

Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina?

Estudios sociocríticos y/o pedagogías críticas en Educación Física: ¿en, de o desde América Latina?

Socio-critical studies and/or critical pedagogies in Physical Education: in, of or from Latin America?

FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA

Centro de EF e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil

fgalmeida@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

Recibido: 28-11-2020. Aceptado: 30-04-2021.

Cómo citar/ Citation: Almeida, F. Q. de (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 119-139.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.119-139>

Resumo. Este artigo reflete sobre as condições de possibilidade de uma pedagogia crítica e/ou de estudos sociocríticos originalmente latino-americanos. Para tanto, fundamenta-se em uma descrição de experiências críticas em Educação Física de cinco distintas realidades da América do Sul (Brasil, Argentina, Colômbia, Uruguai e Chile). Analisa as dificuldades de estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas tipicamente latino-americanos, oportunidade para defender a interlocução, nos marcos da modernidade, entre os desenvolvimentos críticos acima e abaixo da linha do Equador.

Palavras-chave. Educação Física; América latina; pedagogia crítica; epistemologia.

Resumen. Este artículo reflexiona sobre las condiciones de posibilidad de una pedagogía crítica y/o de los estudios sociocríticos originalmente latino-americanos. Para tanto, se fundamenta en una descripción de experiencias críticas en Educación Física de cinco distintas realidades de América del Sur (Brasil, Argentina, Colombia, Uruguay y Chile). Analiza las dificultades de los estudios sociocríticos y/o pedagogías críticas típicamente latino-americanos, oportunidad para defender la interlocución, en los marcos de la modernidad, entre los desarrollos críticos arriba y abajo de línea del Ecuador.

Palabras clave. Educación Física; América latina; pedagogía crítica; epistemología.

Abstract. This paper examines the conditions of possibility of a critical pedagogy and/or socio-critical studies that are Latin American in origin. The study is based on a description of critical experiences in Physical Education from five different contexts in South America (Brazil, Argentina, Colombia, Uruguay and Chile). It analyzes the difficulties of typically Latin American socio-critical studies and/or critical pedagogies, which permits to advocate the dialogue, in the framework of modernity, between the critical developments above and below the Equator.

Keywords. Physical Education; Latin America; critical pedagogy; epistemology.

INTRODUÇÃO

¿Cómo crear un debate intelectual propio? [...] la teoría social debe estar siempre enraizada en el espacio y en el tiempo, siendo fundamental el manejo de las teorías extranjeras, aunque no como norma, criterio o fin en sí mismo, sino como algo subsidiario, o sea, ‘como meros puntos de partida para nuevas formulaciones más vinculadas con los factores reales’ (Bringuel & Domingues, 2017, p. 30-32).

É notório que países da América Latina construíram estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas¹ no campo da Educação Física escolar. Por exemplo, críticas à tradição instaurada na Educação Física acontecem, no Brasil e na Colômbia, desde pelo menos os anos 1970/1980. Na Argentina, no Chile e no Uruguai, essa crítica é um fenômeno posterior, da década de 1990. Já existem investigações que evidenciam as motivações que originaram, naqueles lugares, a crise de identidade desse componente curricular, oportunidade para conhecer as principais referências teóricas da crítica produzida, os personagens e as instituições centrais, bem como as propostas de renovação daí

¹ Assumo, aqui, a distinção proposta por Kirk (2019). Pedagogia crítica está mais especificamente preocupada com a organização e o alinhamento do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação a modos que possam resultar em uma Educação Física inclusiva, justa e equitativa. Estudos sociocríticos, por sua vez, estão interessados em analisar e questionar a ordem normativa da Educação Física por meio de uma variedade de teorias e métodos. Buscam compreender e traduzir a complexidade da vida nas aulas dessa disciplina e nos programas de formação de professores, além de descobrir interesses constituídos, injustos e práticas não igualitárias. Assim concebidos esses dois conceitos, eles expandem a noção de crítica a referenciais que, *stricto-sensu*, não são tradicionalmente associados a teorias críticas da sociedade.

decorrentes. Também existem empenhos no sentido de pensar, conjuntamente, sobre os movimentos de renovação epistemológica, política e curricular na Educação Física da América Latina. Além disso, é possível encontrar iniciativas que cotejam os empreendimentos críticos de Educação Física nas nações latino-americanas, evidenciando afinidades, diferenças, padrões e variações nos desenvolvimentos de cada região.

Considerando esse acúmulo, e para fazer jus ao desafio proposto pelo dossiê, gostaria de discutir as condições de possibilidade dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas² em Educação Física no plano da América Latina, com foco, especificamente, na América do Sul. Mais precisamente, sou movido pela análise da questão colocada por Bracht (2016): é desejável ou possível uma pedagogia crítica latino-americana?³ No enfrentamento dessa pergunta, considero o que tenho aprendido da recente história do pensamento crítico na Educação Física de outros países, em especial daqueles com os quais tenho “alguma” familiaridade,⁴ como Colômbia, Chile, Argentina, Uruguai e, obviamente, Brasil.

