



EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA E EPISTEMOLOGIA: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE BRASIL E CHILE

Felipe Quintão de Almeida¹
Alberto Moreno Doña²

RESUMO

O artigo descreve, em comparação com o Brasil, a experiência de crítica do campo da Educação Física chilena a partir dos anos 1990. Em termos metodológicos, o estudo é baseado em uma revisão de artigos publicados sobre o tema no Chile. Os resultados evidenciam similaridades, mas, também, diferenças na trajetória da pedagogia crítica em ambos os países. A análise objetiva produzir uma agenda comum sobre a pedagogia crítica da Educação Física desde as realidades latino-americanas.

Palavras-chave: Educação Física; Epistemologia; Ciência.

EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA Y EPISTEMOLOGÍA: UNA LECTURA COMPARADA ENTRE BRASIL Y CHILE

RESUMEN

El artículo describe, de forma comparada con Brasil, la experiencia de crítica del campo de la Educación Física chilena a partir de los años 1990. En términos metodológicos, el estudio es basado en una revisión de textos publicados sobre el tema en Chile. Los resultados demuestran similitudes, pero, también, diferencias en la trayectoria de la pedagogía crítica en los dos países. El análisis propone producir una agenda común para la pedagogía crítica de la Educación Física desde la realidad latino-americana.

Palabras-clave: Educación Física; Epistemología; Ciencia.

CRITICAL PHYSICAL EDUCATION AND EPISTEMOLOGY: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN BRAZIL AND CHILE

ABSTRACT

This paper describes, in comparison with Brazil, the critical experiences of Chilean field of Physical Education after the 1990s. In methodological terms, the study is based on a review of articles that publish on the theme in Chile. The results highlight similarities but, also, differences in the trajectory of critical pedagogy in both countries. The analysis aims to produce a common agenda for critical pedagogy of Physical Education in sense of Latin-Americans reality.

Keywords: Physical Education; Epistemology; Science.

Introdução

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2009), Professor associado II da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: <fgalmeida@hotmail.com>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>.

² Profesor Titular de la Facultad de Medicina. Carrera de Educación Parvularia. Universidad de Valparaíso, Chile. E-mail: <alberto.moreno@uv.cl>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>.



Este artigo insere-se no contexto de uma investigação mais ampla, que tem por objetivo compreender experiências de crítica e renovação da Educação Física em países latino-americanos que construíram concepções da disciplina a favor de uma educação que visasse a transformar, superando-as, as relações sociais injustas imperantes. No Brasil, conhece-se relativamente bem essa tendência, que teria resultado, uma vez deflagrada a crise da disciplina nos anos 1980, na elaboração de perspectivas críticas para seu ensino e alçado conceitos como cultura corporal, cultura corporal de movimento e cultura de movimento a referências balizadoras de uma Educação Física renovada.

Sabe-se que experiências similares à brasileira, embora com suas diferenças, também aconteceram em outros lugares do mundo, como na Espanha, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, etc. (ALMEIDA, 2019). Importa, no contexto da supracitada investigação, compreender tais experiências de crítica e renovação entre nossos vizinhos latino-americanos, como Argentina, Uruguai, Colômbia, Equador, Chile, Venezuela, etc., sobretudo porque, entre esses vizinhos, ainda permanece alguma distância. Já há indícios que indicam a ocorrência de uma crise/crítica à tradição da Educação Física nesses países. Importa-nos estudá-las não apenas para conhecê-las melhor e com elas aprender, mas, ao mesmo tempo, para traçar, comparativamente, afinidades e diferenças entre as distintas realidades latinas. No horizonte dessa preocupação, está a possibilidade de construir, considerando os contextos específicos, um discurso sociocrítico da Educação Física no plano da América Latina (BRACHT, 2016).

No exercício realizado neste artigo, colocamos em comparação as experiências brasileira e chilena de renovação epistemológica da Educação Física. O objetivo é descrever algumas semelhanças e distinções na crítica à tradição instituída na disciplina. O texto está organizado em um único tópico, seguido das considerações finais.

