3).

Seguindo o raciocínio de Kirk (2020), seria preciso, para tanto, que os professores de Educação Física pudessem operar com um conceito ampliado de saúde, pois as lições que aprendemos da fórmula “exercício é medicina” (melhorar a aptidão física com foco na fisiologia corporal) não são suficientes para ajudar crianças e jovens que experimentam raiva, anomia, ansiedade e alienação provocados pela precariedade. Kirk encontrará, na abordagem salutogênica do sociólogo americano-israelense Aaron Antonovsky, uma alternativa ao paradigma patogênico que, décadas a fio, tem orientado muitas práticas de saúde na Educação Física escolar. Desse sociólogo, Kirk incorpora dois conceitos que são importantes para uma abordagem crítica na saúde como antítese da precariedade. O primeiro é o “senso de coerência” e o segundo, os “recursos gerais de resistência”.³

No registro desenvolvido por Kirk, pedagogia afetiva é o termo empregado para se referir a abordagens salutogênicas na Educação Física, uma experiência educativa cuja ênfase recai no domínio afetivo, dimensão que é responsável por fomentar, entre os estudantes, a motivação, a confiança, a autoestima, a determinação, a responsabilidade, a liderança, o respeito, a tolerância e a comunicação, o que os colocaria em melhores condições para enfrentar, com autonomia, os dilemas da vida precarizada. Para Kirk (2019), a dimensão emotiva desempenha um papel muito mais importante na sociedade do que é normalmente considerado nos discursos educacionais e políticos, inclusive críticos. A emoção e o sentimento são inseparáveis dos compromissos políticos e de sua

³ Sobre esses dois conceitos, consultar Oliveira (2004), Bracht (2019), Oliveira e Mezzaroba (2021) ou Almeida (2022).

articulação na linguagem política. Isso não significa, complementa o autor, negar a importância da reflexão e da conscientização, mas complementá-las com pedagogias afetivas. A centralidade na dimensão afetiva contrasta com outras pedagogias na Educação Física em que a aprendizagem afetiva é vista como um subproduto esperado da aprendizagem de habilidades em jogos e esportes.

Kirk (2020) sugere que docentes engajados em pedagogias afetivas devem ser guiados pela estratégia de “pequenas vitórias”, com o objetivo de assistir seus estudantes a construir e manterem o senso de coerência em suas vidas diárias, particularmente aquelas pessoas jovens que se sentem alienadas, com raiva e ansiosas. Essa estratégia, entende o autor, parece bastante adequada à imprevisibilidade e incerteza que está no coração da precariedade. Segundo suas palavras,

Nenhuma dessas pedagogias críticas afetivas oferecem soluções rápidas. Nenhuma delas são radicais no sentido de que incitam revoluções. Nenhuma delas sozinha solucionam o que Hellison descreveu como as raízes dos problemas sociais como a precariedade. Mas isso não as invalida como pedagogias críticas já que elas têm como objetivo a justiça social por meio de pequenas vitórias (KIRK, 2020, p. 152).

Kirk (2020) tem consciência, por sua vez, que não se pode ter certeza dos efeitos dessas experiências educativas nas vidas das pessoas que as experimentam. Para ele, os pedagogos críticos da Educação Física devem ser bastante cautelosos no que pensam que podem alcançar e cuidadosos para não impor suas próprias soluções aos problemas de outras pessoas, pois, ainda que eles, os docentes, tenham suas preferências e desejos, a imposição deles pode ser equivalente à doutrinação, não à educação. Na interação com os estudantes, não há um fim rigidamente previsto, mas trata-se de um processo contínuo, reflexivo e interativo. Essa compreensão não pressupõe, por certo, o relativismo, mas uma desejável humildade epistemológica/pedagógica, pois os pedagogos críticos não têm a capacidade de prever o futuro; não podem saber, de antemão, o que é bom para todos os jovens em todas as circunstâncias e como eles responderão ao seu ensino. Quaisquer prescrições educativas precisariam ser enquadradas como contingentes, necessitando de adaptação para atender às particularidades dos contextos locais. Assim sendo, elas deveriam empoderar os estudantes para que eles pensem por eles mesmos, que saibam fazer escolhas e definir seus próprios objetivos para serem capazes de se adaptar às mudanças nas circunstâncias em que vivem.