O artigo está organizado em duas sessões, que são seguidas das considerações finais. Na primeira, ofereço um comentário sobre os estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas nas realidades supracitadas, com ênfase na influência exercida por uma “epistemologia do norte global” (Santos, 2009) na sua configuração. Na segunda parte, ocupo-me da questão proposta por Bracht (2016) à luz das considerações presentes na descrição previamente realizada.

² Uso a expressão no plural por reconhecer a diversidade de perspectivas teóricas que podem ser assim consideradas. Quando ela aparece no singular, é para se referir à possibilidade de uma pedagogia crítica que assumiria contornos latino-americanos.

³ Embora Bracht (2016) não se refira aos estudos sociocríticos, estendo sua pergunta a eles (são possíveis ou desejáveis estudos sociocríticos latino-americanos?).

⁴ Tal “familiaridade” é decorrente da interlocução com autores desses países, mas também é resultado de uma investigação, em andamento, que objetiva discutir movimentos de crítica e renovação da Educação Física nos países que compõem o “imenso” universo da América Latina.

1. EDUCAÇÃO FÍSICA E AS EPISTEMOLOGIAS DO NORTE: PRODUÇÕES CRÍTICAS DESDE O SUL GLOBAL

Tradicionalmente, conforme destacou Bracht (2015), as nações latino-americanas buscaram, na Educação Física, relações mais próximas com a Europa e com os Estados Unidos do que com seus “irmãos” latinos no continente. Em parte, isso se explica porque a disciplina é uma invenção da modernidade ilustrada que se expandiu, inicialmente via métodos ginásticos, para todo o continente americano. Essa influência, que remonta ao século XIX, é também visível no desenvolvimento dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas na América Latina a partir das décadas finais do século XX, pois as fontes teóricas que as têm alimentado são elaboradas, fundamentalmente, em alguns poucos países da Europa. Elas resultam, assim, de uma epistemologia, fundamentalmente moderna, que foi produzida no hemisfério Norte.

No Brasil, as duas pedagogias críticas com maior tempo de circulação no campo da Educação Física foram construídas em aberto diálogo com autores europeus. No caso da pedagogia crítico-emancipatória, Kunz (1991) começou a formulá-la no contexto de seu doutoramento na Universidade de Hannover, na Alemanha, sob a orientação de Andreas Trebels. Três, fundamentalmente, foram as teorias empregadas por Kunz na elaboração de sua proposição. De um lado, a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas; de outro, a teoria do semovimentar humano, perspectiva elaborada no contexto alemão-holandês por autores como Jan Tamboer, Frederic Jacobus Johannes Buytendijk, Viktor von Weizsäcker, Paul Christian, Carl Christian Friedrich Gordijn e o próprio Andreas Trebels. Trata-se de uma orientação que tem na fenomenologia de Merleau-Ponty um ponto de apoio fundamental. Kunz pôs em diálogo essas orientações com os postulados do ensino crítico pressupostos pelo brasileiro Paulo Freire, arquivado como um dos pais fundadores da pedagogia crítica e cuja influência extrapolou os limites da América Latina.⁵ Os trabalhos de Kunz, a partir da década de 2000, seguiram fortemente influenciados por Merleau-Ponty e menos por Habermas e Freire.

⁵ A influência de Freire no desenvolvimento da pedagogia crítica da Educação Física vai além do Brasil e é sentida também no âmbito da literatura anglófona, sendo seu trabalho referenciado em muitos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas ao redor do mundo (Philpot, 2016).

O segundo exemplo de pedagogia crítica brasileira construído à luz da interlocução com autores “internacionais” é o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, elaborado por um coletivo de autores que, na altura de sua publicação, identificava-se com o materialismo histórico-dialético, em especial pela interpretação que o educador brasileiro Dermeval Saviani teria feito de Karl Marx e de marxistas ocidentais, como Antonio Gramsci, para a elaboração da uma pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1991). A compreensão da “cultura corporal” como “objeto” de estudo da Educação Física, bem como a defesa de uma pedagogia crítico-superadora (Soares et al., 1992), resulta do impacto que uma tradição de origem europeia, o marxismo, exerceu (e ainda exerce!) nessa pedagogia crítica da Educação Física brasileira.⁶

Esta mesma influência europeia é sentida na releitura do conceito de cultura corporal no âmbito da “pedagogia cultural” defendida, mais recentemente, por Marcos Garcia Neira. Afinal de contas, são os Estudos Culturais e o Multiculturalismo crítico as referências adotadas para colocar em “[...] ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade brasileira” (Neira, 2018, p. 9).

A influência de referenciais estrangeiros é também sentida ao revisitar os estudos sociocríticos que proliferaram no Brasil, especialmente, a partir dos anos 1980. Também nesse caso, as referências utilizadas para a crítica à ordem normativa instituída na disciplina são, basicamente, europeias, mesmo quando elas provêm do próprio campo da Educação Física.⁷ Devo destacar, entre muitas outras tradições teóricas, o papel desempenhado, desde os anos 1980, pela fenomenologia de Merleau-Ponty, pela analítica crítica de Michel Foucault e pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos impactos estão espalhados por vários temas que atravessam a Educação Física escolar (esporte, saúde, corpo, lazer, etc.) no Brasil. O ecletismo e/ou pluralismo que caracteriza, na atualidade, os estudos sociocríticos da Educação Física no Brasil têm

⁶ Aliás, a própria expressão “cultura corporal” tem origem fora do Brasil (Vaz, 2014; Bracht, 2014) antes de sofrer um processo de reapropriação em território nacional. É também possível encontrar o vocábulo “cultura corporal de movimento” como um termo correlato, sendo empregado a partir de outros referenciais que não o marxista.