CRISE/CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA CHILENA: UMA COMPARAÇÃO COM O BRASIL

A Educação Física chilena, à semelhança do que aconteceu no Brasil e em muitas outras nações latinas, importou, desde o final do século XIX, modelos europeus/norte-americanos para a construção do seu campo acadêmico e profissional. Esse fato permite dizer que, em ambos os países, adaptaram-se princípios e métodos estrangeiros que resultaram em

uma tradição da Educação Física inicialmente baseada na ginástica (uma educação moral e higiênica), mas que, dada a sua importância sociopolítica, transformou o esporte, após décadas, na referência central da disciplina. Chile e Brasil, portanto, compartilham o pertencimento a uma tradição comum, que teria resultado, especialmente após o regime ditatorial que tomou de assalto os dois países (respectivamente em 1973 e 1964), em uma formação em Educação Física que seria tradicional-esportiva (BETTI, 1991) ou técnico/academicista (ALMONACID; MORENO, 2012), cujos pressupostos seguem atualizando-se desde então.

É também no âmbito desse tipo de tradição e formação que o “movimento” e o “corpo” foram entendidos desde um ponto de vista funcional, mecânico e biologicista, o que teria resultado, nas duas realidades, no paradigma biomotriz como referência para a área (MORENO, 2011; ALMONACID; MORENO, 2012; MORENO; CAMPOS; ALMONACID, 2012; MORENO; POBLETE; BERNAL, 2014; MORENO; RIVERA; TRIGUEROS, 2014). Segundo a interpretação de Moreno, Toro e Gómez (2020), os conteúdos da Educação Física no Chile, ainda hoje, estão dominados por uma perspectiva competitivista do esporte e por uma visão biomédica do movimento que teria feito da condição física, e da luta contra a obesidade, sua razão de ser. Talvez a maior expressão dessa tendência, muito influenciada, segundo Moreno (2018), por uma literatura de origem espanhola a respeito da atividade física e saúde, seja a mudança no nome da disciplina, que passou a chamar-se, oficialmente, de “Educação Física e Saúde”, cuja estrutura curricular deveria estar baseada em competências para a construção de hábitos saudáveis de vida, tanto na educação básica como no ensino médio chileno (MORENO; POBLETE, 2015). Soma-se a isso, ainda conforme os referidos autores, a fundação de um Ministério do Esporte e a criação de um sistema, nomeado de “Elige vivir sano”,³ que revela uma preocupação, especialmente com foco na obesidade e na inatividade física, em relação a dados de saúde da população infantil e jovem no Chile.⁴

No Brasil, a referência à aquisição de hábitos de vida saudáveis, associada a um forte culto à estética corporal e a preocupação com a obesidade, estão relacionados aos discursos, por assim dizer, “conservadores” da Educação Física. Apesar disso, desde um ponto de vista ordenativo/legal, a opção brasileira foi, como se vê na Base Nacional Curricular

³ Programa público criado em 2010 e transformado em lei da República em 2013.

⁴ Segundo Moreno, Gamboa e Poblete (2014), as políticas educativas e a documentação que dela se origina, no Chile, ainda continuam produzindo perspectivas que não favorecem o questionamento das causas produtoras das desigualdades sociais e educativas também por meio da Educação Física. Não favorecem, portanto, uma Educação Física crítica. Uma análise do sistema “Elige vivir sano” pode ser encontrada em Lagos (2018).

Comum (2017), adotar (não sem tensões, disputas e retrocessos) uma perspectiva crítica da área como referência para a formação na Educação Básica e na própria educação superior em Educação Física.⁵

Contra aquela tradição da Educação Física, aqui apresentada sinteticamente, muitas vozes se levantaram no Brasil desde, pelo menos, o final dos anos 1970, mas, especialmente influenciadas por uma perspectiva crítica de educação de origem marxista, nos anos 1980. Quase sempre, e a despeito de seus reconhecidos limites, tais vozes são identificadas a um “movimento renovador” da disciplina. Em relação ao Chile, embora caracterizadas por baixo questionamento epistemológico, com baixa produção científica na área e com um nível de reflexão sobre si sós ainda pequeno (MORENO; MEDINA, 2012; MORENO; GAMBOA; POBLETE; 2014), essas vozes também têm ecoado.