A seguir, será feito o exercício de pensar esse modo de caracterizar a tarefa da pedagogia crítica desde a experiência brasileira da Educação Física.

Dialogando com Kirk: uma reflexão desde a pedagogia crítica no Brasil

Ao eleger a precariedade (e seus efeitos no mundo do trabalho, no Estado, na esfera pública, na educação etc.) como chave de leitura a partir da qual se determinariam os sentidos da pedagogia crítica no contemporâneo, Kirk recoloca no cerne dessa tradição a crítica à economia capitalista em sua versão neoliberal. Sua ênfase é bem-vinda em território nacional não só porque o Brasil conhece bem os efeitos da precariedade socialmente produzida na vida dos seus habitantes, mas porque recentes desdobramentos da tradição crítica da Educação Física brasileira, ao questionarem os limites da luta de classes como motor da transformação e da justiça social, alçaram os temas identitários ao centro da disputa política e do debate intelectual. Como consequência, a “esquerda

cultural” da Educação Física passou os últimos anos teorizando muito sobre estigma, essencialismo, patriarcalismo, diferença etc.,⁴ de maneira que relativizou a importância da reflexão sobre as consequências da globalização econômica entre os brancos, os negros, os não binários, as minorias étnicas, as pessoas com deficiência etc. que coabitam a democracia liberal.⁵

Assim, o reconhecimento da precariedade que assola a todos indistintamente pode ajudar a reconectar distintas versões da pedagogia crítica (do pensamento de esquerda, portanto). Para tanto, as questões políticas e intelectuais fundamentadas no terreno das diferenças culturais ou identitárias deveriam ser complementadas com análises interessadas em compreender a produção, entre as pessoas, da desigualdade financeira, de oportunidades e da privação material (empobrecimento). Em outras palavras, o combate à precariedade incita a considerar a política cultural da diferença (com seus mais variados indicadores) em conexão com uma política social da igualdade e seus reflexos na Educação Física.⁶ Em uma sociedade cada vez mais precarizada, os problemas dos indivíduos e das populações, particularmente dos mais desfavorecidos, não serão alcançados apenas com a obtenção de reconhecimento discursivo da identidade nas escolas, mas também a partir do estabelecimento das condições de oportunidade, de acesso e de recursos materiais iguais.

Para tanto, a esquerda cultural da Educação Física, como sugeriu Rorty (1999), referindo-se à esquerda cultural norte-americana, “[...] teria que falar muito mais sobre dinheiro” (RORTY, 1999, p. 128), portanto, discutir o Estado, o capital, o trabalho etc., mesmo que não precise deixar de falar do estigma, da identidade e da diferença. Com o fim de enfrentar a desigualdade crescente e a precariedade pujante, o desafio a ser assumido pelo pensamento crítico na Educação Física seria promover encontros entre as agendas de uma esquerda cultural (com suas ênfases nas políticas identitárias) e de uma esquerda que “fala mais sobre dinheiro” (injustiça econômica, jornadas de trabalho desumanizantes, salário, direitos trabalhistas, segurança etc.). Esse plano comum conectaria emancipação material e emancipação subjetiva em benefício dos desfavorecidos, daqueles que experimentam os efeitos da incerteza diuturnamente fabricada. Fim do sofrimento alheio e a solidariedade com diferentes formas de vida poderia ser o *slogan* da forma política aí resultante. Na medida em que essa conciliação não acontece, segue aumentando a desigualdade, a insegurança e o precariado, um cenário que se estende a todas as partes da sociedade globalizada, como o Brasil ou a “Escócia” de Kirk.

