



EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA CRÍTICA: INTERPRETAÇÕES, REDESCRIÇÕES¹

Felipe Quintão Almeida
Valter Bracht
Alexandre Fernandez Vaz

RESUMO

Descreve os contornos da produção crítica da educação física explicitamente influenciada, a partir dos anos 1980, pela “pedagogia histórico-crítica”. Reflete sobre os fundamentos da crítica ideológica considerando a paisagem cognitiva atual, ocasião para dialogar com Richard Rorty, um dos mais importantes nomes do debate filosófico contemporâneo (falecido em 2007). Em termos metodológicos, a análise assume como fonte os artigos da “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” e da revista “Motrivivência”, publicados entre 1980 e 1995.

PALAVRAS-CHAVE: educação física; pedagogia crítica; epistemologia; Richard Rorty.

INTRODUÇÃO

Este artigo oferece, em sua primeira parte, uma descrição dos contornos da produção crítica em educação física.² Em especial, daquela que foi influenciada, a partir dos anos 1980, pela “pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2008, 2009). Para esta revisão, selecionamos artigos publicados, entre 1980 e 1995, na “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” (RBCE) e na revista “Motrivivência”. O recorte temporal se justifica pois é nesse período que a “pedagogia histórico-crítica” efetivamente se constitui no campo da educação, repercutindo na educação física (e naqueles dois periódicos). Após leitura completa dos textos previamente catalogados pelo título e resumo, foram selecionados 42 artigos para análise do seu conteúdo.

Na segunda parte desta reflexão, problematizamos os fundamentos da pedagogia crítica esboçados na parte inicial. Esta será a ocasião para cotejar a descrição realizada com algumas ideias de Richard Rorty, um dos mais importantes filósofos contemporâneos (falecido em 2007). Nas considerações finais, situamos a (re)descrição oferecida no contexto da pesquisa em que está inserida.

¹ Pesquisa financiada pelo Edital Universal do CNPQ (14/2011). Bolsa de produtividade em pesquisa, bolsa de apoio técnico à pesquisa, auxílios pesquisa, projeto “Teoria Crítica, racionalidades e educação II, III”).

² Devis Devis (2012) e Pedraz (2013) fizeram exercício semelhante.

DESCREVENDO A PEDAGOGIA CRÍTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A INFLUÊNCIA MARXISTA

Uma das conclusões de recente estudo de Bracht et al. (2012) é que o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, na educação física, é tributário da influência que o materialismo histórico-dialético exerceu sobre alguns intelectuais do chamado Movimento Renovador. Os próprios autores alertaram, todavia, que essa tradição não corresponde a um bloco homogêneo ou uniforme, mas, conforme disseram, “há marxismos e marxismos” também em educação física. Concluíram, porém, que o mais comum, na área, foi conhecer as teses e os conceitos de Marx por meio da interpretação que os autores do campo educacional fizeram dessa orientação teórica, considerando sua diversidade. Nesse sentido, o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, no âmbito da educação, foi uma referência muito importante para a construção de uma pedagogia crítica da educação física brasileira.³

Nos artigos investigados, identificamos referências diretas ao trabalho de Dermeval Saviani e sua concepção educacional.⁴ Castellani Filho (2009) ratificou essa influência ao descrever a história que resultou na publicação do livro que foi considerado a principal expressão da pedagogia crítica, inspirada na pedagogia histórico-crítica, na educação física brasileira: o “Coletivo de Autores” (SOARES et al., 1992). Nesse contexto, merece destaque uma obra escrita por Saviani e considerada por ele próprio (2009) como o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica no Brasil. Trata-se de “Escola e democracia”, livro publicado em 1983, que reuniu textos escritos entre os anos de 1981 e 1982, acrescido de um material inédito, divulgado, pela primeira vez, na referida obra. Alguns anos depois, em 1991, Saviani organizou outro livro, com o propósito, conforme ele mesmo declara, de continuar e complementar as análises apresentadas no anterior. Esse novo material chegou ao público com o título “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2008). Seria função dessa pedagogia promover

[...] a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, p. 100).

³ Há, certamente, outras influências. Por exemplo, a pedagogia de Paulo Freire, a teoria crítica do esporte (influenciada pela Escola de Frankfurt e por autores como Jean-Marie Brohm).