Segundo aprendemos com elas, a década de 1990 foi crucial na tentativa de se instaurar uma nova perspectiva na Educação Física naquele país. Coincidentemente, a alternativa a ser construída encontrou fundamento em um “velho” conhecido da Educação Física brasileira: o filósofo português Manuel Sérgio e sua proposição a respeito de uma Ciência da Motricidade Humana. Segundo a interpretação que Moreno (2018, p. 73) faz desse acontecimento no Chile,

Esto hizo que todos los equipos académicos de las diferentes universidades donde se impartían, y se imparten, los estudios de EF comenzaron un profundo trabajo de reconfiguración de sus planes de estudios intentando ajustarse a esta nueva intencionalidad. Esto significó adentrarse en una perspectiva en la formación de profesores más relacionada con planteamientos críticos y no reproductivos de lo corporal. La situación de desigualdad del país invitaba a una formación de profesores de EF con una fuerte orientación social.

Continua o autor (2018), dizendo que esse trabalho de reconfiguração sofreu um duro golpe na década seguinte, já que houve um incremento da perspectiva da biomédica antes aludida. De qualquer maneira, o paradigma da motricidade humana, segundo um dos seus principais representantes no Chile (TORO, 2005, 2006, 2007, 2017),⁶ significou a possibilidade de dar um passo além do determinismo, do mecanicismo e do reprodutivismo

⁵ Isso não constitui, todavia, garantia de práticas inovadoras de Educação Física no cotidiano escolar e nas Universidades.

⁶ Uma curiosidade: o professor Sérgio Toro realizou um pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo.

que têm caracterizado a Educação Física no Chile, “[...] hacia una didáctica de las posibilidades de la motricidade como campo epistemológico próprio” (TORO, 2007, p. 38) que levaria a uma transição da Educação Física até uma Ciência da Motricidade Humana (TORO, 2006). Tal opção significaria

[...] un corte epistemológico con la Educación Física heredera del cartesianismo francés y del empirismo inglés, que buscaba instalar una visión de lo humano coherente con una epistemología dualista, positivista, funcional y pro-capitalista. De manera que la Motricidad Humana desde Manuel Sérgio surge al mismo tiempo como un quiebre sobre el objeto de estudio como la forma en que este se aborda. Asumiendo toda la multi-dimensionalidad y complejidad, al mismo tiempo, que su condición de ser ético, social y político en todo lo que realiza en el existir humano (TORO, 2017, p. 85).

No Brasil, Manuel Sérgio também foi uma das opções para enfrentar a crise de identidade instaurada na área, tendo influenciado muitos intelectuais, Universidades e instituições científicas (como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) com a publicação de seus livros e participação efetiva na vida intelectual da Educação Física. Malgrado todo seu impacto, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, suas ideias foram perdendo fôlego no território nacional, de modo que, hoje, o campo adjetivado de crítico não tem, majoritariamente, operado com o paradigma da motricidade humana como referência de uma Educação Física renovada e/ou mesmo crítica. Não significa, claro, que suas ideias deixaram de circular na área, mas, seguramente, não têm a força de outrora.

No Chile, todavia, a história de sua recepção tem produzido efeitos distintos. A perspectiva antropológica/fenomenológica de Manuel Sérgio tem sido combinada com outras análises contemporâneas: por exemplo, com a “biologia do conhecer” dos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, com recentes desenvolvimento da neurociência (como António Damásio), com certos autores do pensamento latino-americano (como Enrique Dussel, Leonardo Boff, Paulo Freire, Rubem Alves etc.) e, também, um modo de conhecer “ecológico” vinculado aos povos ancestrais/indígenas/originais de *Abya Yala*.⁷ A esse respeito, aliás, destaca-se uma crítica decolonial ao eurocentrismo acadêmico que tem influenciado o