“Falar mais sobre dinheiro”⁷ também exige colocar na ordem do dia o debate sobre as condições de possibilidade de uma alternativa factível ao modo de produção que dá origem a precariedade. No âmbito de certas tradições de esquerda (também na Educação Física), o projeto socialista segue sendo essa alternativa, a paisagem cognitiva a ser alcançada. Segundo Bracht (2023), todavia, essa aposta não vem acompanhada da necessária reflexão sobre a experiência

⁴ A criação de Grupos de Trabalho Temático, no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, ligados a questões de gênero e étnico-raciais é um bom exemplo nessa direção.

⁵ Essa não parece ser apenas uma realidade da Educação Física no Brasil. Segundo a avaliação de Evans e Davies (2014), as políticas identitárias têm dominado a agenda de pesquisa da Educação Física nos últimos anos, o que aumentou a sensibilidade da área para muitas questões afetas à diferença. Ao mesmo tempo, contudo, a atenção para políticas de oportunidade ou para a economia política da Educação Física ficaram em segundo plano.

⁶ Essa é uma posição também advogada por Evans e Davies (2014) e, neste dossiê, por Silva (2023).

⁷ Essa conversa sobre dinheiro não precisa pressupor, todavia, teses hoje questionáveis, como o imperativo da revolução proletária (luta de classes), a onipotência do sujeito histórico, o inquestionável *status* ontológico do trabalho, o conhecimento como representação da realidade (realismo forte), princípios ainda defendidos por algumas versões da pedagogia marxista na Educação Física brasileira.

socialista, suas ambiguidades e aporias, como alternativa real ao capitalismo neoliberal. Bracht (2022, n.p) se pergunta:

[...] o que significa hoje o projeto histórico socialista? (lembrando das experiências socialistas e das críticas que vinculam tanto o capitalismo quanto o socialismo ao projeto da modernidade). Como se articula a construção do projeto histórico socialista com a defesa do estado democrático de direito? O que significa hoje a noção de ‘revolução’? E, finalmente, como se articulam o projeto e os caminhos para sua realização com a Educação e a instituição escolar? Em relação a essa última questão, entendo que no nosso campo muitas vezes se estabelece uma relação muito imediata e direta entre o potencial da educação e a transformação radical da sociedade capitalista. O que percebo é que o apelo à noção de luta de classes e transformação radical do capitalismo opera mais como um adorno, sem consequências pedagógicas concretas (BRACHT, 2022, n.p).

Diante desses questionamentos e das incertezas que pressupõem, as “pequenas vitórias” propostas por Kirk parecem ser uma alternativa possível no sentido de “saber como prosseguir”, no campo educativo, em tempos precários. Elas não visam a transformações revolucionárias, não pretendem tornar novas todas as coisas, iniciando-as do zero, nem, tampouco, pressupõem que algo deve ser totalmente mudado (os trabalhadores tomarem o poder, por exemplo) para que possa nascer uma experiência melhor. Não demandam, de igual maneira, uma metanarrativa que anuncie o entendimento verdadeiro de uma situação histórica, que desvele as chaves do desenvolvimento futuro e uma estratégia que integre tudo com tudo para alcançar as camadas últimas da realidade política, “[...] e que, apenas lá, quando todas as aparências superestruturais forem eliminadas na raiz, as coisas poderão ser vistas como realmente são” (RORTY, 2005, p. 263).

As pequenas vitórias funcionam, ao contrário, de modo mais pragmático, contingente, gradual, progredindo a partir de objetivos bem específicos, graças a transformações e reformas concretas “aqui” e “ali”. Sua utopia política poderia ser, para trazer novamente ao debate Bracht (2016, 2021, 2022, 2023), o aprofundamento da democracia como antídoto à precarização da vida. Segundo as palavras desse autor,

[...] trata-se de assumir que a revolução necessária é a ‘revolução’ democrática, ou seja, o aprofundamento da democracia que solicita a participação de cidadãos esclarecidos, capazes de compreender a complexidade da vida em uma democracia e dispostos a assumir a responsabilidade de ser protagonistas políticos, de participar ativamente da vida política da República. Entendo que esse é o horizonte e a meta (modesta e humilde) que pode orientar nossa ação educativa (BRACHT, 2023, n.p).