⁴ A título de exemplo, consultar Castellani Filho (1983), Ghiraldelelli Júnior (1990a) e Escobar (1995).

Saviani (2008, 2009) situa o surgimento dessa pedagogia como alternativa, no campo da educação, por um lado, às teorias não críticas, por outro, às teorias crítico-reprodutivistas. Como teorias não críticas da educação, Saviani (2008, 2009) incluiu as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista. Essa caracterização, inicialmente apresentada em “Escola e democracia”, repercutiu fortemente na área da educação física. Soares (1988), baseando-se nesse livro, afirma que a disciplina vinha sendo influenciada

[...] por construções teóricas que a reduzem a um biologismo ou a um biopsicologismo, construções estas que nos permitem situá-las no quadro das teorias não críticas da educação (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), podendo, a partir desta análise, ser entendida como algo autônomo em relação à sociedade, como algo que acontece independente dos sujeitos e da realidade concreta, fornecendo deste modo elementos para que a consideremos, pelo modo como tem se organizado na escola brasileira, como uma forma a-histórica de relação com o mundo (SOARES, 1988, p. 21).

Essa “forma a-histórica de se relacionar com o mundo” expressa aquilo que, segundo Saviani (2008, 2009), é característico das teorias tradicionais: não considerar os condicionantes histórico-sociais da educação. Nesse sentido, essas teorias seriam, “[...] pois, ingênuas e não-críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada.” (SAVIANI, 2009, p. 57). Ao contrário dessa perspectiva, Saviani (2010, p. 71) quis, com sua pedagogia revolucionária, sinalizar o caráter histórico da educação, “[...] contrapondo de certa forma com o significado a-histórico das teorias não críticas”. Em Mazo e Goellner (1993, p. 65) está manifesto o que se tornou a tônica dos textos, na educação física, inspirados na pedagogia histórico-crítica: a necessidade de que, segundo Taffarel (1993, p. 45), “[...] a análise de uma corrente educacional não deve estar desvinculada do contexto social, político, econômico e cultural no qual se insere”, [...] o horizonte mais amplo, dentro do qual a aula de Educação Física obtém seu sentido”. Nesse contexto, chamam a atenção os inúmeros artigos nas duas revistas investigadas, denunciando, por um lado, as visões acríticas, a-históricas e ingênuas na educação física e, por outro, defendendo a necessidade de a disciplina fomentar práticas engajadas, políticas, conscientes, críticas, em suma, preocupadas com os condicionantes sociais da tarefa educativa.

As teorias crítico-reprodutivistas, embora considerassem os condicionantes sociais da educação, empenham-se, conforme Saviani (2008, 2009) as definiu, a “[...] tão somente [...]

explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é” (SAVIANI, 2009, p. 27). Saviani (2008, 2009) enquadrrou, nesse grupo, três teorias: a) teoria do sistema de ensino como violência simbólica, cuja máxima expressão é o livro de Bourdieu e Passeron “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”; b) teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, cujo principal representante seria Althusser; c) teoria da escola dualista, cujo marco é o livro de Baudelot e Establet, “A escola capitalista na França”. Nos artigos que serviram de base para nossa investigação, identificamos menção, apenas, à tese da escola como aparelho ideológico de Estado, mas com o intuito de criticá-la, já que a possibilidade de transformação social por meio da escola é defendida. Chagas (1989, p. 103) foi direto ao ponto:

Porém, buscamos através de uma postura crítica e compromissada, superar a visão crítico-reprodutivista althusseriana que não visualiza formas de contrapor valores dominantes. Esta superação pressupõe a crença na força coletiva dos homens enquanto construtores de sua história e, conseqüentemente, da história da humanidade: a formação da consciência crítica, o compromisso político e a competência técnica daqueles que lutam pela transformação de um determinado estado de coisas.

Antes mesmo de Chagas, porém, o seminal texto de Castellani Filho – “A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física” –, publicado no mesmo ano (1983) de lançamento de “Escola e democracia”, alertava para os limites das teorias crítico-reprodutivistas em favor da pedagogia histórico-crítica.