⁷ Nomeação dos povos originários para referir-se à América. A consideração em relação a esses povos, como os mapuche, ayamara e quéchuas, resulta da sua histórica exclusão no funcionamento e organização da sociedade chilena (MORENO, 2011). Pode-se perguntar, em relação ao Brasil, o que tem feito a pedagogia crítica da Educação Física sobre, por exemplo, culturas como a indígena, a quilombola, etc. Não apenas no sentido de reconhecer suas existências, mas, também, de dialogar com suas “racionalidades” não-ocidentalizadas.

desenvolvimento dos campos científicos na América Latina e a necessidade de desenvolver uma pedagogia crítica, desde “el sur”, que considere outras lógicas epistemológicas e realidades. Com essa interlocução entre diferentes tradições, uma série de conceitos começaram a ser articulados na discussão sobre a motricidade humana, como (en)ação, autopoiese, ecomotricidade, ação, mente encarnada, ecologia, emoção, entre outros, o que tem levado a um “curto-circuito” nos modos de compreender a Educação Física naquele país. Certamente o Brasil tem a aprender, desde esse ponto de vista, com a experiência em curso no Chile (TORO, 2006, 2007, 2017; COUTO et al., 2020; TORO; MAUTZ, 2012; TORO; RENGIFO; POLANÍA, 2019; MORENO; TORO; GÓMEZ, 2018, 2020).

Embora não se possa afirmar, naquela realidade, que esta seja uma tendência em crescente expansão quantitativa, não há dúvida de que alguns personagens, como os aqui citados, trabalham no sentido de reinventar a tradição da disciplina. Tal fato tem levado, assim como no caso brasileiro, ao desenvolvimento de uma pedagogia crítica no âmbito da Educação Física chilena. Neste caso, além da importância atribuída ao paradigma da motricidade, é possível notar a influência de um discurso socialmente crítico produzido por autores espanhóis, mas, também, por outros de língua inglesa, uma característica, aliás, só mais recentemente vista no desenvolvimento da pedagogia crítica brasileira (cujo interesse e diálogo se dão, mais tardiamente, com essas duas literaturas).⁸ De acordo com Moreno (2011, p. 71), nessas propostas críticas,

[...] donde juega un papel primordial una intencionalidad pedagógica basada en la crítica a la cultura existente en cuanto a deporte, salud, economía, actividad física, educación, etc., y las posibilidades de transformación cultural a partir de las prácticas alternativas en educación física, son muchos los aspectos pedagógicos en los que se han profundizado: procesos de evaluación, metodologías colaborativas, estrategias metodológicas críticas, principios éticos e políticos de la práctica escolar, incentivación de los procesos de investigación-acción, deporte como incentivo al cambio en las relaciones de producción, democratización de los tiempos inciertos y espacios educativos, entre otros.

Nesta agenda crítica, e embora a Educação Física brasileira não tenha sido uma referência central no desenvolvimento do campo crítico no Chile, é notável a existência de

⁸ Nomes como José Devís-Devís, Juan Miguel Fernandez-Balboa, David Kirk, Richard Tinning, entre outros, são referenciados em muitas reflexões sobre a pedagogia crítica na Educação Física chilena. Conferir, entre outros, Moreno (2011), Almonacid e Moreno (2012), Moreno, Campos e Almonacid (2012) e Moreno, Gamboa e Poblete (2014).

questões, problematizações e/ou desafios comuns a essas “duas” pedagogias críticas. Trataremos, a seguir, de um deles para evidenciar um campo de diálogo que pode ser fértil.