Este horizonte e meta são bastante conectados ao empoderamento estudantil pressuposto nas pedagogias afetivas da Educação Física a que Kirk se refere.

Outro aspecto que suscita diálogo com a proposição de Kirk, ainda que seja, agora, para tencioná-la, é a centralidade conferida à saúde como referência direta e explícita das pedagogias críticas da Educação Física. Se essa ênfase faz todo sentido naqueles países que adotaram a saúde como razão de ser das políticas curriculares destinadas à Educação Física escolar, é preciso contextualizá-la à luz de outras realidades, como a brasileira.

Esta virada em direção à saúde no universo crítico da Educação Física, que tem em Kirk um dos seus advogados hoje, é importante visto que o trato pedagógico da saúde no âmbito das pedagogias críticas não foi, durante algum tempo, objeto da devida atenção. No caso brasileiro, isso se explica, pelo menos em parte, porque o movimento crítico renovador da Educação Física tinha entre seus objetivos exatamente superar o paradigma de saúde então dominante na área (aptidão física como legitimadora da Educação Física escolar). Como consequência, a saúde, se não deixada de lado, foi um tema marginal no seio das propostas críticas elaboradas a partir dos anos 1990, como o Coletivo de Autores (1992), pois quase sempre foi ligada ao campo “conservador” e “tradicional” da área.

Esta situação começou a mudar recentemente, quando uma ampliação do conceito de saúde, sua desmedicalização, criou as condições de possibilidade para discutir o trato pedagógico crítico da saúde na Educação Física escolar. Aliás, o próprio Aaron Antonovsky, e sua perspectiva salutogênica, tem subsidiado algumas análises do ensino-aprendizagem crítico da saúde na Educação Física brasileira. Essa virada em direção à saúde é conduzida, no Brasil, sem a premissa de se fazer da saúde, como sugere Kirk à luz de sua realidade e a de outros países, o principal ímpeto da pedagogia crítica na Educação Física escolar. No caso brasileiro, o desafio enfrentado é saber, como indicou Devide (citado por BRACHT, 2019), como a Educação Física escolar pode ser um veículo de promoção de saúde dos alunos, sem tê-la como objetivo final de suas aulas.

No Brasil, a resposta a essa questão precisa ser dada à luz da compreensão segundo a qual, nas escolas, a Educação Física é um componente curricular da área de Linguagens cuja especificidade é “apresentar o mundo” da cultura corporal de movimento aos estudantes. Assim sendo, ela é, na interpretação de Fensterseifer, González e Silva (2019, p. 8),

[...] um campo curricular que precisa cumprir uma função educativa, tal como a que se espera do conjunto da escola, alicerçada em objetivos e conteúdos específicos que não dissolvem sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permitam compreender, a partir de seus temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019, p. 8).

Neste contexto, a saúde é um tema pedagógico que atravessa a leitura e compreensão daquele mundo, mas não é seu ímpeto central. De acordo com essa orientação, a saúde é uma referência para a Educação Física escolar, mas não como seu núcleo gerador de sentido, já que, no país, trata-se de um tema para a escola como um todo (BRACHT, 2019). Assumindo que a Educação Física escolar é mediadora da cultura corporal de movimento, “[...] se coloca a pergunta pelo tipo de formação que ela deveria promover para que ‘indiretamente’ (colaborando para a capacidade do indivíduo construir uma vida boa, com sentido, também no âmbito dessa dimensão da cultura) colaborasse para uma vida ‘saudável’?” (BRACHT, 2019, p. 120). É nesse registro, se não há equívoco de interpretação, que o debate sobre a saúde na escola tem sido conduzido no âmbito das abordagens críticas da disciplina no Brasil. Desse modo, é muito difícil, como sugere Kirk, organizar e alinhar currículo, ensino, aprendizagem e avaliação de pedagogias críticas (afetivas) em torno da saúde e do combate à precariedade.