Considerando, ainda conforme Saviani (2009, p. 28), que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois “[...] está empenhada na preservação do seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação”, a educação existente deve ser criticada como sendo distorcida pelos interesses dessa classe contra a classe dominada, com o currículo “atravessado” por uma visão ideológica da sociedade e a pedagogia como reforçando aspectos reprodutores da estrutura social. Essa compreensão mais uma vez se fez presente no discurso crítico da educação física. Seria função de uma pedagogia crítica desvelar a dimensão ideológica da escola e, ao mesmo tempo, apresentar-se como alternativa de uma educação, de um currículo e de uma pedagogia que, a partir dos interesses das classes dominadas, representassem uma visão libertadora, democrática, justa e igualitária, pois não corrompida pelos interesses ideológicos das classes dominantes. Para tanto, seria obrigação do pedagogo crítico desvelar a ideologia dominante,

olhando “por detrás” dela, com o propósito de demonstrar o papel da escola como instituição de uma sociedade cindida em classes. Expressão dessa incumbência é que detectamos, nos artigos analisados, uma série de termos e/ou conceitos que indicam a noção de ideologia como uma representação que oculta, ofusca, distorce, encobre, em suma, que implica uma interpretação falsa da realidade (escolar).

A compreensão da ideologia como falsa consciência ou, então, como visão distorcida do real decorria de um “realismo forte”, que pressupunha a existência de dois níveis de avaliação da realidade: um que não consegue ultrapassar a “aparência” dos fenômenos, e outro, mais “profundo”, que consegue desvelar o real em sua materialidade, atingindo sua essência ou totalidade. Novamente podemos notar, nesse quadro, a influência da perspectiva inaugurada por Saviani, pois, para ele (2010, p. 53), “El papel de la ciência, de la teoria, es el de elaborar los conceptos que permitan traspasar las apariencias de la realidade para descubrir el movimiento concreto.”

Na educação física esse “realismo forte” também reverberou como pré-condição para fundamentar sua pedagogia crítica. A necessidade de se alcançar o real em sua “materialidade” foi acompanhada, nos artigos investigados, da crítica ao idealismo filosófico, pois, na interpretação de Taffarel (1995, p. 130),

A apreensão da realidade pode se dar sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente – idealismo, onde prevalecem representações da realidade, pseudoconceito – ou na ótica de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com o conhecimento, dentro de determinadas relações, buscando destruir o mundo da pseudoconcreticidade, respondendo assim à crise orgânica do processo civilizatório.

Ainda segundo esse diagnóstico, a perspectiva idealista tem prevalecido na área, de modo que deveríamos questionar essas “representações” de mundo que fragmentam a ciência e a filosofia e desconsideram as leis e categorias do pensamento dialético, pois “A dialética materialista [...] é a que mais dá condições de compreender a totalidade do real, em seus aspectos objetivos e subjetivos.” (LACKS, 1993, p. 39). O “esquema” identificado é o seguinte: orientações que consideram os condicionantes sociais da educação são materialistas; aquelas que não os observam são idealistas, pois “[...] teorizam sobre Educação Física e Esportes fora do marco sócio-econômico e cultural.” (TAFFAREL, 1995, p. 126).

Em outros textos, encontramos mais razões para a crítica ao idealismo, seja porque essa orientação acreditava “[...] revolucionar a Educação Física apenas e tão somente através

de transformações conceituais” (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 124), seja porque essa perspectiva nega a historicidade e capacidade de homens e mulheres interferirem na sociedade como agentes de transformação (MAZO; GOELLNER, 1993), seja porque “Sua característica principal radica no fato de que o universo é composto de ideias que, de uma ou outra maneira, sempre se antepõem ao real (PALAFOX, 1993, p. 30), ou ainda porque essa teoria, “[...] cética e reacionária, [...] prega a ideia de que o mundo é incognoscível, isto é, que não pode ser conhecido pelo cérebro humano (PALAFOX, 1993, p. 31). Ainda de acordo com Palafox (1993, p. 33), “A realidade objetiva existe independentemente de nossa consciência que a reflete (a natureza é o dado primário e a consciência, derivado do primeiro).” Seria tarefa daqueles que operam no âmbito da pedagogia crítica trabalhar “[...] na compreensão e aplicação crítico-social das teses fundamentais do materialismo junto à desmistificação de bases e práticas dos seguidores do idealismo.” (PALAFOX, 1993, p. 34-35).