As renovações em curso, tanto no Brasil como no Chile, levaram, por caminhos nem sempre coincidentes, a uma “redescoberta” do corpo, quer dizer, a uma reviravolta no seu estatuto epistemológico e ontológico. Muitas foram as consequências dessa transformação no seu *status*. Por exemplo, uma culturalização do corpo baseada num “construcionismo social” (ORTEGA, 2008) a respeito daquilo que ele pode. No extremo, não se pode mais falar do corpo sem situá-lo em relação aos imperativos discursivos que a ele se dirigem. Nesse processo, o corpo deixou o reino da natureza (do biologicismo) para reinventar-se no plano da cultura, o que, paradoxalmente, relegou a um segundo plano aquilo que pode o corpo (seu papel ativo) em relação à própria cultura e, vale dizer, à própria linguagem. Segundo alguns colegas brasileiros, Betti (1994, 2006) e Bracht (1999, 2019) entre eles, os discursos sociocríticos da Educação Física foram elaborados com base nessa premissa, ou seja, do “não lugar do corpo” (sua “passividade”) no processo de conhecimento, no procedimento de “dizer o mundo”. Dito de outro modo, aqueles discursos críticos foram construídos em bases eminentemente racionalistas, já que focados, fundamentalmente, no desenvolvimento de uma conscientização crítica (um discurso sobre o movimento) que fez do corpo o resultado da capacidade nomeadora da linguagem em dizer algo sobre ele.

No Brasil, já se denunciou esse importante limite das perspectivas críticas da disciplina, chamando a atenção para a necessidade de se repensar a própria noção de crítica, tornando-a mais sensível àquilo que está aquém da própria racionalidade discursiva em favor de outras dimensões do humano, como a estética, a emotiva, etc., e mesmo, da importância de se considerar o que está “aquém do corpo”, aquelas experiências que não são, por assim dizer, “tagarelas”, mas que remetem a um plano intensivo, da ordem dos afetos, etc.

Quanto a esse desafio, é possível identificar nos colegas chilenos parceiros fecundos de interlocução, já que eles também têm denunciado a dimensão excessivamente racionalista e reflexiva da pedagogia crítica, “[...] que se plasma en un exacerbado privilegio de la razón por sobre la corporeidad y la emocionalidad, al considerarlos como remanentes de una animalidad negativa” (TORO; MAUTZ, 2012, p. 229). Para Moreno, Toro e Gómez (2018), teorizar a pedagogia crítica desde uma dimensão puramente racional não permitirá compreender, em toda sua extensão, o fenômeno educativo e sua contribuição para a transformação das injustiças sociais. Seguem dizendo que, quando falamos de

conscientização, entendida desde os processos de racionalização, reduzimos a vivência educativa a certos elementos metodológicos e técnicos nos mais diversos níveis educativos. Como alternativa, a proposta dos autores passa pela necessidade de tratar o conhecimento, inclusive o crítico, de um modo encarnado, corpóreo, amoroso e emotivo. A pedagogia crítica necessita de um processo de “razão-amor” em que apareçam os sujeitos, em que a cognição torne-se encarnada. Em tais circunstâncias,

¿Será causalidad que Maturana y Freire⁹ estén usando la categoría del amor para dar cuenta del desarrollo del conocimiento? Uno desde la pedagogía y otra desde la biología ven en el amor el eje vertebrador del quehacer humano. ¿Por qué el conocimiento generado por los pueblos originarios de América y África en relación al tema emocional no son centrales en la discusión pedagógica crítica? ¿Por qué los negros, rojos y amarillos no han sido parte central del pensamiento pedagógico crítico? ¿No tienen nada que decir? (MORENO; TORO; GÓMEZ, 2018, p. 365).

Alguns anos antes, Toro (2006) chamava a atenção para a necessidade de pensar os processos de aprendizagem que acontecem na disciplina à luz da dimensão sensória da experiência humana, defendendo sua radicação nos marcadores somáticos e emocionais. “Entonces, cabe preguntarse “¿cómo se configuran los aprendizajes en el contexto escolar desde la comprensión de este proceso como encarnado?” (TORO, 2006, p. 72). “¿qué conocemos acerca de los pormenores de la corporeidad y por tanto de la construcción del conocimiento?” (TORO, 2006, p. 69). Em seu modo de responder a essas questões, o autor (2006) argumentou que a motricidade é o sentido de todas as significações, de modo que a linguagem será sempre uma metáfora da ação e da “experiencia em si”. Assim sendo,