⁷ Destaque absoluto para o impacto, nos anos 1980, da obra do português Manoel Sérgio, e sua Ciência da Motricidade Humana, na Educação Física brasileira.

origem, por assim dizer, em uma epistemologia que também é produzida “fora” do território nacional.⁸

Semelhante condição à do Brasil é também sentida nos quatro países hispano-falantes a que me refiro neste artigo. Um modo exemplar de se notar isso é o conceito de “educação corporal” empregado na Argentina, no Uruguai⁹ e na Colômbia. Quando analiso as teorias de fundo que orientam as reflexões em torno daquele conceito, é fácil concluir que ele é construído com base em epistemologias do Norte. Nos casos argentino e uruguaio, com semelhanças entre si, são fundamentais para as elucubrações de Ricardo Crisorio (Universidad de La Plata) e Raumar Rodríguez Giménez (Universidad de la República), principais representantes dessa perspectiva naqueles países, autores como Michel Foucault e Jacques Lacan, embora outros nomes (quase todos europeus) circulem nos escritos daqueles colegas. No uso desse conceito em território colombiano, a produção teórica francesa também é uma referência central nos textos de sua principal personagem, Luz Elena Gallo. Apesar disso, Gilles Deleuze e Maurice Merleau-Ponty (entre outros) desempenham um papel no modo que Gallo opera com o conceito que não tem precedente nos casos uruguaio e argentino. A abordagem lacaniana, por sua vez, não é utilizada pela colega colombiana em seus trabalhos.

Mesmo que a “educação corporal”, nos três contextos aqui mencionados, represente uma tentativa de reinventar o “obsoleto” paradigma que fundou e tem orientado a Educação Física naqueles países, há entre as experiências argentina e uruguaia diferenças inconciliáveis quando comparadas ao caso colombiano. Essas dissonâncias se manifestam, por exemplo, no lugar desempenhado pela ciência e pela arte (dimensão estética) na “educação corporal” uruguaia, argentina e colombiana.¹⁰ Em suma, o que o exemplo da “educação

⁸ Essa não parece ser uma exclusividade da Educação Física no Brasil, já que é uma tendência verificada em outras áreas do conhecimento. No caso, por exemplo, da Filosofia, a avaliação de Cabrera (2015) é a de que ainda prevalece, no país, um profundo desconhecimento das fontes latino-americanas de pensamento filosófico. Na avaliação de Ballestrin (2013), o Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana.

⁹ No Uruguai, em realidade, se utiliza a expressão “educação do corpo”, mas vou tomá-la, aqui, como sinônimo de educação corporal.

¹⁰ Uma análise da “educação corporal” nos países supracitados pode ser obtida em Almeida e Eusse (2018, 2020) e Almeida (2021).

corporal” evidencia é que, além da influência de epistemologias do Norte, nem mesmo o emprego de uma palavra idêntica (“educação corporal”) garantiu unidade em torno da construção de um mesmo conceito nos três países.

Obviamente, estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas de Colômbia, Argentina e Uruguai não giraram apenas ao redor do conceito de “educação corporal”. De igual maneira, aquelas referências teóricas supracitadas não foram as únicas a estimularem a crítica à tradição instituída na Educação Física daqueles países e, por consequência, a invenção de uma perspectiva transformadora na disciplina. Muitas dessas outras referências, aqui não mencionadas, eram de autores da própria Educação Física europeia, cujas ideias impactaram no campo crítico sul-americano.¹¹ Em comum a todos eles, todavia, há o fato de que é a literatura de origem europeia que tem estimulado o desenvolvimento de estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas nessas três regiões do continente americano.

A situação descrita não é muito diferente no Chile, onde se nota, desde os anos 1990, o desenvolvimento de estudos sociocríticos e a presença de uma literatura que se utiliza do conceito de pedagogia crítica (Almeida e Moreno, 2020). Embora eu pudesse escolher outros nomes para expressar o que acabo de dizer, considero que Alberto Moreno Doña (2018a), espanhol de nascimento e chileno por opção, e Sérgio Arevalo Toro (2006) são dois nomes centrais na divulgação da orientação crítica no país. Assim como os colegas do Brasil, da Colômbia, do Uruguai e da Argentina, Moreno e Toro se apropriam de um referencial europeu em suas proposições críticas para a Educação Física chilena. No caso de Toro, por exemplo, coloca-se a defesa de um corte epistemológico da Educação Física no Chile, sendo a Ciência da Motricidade Humana, proposição do filósofo português Manuel Sérgio, o paradigma emergente que tomaria o lugar da epistemologia dualista e positivista que concebe o homem como uma máquina e o corpo como um objeto. Em relação a Moreno, é visível em seus escritos sobre a pedagogia crítica a presença da literatura, produzida na Espanha e no universo anglófono, a respeito da Educação Física escolar. São facilmente identificáveis nomes como José Devís-Devís, Juan Miguel Fernández-Balboa, David Kirk, Richard Tinning, etc. em seus trabalhos sobre pedagogia crítica. Talvez isso se

¹¹ A esse respeito, sugiro a leitura de Eusse, Almeida e Bracht (2020), Giménez (2013, 2018), Galak (2013) e Levoratti (2018).

explique pois, como afirmou Devís-Devís (2012), a literatura de origem anglófona foi determinante no desenvolvimento dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas na Espanha, um dos importantes lócus de formação de Moreno.