Os artigos analisados nos levam a entender que, operando nos marcos do idealismo, não conseguiríamos alcançar mais do que uma pseudoeducação física escolar, sua “pseudoconcreticidade”. O idealismo não permitiria aquilo que é um traço marcante do pensamento crítico: a crítica à ideologia burguesa, pois ele próprio seria a expressão intelectual dessa classe. Com a perspectiva materialista, seria possível, todavia, descobrir “o que é Educação Física” (ESCOBAR, 1988, p. 63), alcançar “o conhecimento objetivo da verdade” (TAFFAREL, 1995), uma “práxis verdadeiramente humana” (MAZO; GOELLNER, 1993) ou “verdadeiramente científica” (CAVALCANTI; BASSOLI, 1989, p. 15); identificar a “verdadeira identidade da Educação Física” (CASTELLANI FILHO, 1983, p. 95; CAVALCANTI, 1989) ou sua “verdadeira função social” (BRUEL, 1989); obter uma “[...] nova ordem social, calcada em princípios verdadeiramente democráticos e fiéis à verdade histórica” (MEDINA; SOARES; TAFFAREL, 1993); ou, então, chegar ao que Ghirdelli Júnior (1990b, p. 198) almejou, quer dizer, “[...] sequenciar uma verdadeira prática onde os elementos transformadores inerentes ao movimento possam vir à tona para subalternizar os elementos meramente reprodutores.” Esse afã pela “verdade”, entendida como algo que é oposto ao conhecimento “contaminado” pela ideologia burguesa, está em consonância com o que Saviani (2010) advogou em relação a uma posição política-crítica:

[...] transformadora, de esquerda, não precisa de doutrinação porque a verdade está de seu lado (já disse que a verdade é sempre revolucionária).⁵ Portanto, aquilo de que se trata é de um trabalho de desvelamento, isto é, de mostrar a verdade com toda a sua força, ou, como se diz correntemente, a

⁵ Além de a verdade ser revolucionária, ela está inscrita na história (SAVIANI, 2008).

verdade nua e crua, doa a quem doer. A posição conservadora é que, por não ter mais a verdade do seu lado, necessita doutrinar, ou seja, fazer valer o argumento da fé, da autoridade, do natural, isto é, inexplicável racionalmente, para se manter. (2010, p. 115-116).

Outros objetivos também estão associados aos textos da pedagogia crítica em educação física, mas não poderão aqui ser explorados. A seguir, problematizaremos alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Fazemos isso a partir de algumas ideias do filósofo estadunidense Richard Rorty.

OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA (RE)DESCRITOS COM RICHARD RORTY

Começamos analisando a tese segundo a qual a escola perpetua uma falsa consciência ou reproduz uma representação aparente do real. A tarefa da pedagogia crítica, portanto, seria desvelar ou desnudar o que ocasionou esses estados danificados da razão e, assim, alcançar a verdade (“nua e crua, doa a quem doer”, como disse Saviani). Considerações desse tipo pressupõem que haveria, então, uma consciência que não seria falsa ou ideológica. De igual modo, parecem presumir que há uma forma verdadeira da prática educativa, aquela que não seria aparente, mas, em sua essência, formativa, emancipadora ou libertadora, sendo a função do crítico retirá-la do véu de aparência que a oculta. Assim concebida, a crítica ao caráter ideológico da escola fundamenta-se na tradicional “noção ocular” (da mente como um espelho da natureza) de que uma porção da realidade é obscurecida para nossa visão ou, então, de que os objetos que analisamos têm algum tipo de vida externa à linguagem com a qual os discutimos (por exemplo, que há uma natureza da educação que é boa, mas foi corrompida pelo capitalismo). Filósofos como Rorty nos incitam a superar o vocabulário dualista que redundava no “realismo forte” da pedagogia crítica da educação física. Conforme as palavras do autor, deveríamos insistir

[...] que o modo como uma coisa é em si própria não existe, [que não existe] qualquer descrição para além de qualquer uso que o ser humano lhe queira dar. A vantagem de insistir nestes pontos é que qualquer dualismo que encontremos, qualquer divisão que encontremos um filósofo a querer preencher ou ligar, pode fazer-se com que pareça uma simples diferença entre dois conjuntos de descrições do mesmo grupo de coisas. ‘Poder fazer-se de modo a que pareça’ não contrasta neste contexto com o que ‘realmente é’. Não é como se houvesse um procedimento para descobrir se estamos de facto a lidar com dois grupos de coisas ou com um. A coisa em si, a identidade, depende da descrição. (RORTY, 1999, p. 19-20).