[...] podemos preguntarnos si la tematización del sentir, que procede de este modo regresivo, permite responder de vuelta a la ambición que anima el término o signo, o sea, fundar la posibilidad de la palabra como tal. ¿Cómo efectuar el paso del sentir, cuyo carácter de pertenencia a la carne del mundo, a la palabra como producción de sentido, como virtualidad de la experiencia pone en evidencia? ¿Cómo establecer una continuidad entre el ser-ahí de la cosa, que manifiesta cierta positividad, y la evanescencia del sentido lingüístico? ¿Cómo pensar la diferencia de lo invisible enfrente a lo visible, diferencia que sostiene la posibilidad de la expresión, sin reducirlo a una entidad positiva? ¿En qué es ‘el mismo ser que percibe y que habla’, y cuál es el ser de éste? En resumen, ¿en qué sentido la percepción puede ser

⁹ A referência é o educador brasileiro Paulo Freire, para quem o amor é um elemento primordial de uma educação transformadora. Segundo interpretam Moreno, Toro e Gómez (2018), a dimensão amorosa teria ficado em um segundo plano na recepção que a pedagogia crítica da Educação Física teria feito da obra de Paulo Freire.

calificada de logos silencioso, o de expresión primordial, según los términos del Lenguaje indirecto y las voces del silencio? (TORO, 2006, p. 64).

Estas perguntas remetem-nos a um debate central no discurso sociocrítico da Educação Física brasileira ao enfatizar o papel ativo do “saber orgânico” (BETTI, 1994) ou do “movimento pensamento” (BRACHT, 1999, 2019) no processo de nomeação do mundo, o que nos remete às ações de conhecimento e exploração do mundo que independem, relativamente, do sentido e direcionalidade da mesma ação e que podem (mas nem sempre vão!) ser expressos por meio das palavras ou da linguagem escrita. Dito de outro modo, aqueles questionamentos levam-nos ao “problema de articulação” (BRACHT; ALMEIDA, 2019) na relação entre o corpo e a linguagem, ou seja, ao “[...] “trânsito” entre aquilo que se passa no âmbito das experiências de que o corpo é capaz e os modos de dizer sobre essas vivências” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 09). No Brasil, além do próprio Merleau-Ponty referenciado por Toro, é possível identificar o uso de perspectivas teóricas diversas, como Pierce, Benjamin, Agamben, Adorno, Deleuze, Spinoza, Nietzsche, José Gil, para o enfrentamento desse importante desafio que acomete as perspectivas críticas da área (BETTI, 2006; BRACHT, 1999, 2019; BRACHT; ALMEIDA, 2019; COSTA; ALMEIDA, 2018; CORREIA; ALMEIDA, 2020; FENSTERSEIFER; PICH, 2012; PICH; GHIDETTI; BASSANI, 2020). Na impossibilidade de tratá-lo aqui, resta a esperança de que brasileiros e chilenos interessados na discussão possam colaborar mutuamente.

Considerações finais

Neste artigo, ofereceu-se um primeiro esforço no sentido de pensar, comparativamente com o Brasil, a experiência de renovação epistemológica no campo da Educação Física chilena, tentando identificar algumas similitudes, analogias, variações, padrões e diferenças em um processo que deve ser de mútuo reconhecimento e aprendizagem.

A partir do pertencimento a uma tradição comum, que fez do esporte, do corpo biológico e da saúde o paradigma de uma Educação Física “tecnocrática”, evidenciou-se, por exemplo, o período histórico em que foram deflagradas. No caso brasileiro, isso aconteceu especialmente a partir dos anos 1980, momento marcado pelo contexto de redemocratização decorrente do fim da ditadura militar e por uma crítica político-ideológica bastante

influenciada pelo “referencial de fundo” (o marxismo)¹⁰ que deu suporte à crise de identidade instaurada na área. Em relação ao Chile, aquelas iniciativas aconteceram na década posterior, também em um momento em que o país despedia-se da ditadura para seguir com o acirramento de uma política econômica deliberadamente neoliberal, encontrando, na Ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio, uma resposta a uma Educação Física que exigia mudanças em uma sociedade também em transformação. Além da influência portuguesa, ressaltou-se a presença, nos anos 2000, da literatura proveniente da Espanha, a qual alimenta, de um lado, uma compreensão mais tradicional da Educação Física, vinculada à fórmula “exercício é mais saúde”, mas, de outro lado, serve de suporte para a construção de um discurso sociocrítico em território chileno.