Toro e Moreno (Moreno, Toro, & Gómez, 2018) têm combinado a perspectiva da motricidade humana e a pedagogia crítica com outras análises contemporâneas, como a “biologia do conhecer”, dos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela e com recentes desenvolvimentos das Neurociências. Ao mesmo tempo, são os únicos representantes dos cinco países aqui resenhados que também defendem uma interlocução com autores do pensamento latino-americano (como Enrique Dussel, Leonardo Boff, Walter Bignolo, Marco Raul Mejía, Paulo Freire, Ramón Grosfoguel, etc.) e, também, com um modo de conhecer “ecológico” vinculado aos povos ancestrais/indígenas/originais de *Abya Yala*. Em tal contexto, eles realizam uma crítica decolonial ao etnocentrismo acadêmico que tem colonizado epistemologicamente a América Latina “de uma ponta a outra”, ao mesmo tempo em que defendem a necessidade de descolonizar nossa forma de produzir estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas a partir do “Sul geográfico”.

À luz do exercício “retrospectivo” que acabo de realizar, retomo, na sequência, a questão sugerida por Bracht (2016) a respeito das condições de possibilidade de uma pedagogia crítica (e dos estudos sociocríticos) latino-americana em Educação Física.

2. ESTUDOS SOCIOCRTICOS E/OU PEDAGOGIAS CRTICAS EM EDUCAO FISIS... DESDE A AMRICA LATINA

Um primeiro aspecto que quero destacar é que não se estabeleceu um diálogo entre as diferentes realidades sul-americanas em relação à constituição de uma pedagogia crítica e de estudos sociocríticos da Educação Física que fossem, originalmente, latino-americanos. O resultado é que ainda não se conhece, em toda a sua extensão, as experiências críticas que existem nos diversos lugares desse continente. Aliás, não é incomum, num contexto assim considerado, o “ar de surpresa” quando se toma conhecimento, na América Latina, de práticas educativas transformadoras no sentido de radicalização da democracia (Strek, 2017).

Em relação a este quadro, avalio que ainda segue valendo para muitos países da América Latina a acertada expressão empregada por

Lovisoló (2000) para se referir as relações entre Brasil e Argentina no que diz respeito à atividade universitária e científica: vizinhos distantes! Esse quadro, é verdade, tem se alterado nos últimos anos. Em relação aos cinco países aqui analisados, arrisco dizer que a interlocução entre Brasil, Argentina e Uruguai é a que mais se estreitou no campo crítico da Educação Física. A tradução para o espanhol, em 1996, do livro de Valter Bracht, *Educación Física e aprendizagem Social* (1992), é central para entender o impacto do campo acadêmico da Educação Física brasileira na Argentina e, talvez em menor extensão, no Uruguai. Além disso, o livro publicado por Valter Bracht e Ricardo Crisorio (2003), *A Educación Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*, é outro importante capítulo nessa história.¹² Mais recentemente, é preciso também considerar a atuação de Alexandre Fernandez Vaz, típico representante dos estudos sociocríticos na Educação Física (mas não só nela), naqueles dois países hispano-falantes. Argentinos, mas, especialmente, colegas uruguaios reunidos em torno da “Universidad de la República” têm avançado nos estudos de mestrado e doutorado sob a orientação de Alexandre Vaz mas também de Jaison José Bassani, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina. Não se pode dizer o mesmo em relação ao Chile e à Colômbia, onde a interlocução e as parcerias em torno do conhecimento socialmente crítico ainda podem avançar muito mais com o Brasil e entre eles mesmos (embora, obviamente, existam iniciativas).¹³

Essas interlocuções, seguramente profícuas, não pressupõem um alinhamento automático na direção de se construir empreendimentos críticos supranacionais, que representem a condição de ser “latino-americano”. Não vejo acúmulos “entre nós” no sentido de produzir, coletivamente, uma resposta afirmativa a esse imperativo, apesar das

¹² Sobre a “presença” das ideias de Valter Bracht na Argentina, sugiro a leitura de Crisorio (2014) e Rosengardt (2014). Segundo Giménez (2013), as ideias de Bracht teriam chegado inicialmente no Uruguai graças aos colegas argentinos.