Só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com alguma coisa chamada realidade, que se situa “além” da linguagem. A pedagogia crítica da educação física, inspirada na tradição inaugurada por Saviani, insistiu, ao contrário, na necessidade de encontrar a “coisa em si”, o real em sua efetividade (daí a crítica ao idealismo). Seus defensores precisavam da objetividade encravada no real, em sua essência, pois somente assim poder-se-ia proceder à sua investigação, capturá-lo em pensamento, desvelando-o das aparências que o esconde. Os representantes da pedagogia crítica acreditam que existem “lá fora”, no mundo, verdades reais que são nosso dever descobrir, desvelar. Dessa maneira, correto não significa apenas “adequado aos que falam como nós falamos”, mas tem um sentido forte, ou seja, o de apreender a essência do real. Rorty propõe a metáfora da “profundidade” para expressar esse insaciável afã realista. Nessas circunstâncias, quanto mais profunda e penetrante nossa compreensão de algo, mais afastados estamos da aparência e mais perto da realidade. Rorty (1999, 2006) sugere que vejamos essa sincera devoção como a versão iluminista do ímpeto religioso de se curvar perante um poder não humano. Afinal, para ele, a expressão “a realidade como ela é em si mesma” é apenas outro dos subservientes nomes de deus, uma atualização da reivindicação dos sacerdotes de que eles estão “mais próximos” do “olho de deus” do que a laicidade.

A pedagogia crítica da educação física, representada pelos textos com o qual dialogamos, trata a linguagem como um meio de expressão, de representação ou de espelhamento do real. Assumiu a forma de uma descrição do objeto do conhecimento de modo a “transpor a brecha” entre o objeto e o sujeito conhecedor. Rorty (1997b), por seu turno, dirá que perspectivas antiessencialistas e antirrepresentacionistas como a sua tratam de substituir essa concepção da linguagem, como meio entre nós e um objeto no mundo, por uma compreensão da linguagem como uma maneira de relacionar os objetos uns com os outros. Nessas circunstâncias, nossa relação com o mundo deixa de ser representacional e torna-se causal: “Nós, de fato, descrevemos a maioria dos objetos como causalmente independentes de nós, e isso é tudo o que é requerido para satisfazer nossas intuições realistas.” (RORTY, 1997a, p. 139). Um elemento não linguístico pode ser a causa de uma crença expressa linguisticamente, mas nada tem a ver com sua característica intrínseca. As coisas, quando descritas, têm as características que têm em inteira independência causal com o modo como são descritas. A independência causal, portanto, é uma noção contingente e socialmente construída. O respeito pela realidade é apenas o respeito pela linguagem passada, pelas

maneiras passadas de se descrever o que “realmente” acontece.

A pedagogia crítica nos leva a crer que isso era um erro, pois o “realismo forte” que advoga não admite a linguagem como o único acesso cognitivo ao mundo. Sugeri, como vimos, a existência de uma dimensão intransitiva dos conhecimentos, que impede que qualquer objeto seja o que denominam “um construto meramente linguístico” ou, nos termos de Rorty (1997b), que resulte do idealismo linguístico, quer dizer, a sugestão de “[...] que realmente no hay nada acerca de qué hablar antes de que la gente comience a hablar, que los objetos son artefactos del lenguaje.” (RORTY, 1997b, p. 60).