A “proximidade a distância” que caracterizou a presença da saúde nos debates da pedagogia crítica no Brasil permitiu construir uma abordagem crítica da Educação Física independente da saúde (particularmente do seu paradigma patogênico), uma vez que fundada no valor cultural próprio das práticas corporais, não nos seus efeitos para a promoção da saúde dos estudantes. Assim entendida, para citar Bracht (2019, p. 120) outra vez, a saúde não seria “[...] nem ao menos um ‘conteúdo’ da Educação Física escolar e, sim, o efeito-saúde estaria implícito na contribuição que ela poderia dar, a partir da mediação das diferentes práticas corporais, para a educação integral do indivíduo”. Em outras palavras, uma educação para a saúde ou para a boa vida saudável pode e deve ser um objeto da Educação Física escolar desde que articulada ao ensino-aprendizagem da cultura corporal de movimento. Do contrário, o ensino-aprendizagem das práticas corporais é instrumentalizado em função de benefícios que não são imanentes a elas.⁸

No registro construído pela pedagogia crítica brasileira, o ensino do esporte é necessário não porque ele pode ter um evidente efeito no senso de coerência das pessoas ou porque fortifica a saúde mental e o bem-estar geral dos estudantes, tornando-as mais empoderados para lidar com os efeitos da precariedade em suas vidas, mas é importante alfabetizar-se ou letrar-se corporalmente porque, sendo um patrimônio cultural da humanidade, é responsabilidade do professor conservar esse “bem comum” e dotar os alunos e alunas da capacidade crítica de vivenciá-lo, autonomamente, no seu tempo de não trabalho. Além disso, o aluno tem o direito de conhecer, usufruir, experimentar e situar essa dimensão da cultura (esse bem comum), sem perder de vista, nesse contexto, a própria crítica social dos efeitos deletérios da precariedade no acesso da população estudantil às práticas corporais que compõem o universo da cultura corporal de movimento. Tais práticas, desse modo, constituem mais um elemento no espectro da formação integral do estudante e não devem ter seus significados reinterpretados, prioritariamente, como atividades de saúde.⁹ Jogos e brincadeiras, por exemplo, são práticas corporais cuja inutilidade é seu fim (finalidade sem fim), de modo que não deveriam, prioritariamente, ser justificados em função de seus benefícios à saúde de alguém. Saber jogar/brincar, relacionar-se jogando/brincando e conhecer sobre os jogos/brincadeiras são dimensões do conhecimento desses elementos da cultura que vão além do bem-estar psicológico e geral proporcionado pelo envolvimento com elas.

Neste sentido, e ainda que as pedagogias críticas devam, como quer Kirk, dar mais atenção à saúde mental e emocional¹⁰ no ensino das práticas corporais daqueles que vivem em condições de precariedade, para a pedagogia crítica da Educação Física no Brasil esse é um efeito derivado do envolvimento deles com as práticas que não deve ser tomado como o principal objetivo das aulas em uma perspectiva crítica da disciplina. Portanto, à luz do que foi construído pela experiência da Educação Física no campo crítico brasileiro,¹¹ o desenvolvimento da autoestima, da resiliência, da tolerância, da confiança, da motivação e de demais características almeçadas por pedagogias críticas

⁸ Posição similar é encontrada em Beckers (1987), citado por Bracht (2019).

⁹ Como o conceito de saúde ampliou-se demasiadamente, tudo pode ser caracterizado como uma prática que produz saúde.

¹⁰ A ênfase na saúde mental e o bem-estar emocional dos estudantes descentraliza o caráter eminentemente racionalista das pedagogias críticas, introduzindo, em sua agenda emancipatória, outras dimensões humanas importantes à formação das pessoas, como as experiências estéticas ou sensíveis. Reconhecer os limites da racionalidade é um aspecto que aproxima a proposição de Kirk com a de autores brasileiros da pedagogia crítica, como Valter Bracht. Não surpreende ambos defenderem pedagogias críticas que sejam “incorporadas” (*embodiment*).