¹³ Em relação às interlocuções entre Brasil, Chile e Colômbia, indico a leitura de Silva e Bedoya (2015, 2017), Lara, Souza e Miranda (2019), Gomes, Galak, Almeida e Gómez (2019), Moreno (2018b), Almeida e Moreno (2020), Almeida e Eusse (2020), Eusse, Almeida e Bracht (2021). Destaco, ainda, que muitos colombianos se deslocam a Argentina para cursar a maestria em Educación Corporal na Universidad de La Plata, sendo recorrente, também, a presença de colegas argentinos e chilenos em atividades acadêmicas na Colômbia.

parcerias acadêmicas em ascensão, nos últimos anos, entre os colegas da América Latina.

A descrição que ofereci no tópico inicial também demonstrou a diversidade epistemológica e pedagógica dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas nos países analisados. Assim, não é simples a tarefa de construir uma perspectiva crítica em Educação Física **da** América Latina (ou **da** América do Sul) que represente a multiplicidade constitutiva da região, com suas diferentes tradições epistemológicas, culturais, políticas, sociais, econômicas e seus reflexos na Educação Física. Essa circunstância me leva a crer na inexistência, no universo da Educação Física, de estudos sociocríticos e/ou de uma pedagogia crítica latino-americana única e sistematizada. Faria mais sentido falar, hoje, em estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas, sempre no plural. A despeito das afinidades que se possa identificar, o desenvolvimento do pensamento crítico seguiu caminhos distintos em cada uma das realidades aqui investigadas.

Defender tal argumento não significa afirmar seu oposto, que seria, pura e simplesmente, a presença de um pensamento crítico **na** América Latina que foi importado para o continente e reproduzido, aqui, acriticamente. Compreendo que “invenções”, apropriações críticas e criativas têm sido realizadas pelos colegas aqui citados e que eles, em diálogo com a epistemologia do “norte”, têm desenvolvido seus estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física na América do Sul. Nesse processo, reforço, não estão em operação a repetição e a cópia servil daquilo que se produz na Europa, onde muitos dos representantes do pensamento crítico latino-americano foram estudar, mas um “exercício de pensamento”, de apropriação daquilo que a modernidade epistemológica deixou de legado, mas também da crítica às suas ambiguidades.

A descrição realizada na primeira parte evidenciou, portanto, que o conhecimento socialmente crítico da Educação Física, nos países considerados, fundamentou-se em teorias que foram produzidas no Norte global. Sendo assim, a mesma “colonialidade do poder” (Quijano, 2005) que “implantou” a Educação Física na América Latina também possibilitou o pensamento crítico na parte mais ao Sul das Américas. Nesse sentido, teorias que foram construídas em três ou quatro países do Norte encontraram ressonância (foram deliberadamente apropriadas pelos intelectuais do campo) nas realidades locais do Sul, o que possibilitou uma tradução e a co-presença entre os dois lados do

hemisfério. Ou seja, conceitos elaborados por Marx e a tradição que “fundou”, Foucault, Lacan, Deleuze, Adorno, Benjamim, Elias, Bourdieu, Merleau-Ponty e tendências europeias de Educação Física, aliadas às contribuições de pensadores latino-americanos (como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Humberto Maturana, Francisco Varela, etc.), têm sido fundamentais para questionar, de um lado, a ordem normativa estabelecida na Educação Física que, desde o Sul, também produziu iniquidades sociais, corpos generificados, o elitismo motor, práticas sexistas, racistas, etc., e, de outro lado, para gerar as condições de possibilidade para a proposição de práticas pedagógicas críticas, mais justas e inclusivas, com o objetivo primordial de colaborar com processos de transformação social.

Os colegas mencionados na primeira parte deste trabalho evitaram, por assim dizer, a postura intelectual e política de estar contra ou a favor de uma epistemologia pelo fato de ela ter sido construída fora da América Latina ou, então, no seio da modernidade colonial.¹⁴ Melhor, nesse caso, é a postura “vacilante” e ambígua de estar na fronteira (na linha divisória entre dois lados) como lugar característico do pensamento crítico. Não se trata de puro e simples rechaço, mas de pensar, ao mesmo tempo, “com” e “contra” a modernidade colonial e suas referências.¹⁵ Essa postura, como sugeriram Bringel e Domingues (2017), não significa uma celebração acrítica da modernidade, uma apologia da ciência, nem mesmo a adesão a um cartesianismo passado e caricatural,¹⁶ pois a sociedade moderna é mais plural do que isso.

Além disso, estudos mais detalhados das perspectivas sumariamente descritas no tópico anterior evidenciariam que não se trata, apenas, de estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas ao estilo europeu feitas no

¹⁴ Muitos pensadores latino-americanos, como Enrique Dussel e Paulo Freire, por exemplo, construíram suas perspectivas desde o Sul em profundo diálogo com autores da epistemologia do Norte. Basta notar, entre outras possibilidades, a influência de Emmanuel Levinas na obra do primeiro e de Marx na pedagogia crítica do segundo. Por que, então, haveria de ser diferente na Educação Física?

¹⁵ Mignolo (2010) fala sobre a necessidade de uma epistemologia fronteiriça, a partir do reconhecimento de que o pensamento ocidental moderno é, de certa forma, inevitável e, ao mesmo tempo, limitado e enganoso, porque baseado na gramática colonial.