Ao procederem dessa maneira, perspectivas essencialistas, como a da pedagogia crítica, confundem a pergunta “como identificamos objetos?” com a pergunta “antecedem os objetos a nossa identificação?”. É um equívoco pôr em dúvida a existência do mundo antes que se produzam descrições sobre ele. Se alguém não acredita que sua existência é anterior, possivelmente é porque não está em condições de participar dos jogos de linguagem que empregam as palavras estrelas, árvores ou montanhas. Mas o fato de essa existência ser anterior e intransitiva de nada serve para dar sentido à pergunta *que são as árvores e as estrelas?* fora de suas relações com outras coisas, a parte de nossos enunciados sobre elas? Tampouco ajuda a dar sentido à afirmação segundo a qual as árvores e as estrelas têm essências não relacionais com outras coisas, independentemente de nossos enunciados sobre elas. Essa é a ideia de que a investigação é uma questão de descobrir a natureza de algo que repousa fora da linguagem.

Para Rorty, nenhum relato da natureza do conhecimento pode apoiar-se em afirmações que se coloquem em posição de relações privilegiadas com a realidade. Para o filósofo norte-americano, quanto mais descrições estiverem disponíveis e quanto maior a integração entre elas, melhor será nossa compreensão do objeto identificado por qualquer dessas descrições. Em tais circunstâncias, a questão “Conheço o objeto real ou somente algumas de suas aparências?” será substituída por “Estou usando a melhor descrição possível da situação na qual me encontro, ou posso improvisar uma descrição melhor?”. Trata-se, portanto, de buscar sempre a continuidade da inquirição e a constante mudança de questões e interesses, ao mesmo tempo em que se abandona a busca de fundamentos inscritos na realidade.

A pedagogia marxista, com a qual dialogamos, quer usar seu conhecimento da essência para criticar as perspectivas que considera falsas, ideológicas, retrógradas, conservadoras e apontar a direção do progresso para a descoberta da verdade inscrita na história. Almeja a fórmula completa para dirigir, criticar ou subscrever o curso da

investigação. Isso equivale a dizer que ela é intolerante à contingência e ambivalência da linguagem, procurando um porto seguro, algum argumento final e definitivo que solape de uma vez por todas a dissonância cognitiva de um mundo que recusa um vocabulário universal que se mostre indiferente a cada comunidade de justificação. Os textos desta pedagogia querem nos dar a entender que “[...] há um, e somente um, Modo como o Mundo é em Si Mesmo.” (RORTY, 2006, p. 107).

Para Rorty (1999), não há razão para pensar que existe um grande metavocabulário (o materialismo histórico-dialético) que, de alguma maneira, alcançaria o mínimo denominador comum de todos os diversos sinais e ruídos que utilizamos para nossos objetivos na vida em sociedade. Isso porque ele não acredita que possamos contar a nós mesmos uma história sobre como ir do presente a um futuro preordenado ou teoricamente possível. Essa incapacidade de ir daqui para lá

[...] não é uma questão de perda da determinação moral nem de superficialismo teórico, autoengano ou traição a nós mesmos. Não é algo que possamos remediar através de uma resolução mais firme, de uma prosa mais transparente, ou melhores descrições filosóficas do Homem, da verdade ou da história. É apenas o modo como sói acontecerem as coisas (RORTY, 2007, p. 300).

Na esteira do filósofo norte-americano, portanto, não existe um modo não local e não contextual de traçar uma nítida distinção entre o que é ideológico e o que é não ideológico ou, então, entre a aparência e a essência, ao mesmo tempo em que coloca em dúvida a existência de um terreno neutro (uma metanarrativa, por exemplo) que pudesse servir de referência crítica, portanto, não ideológica, para nossas práticas descritivas. De acordo com ele, o conceito de ideologia é útil na medida em que serve para nos lembrar que, da mesma maneira que aprendemos com Nietzsche e com Foucault que até mesmo nas melhores intenções estão imbuídas relações de poder, todas as nossas justificações são “ideológicas”, pois representam a aculturação da comunidade de justificação em que acreditamos e, por consequência, defendemos. No extremo, a distinção entre o que é e o que não é ideológico não ultrapassaria a diferença entre tópicos nos quais uma concordância é fácil de ser conseguida e outros em que ela é difícil de ser alcançada.