¹¹ E que hoje constitui a compreensão da Educação Física no âmbito da Base Nacional Curricular Comum, principal diretriz educativa do país.

afetivas continuarão sendo subprodutos secundários/indiretos do ensino das práticas corporais, ainda que possam, obviamente, ajudar os indivíduos a permanecerem saudáveis no *continuum* da sua existência e a promover “pequenas vitórias” nas vidas dos estudantes.

Assim compreendida a relação entre Educação Física, a precariedade e a saúde, seria difícil assumir que o foco das pedagogias críticas da Educação Física deveria voltar-se à saúde mental e ao bem-estar dos estudantes com vistas a combater a raiva, a anomia, a ansiedade e a alienação provocadas pela precariedade. Parece mais vantajoso manter a autonomia relativa que o campo crítico da Educação Física brasileira construiu, nos últimos anos, em relação à saúde,¹² não apenas para se posicionar criticamente sobre a versão patogênica que durante muito tempo a legitimou na escola, mas também para orientar seu ensino no âmbito da disciplina entendida como promotora da cultura corporal de movimento entre os estudantes (em que, certamente, o binômio precariedade-saúde pode ser uma importante referência de historização das práticas corporais no mundo atual).

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de. 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>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; 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>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica, saúde e pandemia: uma leitura com David Kirk. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 01-12, 2022. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.89838>

BRACHT, V. Educação Física escolar na América Latina. In: SILVA, P. C. C. ET AL. (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016, p. 71-97.

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. Diagnósticos de época, (auto)crítica e educação (física). In: VAGO, Larissa Michele; LARA, Larissa; MOLINA NETO, Vicente. **Educação Física e Esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida**. Maringá: Eduem, 2021. p. 106-137.

BRACHT, Valter. **30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras**. Palestra proferida na comemoração de 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física. Salvador, 2022.

BRACHT, Valter. O movimento renovador da Educação Física brasileira: “morangos mofados” ou a “dor incerta”? In: Pós-escrito. In: BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem social**. Ijuí: Unijuí, 2023. Edição comemorativa. No prelo.

¹² Essa autonomia faz dos professores de Educação Física, na escola, profissionais da cultura, da educação, não da saúde.

EVANS, John; DAVIES, Brian. Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 7, p. 869-884, DOI: 10.1080/13573322.2013.850072.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25070, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.95771. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/95771>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KIRK, David. Precarity and physical education. *Revista da Asociación Latino-Americana de Estudios Socioculturales del Deporte*, v. 9, n. 1, p. 15-28, 2018a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/60800/35968>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

KIRK, David. Quis custodiet ipsos custodes? on being critical about critical pedagogy in physical education. **Movimento**, v. 25, e25062, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96244>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and Physical Education**. London: Routledge, 2020.

KIRK, David. Pedagogical narratives of physical education in times of precarity. **Motrivivência**, Florianópolis, v.35, n.66, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/3532>

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogenética ou salutogenética? In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (orgs.). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004, p.241-260.

OLIVEIRA, Victor Machado de; MEZZAROBBA, Cristiano. Salutogenia na educação física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. **Cadernos de Formação da RBCE**, v. 12, n. 2, p. 12-24, 2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2560>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

RORTY, Richard. **Para realizar a América**: o pensamento de esquerda no século XX na América. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RORTY, Richard. **Contra os chefes, contra as oligarquias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

RORTY, Richard. **Verdade e progresso**. Barueri: Manole, 2005.

SILVA, Sidinei Pithan. Pedagogia crítica em tempos de modernidade flexível/líquida: implicações para a docência em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.35, n.66, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/3532>

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

Os autores consideram não haver conflitos de interesse.

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