¹⁶ A leitura dos textos dos colegas que citei na primeira parte do artigo demonstraria isso. O texto de Eduardo Galak, Ivan Marcelo Gomes e Fábio Zoboli, neste dossiê, evidencia essa condição na Educação Física brasileira e na Argentina.

contexto latino-americano ou por pedagogos com nacionalidade sul-americana, mas de pedagogias e estudos que reivindicam, por si mesmos, estarem determinados **desde** a realidade histórico-cultural-geográfica do continente em favor de projetos emancipatórios que as representem. Segundo Cabrera (2015, p. 28), o pensar **desde** não é apenas uma referência nacional particular,

[...] mas uma circunstância existencial-histórica, vinculada à particular configuração do mundo que fazemos quando o vemos desde a América do Sul e não desde a Etiópia ou o Canadá. Nomes como ‘Brasil’, ‘Israel’ ou ‘Paris’ não aludem, pois, a nações, mas a *perspectivas de organização do mundo*. Embora faça algum sentido declarar que, num mundo globalizado, a ideia restrita de nação se dilui, pode ser falacioso dizer que a globalização suprime perspectivas e circunstâncias a partir das quais essa globalização vai ser vivida e pensada.

Esta perspectiva do **desde** está pressuposta por Bracht (2015, 2016) quando ele diz que uma orientação crítica em Educação Física no continente latino-americano, se visa à autonomia, deve estar coadunada com a realidade local, bastante “afinada” com os interesses das populações onde são formuladas, não tanto para afirmar o provincialismo ou o contextualismo, mas para evitar esconder as diferenças sob o manto de uma universalidade que, como destacou Cabrera (2015), não é um dado “objetivo”, mas decorre de uma construção geopolítica e cultural específica que tornou a epistemologia do Norte dominante.

O essencial no que é proposto por Bracht (2015, 2016) “[...] é o lócus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo político do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2009, p. 386). Gaos (1942), referindo-se, muito antes, à possibilidade de uma Filosofia **desde** a América Latina, asseverou que americana é a filosofia que homens e mulheres americanos, em suas circunstâncias históricas, façam sobre a América. Sendo assim, continua ele (1942), a questão não é fazer Filosofia latino-americana (mexicana, brasileira, peruana, etc.), mas que mexicanos, brasileiros e peruanos façam essa Filosofia sem permitir uma integração subordinada e submissa ao que vem de fora. O ponto nevrálgico, portanto, é que estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física sejam desenvolvidas por brasileiros, por colombianos, por uruguaios, por argentinos e por chilenos **desde** as realidades em que estão inseridos. Nessa atitude, conforme Zea (2005, p. 367-390),

[...] encontra-se o miolo da autenticidade e da originalidade que tanto parecem preocupar nossos filósofos. Isto é, o direito já não de copiar, mas de fazer próprios os valores que se apresentam como universais e, por conseguinte, ao alcance de todo homem e para a justificação de toda a humanidade, sem que nele nada tenha a ver a situação econômica, social, cultural ou racial. Assim, pois, não se trata de eludir, nem de imitar ou copiar, a filosofia ocidental para dar origem a uma filosofia que seja própria desta América. Trata-se, pura e simplesmente, de fazer o que já aconselhava Alberdi, isto é, selecionar, adaptar a expressão da filosofia ocidental que melhor convenha às nossas necessidades, à nossa realidade.

Neste processo de “selecionar” e “adaptar”, não é o caso, na esteira do que disse Bracht (2015), de construir a identidade dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas na contraposição aos que não fazem parte da América Latina ou, mesmo, de negar a necessidade de manter relações (in)tensas com o mundo (eu complemento, com a modernidade colonial e as epistemologias aí produzidas). Trata-se, ao contrário, de buscar diálogo e intercâmbio intercultural entre o local e o global (ou entre localidades vizinhas) para fortalecer a todos. É assim concebido que, **desde** o Sul, estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física ainda podem aspirar a universalidade ao resgatarem os melhores impulsos transformadores que a sociedade moderna legou, não importando qual seja sua origem civilizacional. Nesse processo, podem fortalecer a capacidade de participação das distintas realidades latino-americanas, de maneira autônoma e não subordinada, na definição dos destinos da humanidade. Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas da Educação Física não deveriam, como sugeriram Bringel e Domingues (2017) em relação à Sociologia, basear-se em privilégios epistêmicos que remetem a “locais de nascimento”, senão no compromisso com determinadas agendas e debates intelectuais que são globais, embora vistos e vividos **desde** o local, posso acrescentar.