Em outras palavras, a ideologia somente é detectável quando alguém sugere alternativas concretas, práticas justificativas diferentes das que acreditamos. Concebida assim, a crítica ao caráter ideológico da escola poderia ser vista como crítica a uma má ideia ou às justificações de outras pessoas, que habitam audiências que não as nossas e têm opiniões que,

nem de longe, se assemelham às que acreditamos. Visto que não há uma natureza não ideológica (no sentido de uma consciência falsa) da educação que precisaria ser desvelada e trazida à tona, a crítica corresponderia ao exercício de comparar um discurso com outro, em vez de cotejar ambos com um modelo “original” (que seria não ideológico, não aparente, verdadeiro). Nessas circunstâncias, o que restaria, portanto, seria recorrer à persuasão ou à força do melhor argumento na esperança de que os interlocutores saiam convencidos, ao final de uma conversa, de que um determinado modo escolar de socialização é mais atraente do que outros. Conforme esse modelo de crítica, e se continuarmos com Rorty, não haveria um critério mais “duro” ou, então, uma posição “mais verdadeira” que nos permitiria escolher, de uma vez por todas, entre as opções dadas. Filósofos como ele entendem que não há nenhuma resposta detalhada a oferecer, mas respostas vagas e imprecisas, pois não esperam que o futuro se adapte a um plano ou satisfaça uma teleologia imanente, mas sim que o futuro nos surpreenda e estimule. Inspirado em Rorty, portanto, não possuímos critérios externos ou a priori que permitiriam julgar se uma pedagogia está em proximidade com o real, com a verdade ou, então, que balize o grau de criticidade das proposições. O falibilismo pressuposto em sua filosofia torna a tarefa da crítica menos confiante de si, destruindo as pretensões de outrora em disponibilizar um caminho seguro (porque único) para o despertar da consciência crítica,⁶ sobretudo se levarmos em conta que a própria noção de crítica, como capacidade de ultrapassar as leituras ideológicas em direção a uma interpretação correta da realidade, ainda é dependente de uma concepção “correspondentista” de verdade que é por ele questionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo descreveu, por um lado, alguns contornos da tradição crítica em educação física, especialmente a inspirada, a partir dos anos 1980, na pedagogia histórico-crítica. Problematizou, por outro lado, alguns dos seus fundamentos, o que nos levou a concluir que essa pedagogia tem “vida difícil” no debate epistemológico atual. Demonstramos essas dificuldades com a ajuda da filosofia de Richard Rorty.

As reflexões realizadas se inserem no contexto de uma investigação que discute os contornos atuais da pedagogia crítica em educação física. Esse investimento assume que o “campo crítico” é, hoje, marcado por uma pluralidade de perspectivas teóricas e políticas, não restrita apenas ao marxismo demarcado pela pedagogia histórico-crítica (que continua atuante

⁶ Essa é uma posição bem distante daquela defendida por Saviani (2008): desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

na área). Essa diferenciação aconteceu porque a própria referência marxista se tornou, na educação física, mais matizada. Além disso, outras orientações teóricas passaram a circular no campo. Essas novas tradições, embora “críticas”, operam com ferramentas conceituais “estranhas” ao marxismo (da pedagogia histórico-crítica) que fundamentou tantos textos publicados entre 1980 e 1995.

No contexto desta pesquisa, somos movidos pelo desejo de reconstruir a tarefa da crítica no âmbito da nossa área. Essa redescrição pressupõe não apenas recuperar os achados críticos dessa tradição (HONNETH, 1999), mas o enfrentamento de questões como: seus pressupostos “originais” se sustentam à luz de teorias diferentes e considerando os atuais condicionantes histórico-sociais da educação? Qual o significado que assumiria, hoje, a crítica ideológica na discussão pedagógica? É possível alguma unidade em meio ao pluralismo identificado? Em que bases sustentar o caráter normativo da tradição crítica? Quais as demandas que os novos desdobramentos teóricos (e políticos) apresentam a essa pedagogia? Esses são desafios para a continuidade do estudo.

PHYSICAL EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY: INTERPRETATIONS, REDESCRIPTIONS

ABSTRACT

This article describes the outlines of the critical production in physical education, which has been explicitly influenced, since 1980, by the “critical pedagogy”. It reflects on the foundations of the ideological criticism considering the current cognitive panorama, constituting an opportunity of a dialogue with Richard Rorty (deceased in 2007), one of the most important names in contemporary philosophical debate. In terms of methodology, the analysis takes as its source the articles of the “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” (Brazilian Journal of Sports Science) and the journal “Motrivivência”, published between 1980 and 1995.