Identificou-se que, em relação ao paradigma da motricidade humana,¹¹ sua recepção, no Chile, produziu algumas variações em relação ao caso brasileiro, já que, no país andino, Manuel Sérgio teve suas teses atualizadas/reinventadas a partir da interlocução com outras tradições teóricas, sendo, inclusive, ainda muito presente nos argumentos em favor da supressão do paradigma biomotriz. No Brasil, por sua vez, as ideias do filósofo português, interpretadas como uma vertente cientificista (LIMA, 1999), perderam fôlego para a compreensão da Educação Física entendida, prioritariamente, como uma prática pedagógica (em vez de ser um ramo pedagógico de uma nova ciência, conforme proposição de Manuel Sérgio). Aliás, seria o caso de avaliar, desde Chile, em que medida as proposições que fundamentam uma nova ciência (seu objeto, sua metodologia própria, seu “lugar” no quadro geral das ciências, o lugar que reserva à Educação Física, etc.) têm sustentação epistemológica no contemporâneo, um exercício já realizado no Brasil.¹²

A despeito das diferenças existentes, é inegável que o campo da Educação Física chilena, ao exemplo da brasileira, elaborou propostas de Educação Física preocupadas com a transformação social e com a reconstrução crítica das experiências corporais de crianças e dos jovens que habitam a sociedade capitalista no hemisfério Sul do Globo. Talvez se possa dizer que, no Chile, ainda não se constituiu, por razões que dizem respeito às políticas científicas e

¹⁰ Um ponto que merecia investigação é o lugar da perspectiva marxista na crítica e renovação da Educação Física chilena desde os anos 1990.

¹¹ Não está muito clara, todavia, a relação entre a Educação Física e a Ciência da Motricidade Humana. Ou seja, se o que está em questão é a substituição da Educação Física pela Ciência da Motricidade Humana (o que traria impactos diversos na organização, por exemplo, da formação superior) ou se a motricidade humana seria mais um campo de estudos como a própria Educação Física. Tema, portanto, que merece mais investida.

¹² Uma crítica epistemológica à Ciência da Motricidade Humana, com a identificação de alguns limites, pode ser encontrada em Bracht (1999) e em Lima (1999).

educativas do país, um “movimento renovador” da disciplina, como no Brasil, que foi assumido por muitos docentes e teria impactado na formação universitária e nas políticas curriculares de municípios e estados brasileiros (sem constituir, todavia, hegemonia ou repercussão automática nas práticas pedagógicas). No Chile, ao contrário, essas experiências de crítica e renovação parecem estar vinculadas a grupos e professores específicos, em especial nas iniciativas de investigação conduzidas por Alberto Moreno Doña (que assina também este artigo) e Sérgio Toro Arévalo em suas respectivas Universidades.

Finalizou-se com um tema que é afim aos dois campos da Educação Física aqui comparados e que diz respeito às insuficiências do ensino reflexivo e da racionalidade para transformar as práticas educativas na direção da justiça social. Como resultado dessa contestação, autores brasileiros e chilenos estão empenhados em ampliar, à luz de teorizações nem sempre coincidentes, a agenda crítica da disciplina de tal modo a considerar os “outros” da racionalidade discursiva (a conscientização), como a emoção, o amor, a estética, em suma, o corpo. Trata-se, nesse caso, de necessidade de reelaborar a própria noção de linguagem e de subjetividade no âmbito das pedagogias críticas, incorporando-as, encarnando-as. A esse respeito, as “iluminações recíprocas” entre Brasil e Chile podem ser muito profícuas na direção de construir uma pedagogia crítica da Educação Física desde e para “el sur”.

Referências

ALMEIDA, F. Q. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 329-344, 2012.

ALMONACID, A.; MORENO, A. Perspectivas Epistemológicas en la Formación del Profesorado de Educación Física: sustento teórico y directrices para la práctica educativa. **Motricidade Humana**. V. 13, n. 2, p. 93-103, 2012.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.