Construir essa agenda dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física **desde** o Sul envolveria, de um lado, a incorporação da diversidade de experiências de mundo e de conhecimentos (não apenas o científico, mas também aquele que deriva

dos povos ancestrais ou do “senso comum”) deste lado do planeta,¹⁷ mas, de outro, pressuporia o recurso à reconstrução crítica e normativa que tem caracterizado a teoria crítica moderna desde Marx. Para tanto, defendo que aqueles estudos e/ou pedagogias ainda perseguiriam uma crítica imanente da modernidade, ou seja, uma crítica que a repreenda por fracassar no cumprimento de suas promessas. Afinal de contas, se é verdade que o “esclarecimento” tem produzido sistemas de dominação e exploração do homem e da natureza, e não importa se no Sul ou no Norte global, ao mesmo tempo ele também possui elementos emancipatórios que têm fornecido seu “horizonte de expectativas” por todo o planeta: liberdade, igualdade e solidariedade. Conforme as palavras de Domingues (2015, p. 162),

[...] é preciso deixar de lado a caricatura, bem como as soluções meramente retóricas, para podermos pensar com clareza o que significa viver na modernidade como civilização e como realmente poderíamos superá-la para realizar os valores que ela nos prometeu sem poder cumprir e, ao mesmo tempo, abrir caminhos que nos levem em direção a outro mundo, que hoje mal podemos divisar. O Brasil se insere de modo particular nessas coordenadas mais gerais. Somos um país moderno – que de resto sempre quis muito ser moderno – com todos os problemas e potencialidades que isso implica. O mais importante é que sejamos capazes de nos autodeterminar e, em um diálogo latino-americano e global, consigamos construir nossos caminhos de futuro, sem macaquear outros países, sobretudo os centrais – e tampouco apostar naquelas opções que parecem alternativas, mas que acabam chegando a nós apenas na medida em que foram consagradas pelos circuitos intelectuais e acadêmicos estadunidenses ou europeus. Nosso horizonte hoje é o da modernidade, o que não quer dizer que não se trate de buscar novos caminhos e experiências concretas que nos possam levar para além disso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ofereceu uma descrição de experiências críticas da Educação Física em cinco países sul-americanos. Sem dúvida, aos

¹⁷ Neste sentido, seria importante, como fazem Moreno e Toro desde o Chile, tomar mais em conta a contribuição de um pensamento decolonial na construção dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física. Sua presença ainda é muito tímida nas outras realidades referidas neste texto.

nomes, aos conceitos e às perspectivas aqui consideradas poderiam se juntar outras construídas à luz de tantas teorias (quase todas europeias) e que estão aqui ausentes por razões meramente de espaço. Elas revelam a diversidade epistemológica e pedagógica dos estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas construídas na América do Sul.¹⁸ Indicam, ao mesmo tempo, uma presença epistemológica do Norte no Sul, que, segundo avalio, não deve ser interpretada, exclusivamente, como expressão de uma colonização do Sul silenciado e oprimido, mas que, ao contrário, aponta que epistemologias do Norte vêm sofrendo reapropriações e/ou reinvenções que foram determinantes para o desenvolvimento do conhecimento crítico na Educação Física sul-americana.

Essa descrição inicial me serviu como “pano de fundo” para abordar, no segundo momento do artigo, as condições de possibilidade de um pensar originalmente latino-americano no campo crítico da Educação Física. Ao responder negativamente a esse desafio, advoguei em favor de um pensar crítico **desde** a América Latina, o que não exime qualquer um da obrigação de pensar sobre a relação que os países do continente sul-americano e central têm estabelecidos com conceitos e autores europeus ou de outra parte do globo. Nesse contexto, em vez do rechaço daquilo que é produzido acima da linha do Equador, avalio como inevitável o diálogo com as epistemologias do Norte na criação de uma esfera de produção teórica e de debates propriamente intelectuais **desde** a América Latina, com o cuidado de evitar, de um lado, a posição idólatra de autores estrangeiros (como se suas ideias fossem “verdade” para a realidade do hemisfério Sul), e, de outro lado, a afirmação de particularismo/provincialismo (ou a valorização do sujeito autóctone/original) que pode “falsificar” e romantizar a inserção da América Latina na trajetória humana (e, em particular, seu pertencimento à modernidade) e o abandono de qualquer pretensão universalista.¹⁹

¹⁸ Seria preciso investigar em que medida o questionamento da ordem normativa da Educação Física (produzido pelos estudos sociocríticos) nos países aqui considerados levou, na mesma proporção, ao desenvolvimento de pedagogias críticas no sentido aqui empregado. Sugiro, em relação a isso, que o campo da Educação Física brasileira conseguiu avançar mais, inclusive com reflexos nas legislações referentes à disciplina. Para o caso brasileiro, indico a leitura de Kirk e Almeida (2020). Uma análise da situação colombiana pode ser obtida no artigo de Karen Lorena Gil Eusse, neste dossiê.

¹⁹ Essa preocupação quanto ao universalismo é também compartilhada por Giménez (2016) em sua crítica a uma “epistemologia do Sul”.

A posição que defendo, à semelhança do que identifico nos colegas que tiveram seus textos aqui resenhados, evita reduzir a modernidade europeia à colonialidade epistemológica, pois entendo, na esteira de Ballestrin (2013), que o giro decolonial não pode ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte e, automaticamente, associado com aquilo que seria, genuinamente/originalmente, criado pelo Sul, em que pesem suas práticas, experiências, pensamentos e teorias.