KEYWORDS: physical education; critical pedagogy; epistemology; Richard Rorty.

EDUCACIÓN FÍSICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA: INTERPRETACIONES, REDESCRIPCIONES

RESUMEN

Describe los contornos de la producción crítica de la educación física explícitamente influenciada, a partir de los años 1980, por la “pedagogía histórico-crítica”. Reflexiona sobre los fundamentos de la crítica ideológica considerando el paisaje cognitivo actual, ocasión para dialogar con Richard Rorty, uno de los más importantes nombres del debate filosófico contemporáneo (fallecido en 2007). En términos metodológicos, el análisis toma

como fuente los artículos de la “Revista Brasileira de Ciências del Deporte” y de la revista “Motrivivência”, publicados entre 1980 y 1995.

PALABRAS CLAVE: educação física; pedagogia crítica; epistemologia; Richard Rorty.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. et al. A Educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, p. 11-37, 2012.

BRUEL, M. R. Função social do esporte. *Motrivivência*, Aracajú, ano I, n. 2, p. 108-111, jun. 1989.

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

_____. Educação física/ciências do esporte no Brasil hoje: pelos meandros da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v.14, n. 3, p. 119-125, maio 1993.

_____. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 184-198. Entrevista concedida a Marcílio Souza Júnior em 2 de junho de 2006.

CAVALCANTI, K. B. O papel dos grupos de estudo no desenvolvimento da ciência da motricidade humana. *Motrivivência*, Aracajú, ano II, n. 2, p. 95-96, jun. 1989.

CAVALCANTI, K. B.; BASSOLI, P. R. O fenômeno esportivo e o papel da concepção histórico-dialética. *Motrivivência*, Aracajú, ano I, n. 1, p. 12-15, jun. 1989.

CHAGAS, E. P. Esporte de lazer – esporte de rendimento: análise de seus pressupostos. *Motrivivência*, Aracajú, ano II, n. 2, p. 101-104, jun. 1989.

DEVIS DEVIS, J. La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 38, número especial 1, p. 125-153, 2012.

ESCOBAR, M. O. O. Reformulação dos currículos de formação em educação física. *Motrivivência*, Aracajú, ano I, n. 1, p. 63-67, dez. 1988.

_____. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano VII, n. 8, p. 91-102, dez. 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física e pedagogia: a questão dos conteúdos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 133-135, jan. 1990a.

_____. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 11, n. 3, p.

197-200, 1990b.

HONNETH, A. Teoria crítica. In: TURNER, J.; GIDDENS, A. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

LACKS, S. O cotidiano da educação física escolar e suas tendências. *Motrivivência*, Aracajú, ano VI, n. 4, p. 36-40, jun. 1993.

MAZO, J. Z.; GOELLNER, S. V. Pensando a educação física humanista conservadora ou emancipatória? *Motrivivência*, Aracajú, ano VI, n. 4, p. 65-71, jun. 1993.

MEDINA, J. P. S.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade. *Motrivivência*, Aracajú, ano VI, n. 4, p. 55-64, jun. 1993.

PALAFIX, G. H. M. As tendências pedagógicas em educação física e sua relação com as categorias idealistas e materialistas da história. *Motrivivência*, Aracajú, ano VI, n. 4, p. 30-35, jun. 1993.

PEDRAZ, M. V. Crítica de la educación física y educación física crítica en España: estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 309-329, jan./mar. 2013.

RORTY, R. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a.

_____. *Esperanza o conocimiento? Uma introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997b.

_____. *Ensaio sobre Heidegger e outros: escritos filosóficos 2*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

_____. Uma visão pragmatista da filosofia analítica contemporânea. In: RORTY, R.; GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Ensaio pragmatistas: entre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. p. 105-125.

_____. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SOARES, C. L. "Fundamentos da educação física escolar". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 19-27, set. 1988.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia de ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z. Concepções de aulas abertas a experiências em educação física: discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos, à luz da realidade da educação física

escolar brasileira. *Motrivivência*, Aracajú, ano VI, n. 4, p. 41-46, jun. 1993.

_____. Referencial teórico-metodológico para produção do conhecimento sobre metodologia do ensino da educação física e esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 122-133, jan. 1995.