_____. **Corpo, motricidade e cultura**: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. 2006. Relatório de pesquisa apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências. Bauru, 2006.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

_____. Educação Física escolar na América Latina. In: SILVA, P. C. C. (Org.). **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. 71-98.

_____. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, e25001, 2019, p. 1-15.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular** (BNCC): Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORREIA, E.; ALMEIDA, F. Q. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 31, n. 56, 2020, p. 1-19.

COSTA, M. A. G; ALMEIDA, F. Q. O corpo intensivo e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 3-9, 2018.

COUTO, P. J. M.; TORO, S.; MIDDLETON, O. L. KAWADA, F. H. Eco–motricity: an epistemic turn to re–thinking physical education in Chile. **Journal of Human Sport and Exercise**, in press, 2020.

FENSTERSEIFER, P; PICH, S. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, v. 22, n. 53, p. 25-36, 2012.

LAGOS, R. A. S. **La libre obligación de vivir sano: construcción discursiva del deporte como herramienta promotora de salud**. Tese – (Doctorado en Psicología) – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2018.

LIMA, H. L. A. **Pensamento Epistemológico da EF brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico**. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

MORENO, A. **Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar**. 2011. Granada, España: Universidad de Granada, 2011.

_____. La educación física chilena en educación básica: una caracterización crítica. **Revista da Alesde**, v. 9, n. 2, p. 65-78, 2018.

MORENO, A.; POBLETE, C.; BERNAL., G. Profesorado de educación física: un viaje acrítico desde la universidad a la institución escolar. **Educación Física y Deporte**, v. 33, n. 2, 2014, p. 259-286.

MORENO, A.; MEDINA, J. Escuela, educación física y transformación social **Estudios Pedagógicos**, número especial 1, p. 7-11, 2012.

MORENO, A.; TORO, S. GÓMEZ, F. Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. **Psychology, Society & Education**, v. 10, n. 3, p. 349-362, 2018.

_____. Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. **Retos**, v. 27, 2020, p. 605-612.

MORENO, A.; POBLETE, C. La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. **Retos**, n. 28, 2015, p. 291-296.

MORENO, A.; RIVERA, E.; TRIGUEROS, C. La Educación Física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. **Movimento**, v. 20, número especial, 2014, p. 81-96.

MORENO, A.; GAMBOA, R.; POBLETE, C. La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, 2014, p. 411-427.

MORENO, A.; POBLETE, C. La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. **Revista Retos**, n. 28, 2015, p. 291-296.

MORENO, A.; CAMPOS, M.; ALMONACID, A. A. Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. **Estudios Pedagógicos**, número especial, v. 1, p. 13-26, 2012.

ORTEGA, F. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PICH, S; GHIDETTI, F. F.; BASSANI, J. J. As derivas do corpo e sua educação: dos seus saberes e das suas artes. In: GALAK, E.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da Educação Física**. Natal: EDUFERN, 2020. p. 49-61.

TORO, S. **Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente**. Santiago, 2005. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Granada: Universidad de Granada, 2005.

_____. Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. **Pensamiento Educativo**, v. 38, 2006, p. 62-74.

_____. Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 1, 2007, p. 29-43.

_____. Motricidad, en-acción y fenomenología: la articulación conceptual de la existencia. **Motricidades**, v. 1, n. 1, 2017, p. 78-90.

TORO, S.; RENGIFO, A. S.; POLANÍA, F. Sentir y emocionar: surgimiento de un conocimiento ancestral en y desde Abya Yala. **Revista Internacional d'Humanitats**, n. 46/47, 2019, p. 25-36.

TORO, S.; MAUTZ, P. V. Desde la acción a la enacción: más allá del movimiento y de la Educación Física. **Estudios Pedagógicos**, v. 38, número especial, 2012, p. 211-230.

Revisão gramatical realizada por: Bárbara Duarte Baioco.

E-mail: barbaralettrasifes@gmail.com

RECEBIDO 07 DE ABRIL DE 2020.

APROVADO 14 DE JULHO DE 2020.