Creio, novamente inspirado em Domingues (2011), que a mentalidade colonial deve ser política e teoricamente evitada pelo investigador crítico que vive e teoriza **desde** a “periferia”, postura que pode levar a mudanças nos conceitos e a uma perspectiva distinta de modernidade de acordo com a própria dinâmica que tais sociedades demonstram. Pertencer à modernidade e ao mesmo tempo trazer à tona suas lembranças/heranças pré-coloniais pode configurar uma visão crítica útil em relação aos processos epistemológicos e sociais contemporâneos. Sem dúvida, conclui o autor (2011), pode haver muito que aprender contemporaneamente com o pensamento tradicional que constitui parte importante daquilo que a América Latina é (Quéchuas, Maias, Mapuches, Tarascanos, Guaranis, Ianomâmis e muitos outros grupos étnicos), mas a contribuição das Ciências Sociais (e, diria eu, das epistemologias do Norte) para a compreensão desse processo não pode e não deve ser desprezada.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, F. Q. (2021). Organismo, corpo e linguagem na “Educación Corporal”: “una mirada” crítica. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 19, e0210019, pp. 1-19.

DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661452>

Almeida, F. Q., & Eusse, K. L. (2020) Renovação da Educação Física na América Latina: experiências desde o Chile, a Colômbia e a Argentina. In I. P. Filgueiras & D. T. Maldonado (Eds.), *Currículo e prática pedagógica de Educação Física Escolar na América Latina* (pp. 15-28). Curitiba: Editora CRV.

Almeida, F. Q., & Eusse, K. L. G. (2018). Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 20, 1-14. (http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2314-25612018000100004)

- Almeida, F. Q., & Moreno, A. D. (2020). Educação Física crítica e epistemologia: uma análise comparada entre Brasil e Chile. *Poiésis*, 14(25), 71-84. DOI: [10.19177/prppge.v14e25202071-84](https://doi.org/10.19177/prppge.v14e25202071-84)
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. Decolonial turn and Latin America. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117. Acessível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jlv/>
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Editora Magister.
- Bracht, V. (2014). Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma Entrevista com Valter Bracht. In I. M. Gomes & F. Q. de Almeida (Eds.), *Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento* (pp. 239-315). Ijuí: Unijuí.
- Bracht, V. (2015). Articulando as verias latino-americanas da Educação Física. In A. M. Silva & V. M. Bedoya (Eds.), *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios* (pp. 15-18). Jundiaí: Paco Editorial.
- Bracht, V. (2016). Educação Física escolar na América Latina. In P. C. C. Silva, A. G. Gerez, A. C. S. Nascimento, B. O. Silva, F. L. Loureiro, F. Q. de Almeida, G. C. Machado, I. M. Gomes, J. M. da Costa, L. Moro, M. A. D. G. da Costa & S. Rechia (Eds.), *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte* (pp. 71-97). Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Bracht, V., & Crisorio, R. (2003). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Bringel, B., e Domingues, J. M. (2017). Teoría social, extroversión y autonomía. Dilemas de la sociología (semi)periférica contemporánea. *Prácticas de Oficio*, 1(19), 23-36. Acessível em: <http://revistas.ungs.edu.ar/index.php/po/article/view/113>
- Cabrera, J. (2015). Pensar insurgente: acerca da inconstância de um filosofar selvagem (Filosofia no Brasil numa perspectiva latino-americana). *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 6(número especial), 5-47. DOI: <https://doi.org/10.7443/24240>

- Crisorio, R. (2013). Educación Corporal. *Cadernos de Formação da RBCE*, Florianópolis, 9-19.
- Crisorio, R. (2014) Valter Bracht en Argentina: una mirada. In I. M. Gomes & F. Q. de Almeida (Eds.), *Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento* (pp. 163-172). Ijuí: Unijuí.
- Levoratti, A. (2018). Los debates de la Educación Física y los enfoques de las ciencias sociales. Un análisis de los lineamientos curriculares nacionales destinados a la formación docente en Argentina (1993-2015). *Revista da Alesde*, 9(1), 45-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jlss.v9i1.61189>
- Devís-Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 38(especial), 125-153.
- Domingues, J. M. (2011). *Teoria crítica e (semi)periferia*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Domingues, J. M. (2015). Por uma crítica “ecumênica” da modernidade: um diálogo com José Maurício Domingues. *Revista do CAAP*, 01 (XXI), 157-166.
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q., Bracht, V. (2020). Tendências internacionais na Educação Física colombiana: algumas apropriações. *Motrivivência*, 32(63), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72543>
- Eusse, K. L., Almeida, F. Q., & Bracht, V. (2021). Crítica e renovação da Educação Física colombiana: uma comparação com Brasil. *Movimento*, 27, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105572>
- Galak, E. (2013). Paradojas de la epistemología de la Educación Física Argentina: verdad, identidad y *doxa* en la formación superior. In I. M. Gomes, F. Q. Almeida & E. L. Velozo (Eds.), *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física* (pp. 193-220). Petrópolis: Nova Petrópolis.
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Gaos, J. (1942). Como fazer filosofia? *Revista Cima*, 5.

- Giménez, R. R. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado em Educación Física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. In I. M. Gomes, F. Q. Almeida & E. L. Velozo (Eds.), *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física* (pp. 167-192). Petrópolis: Nova Petrópolis.
- Giménez, R. R. (2016). *Saber do corpo: entre o político e a política*. 261 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- Giménez, R. R. (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista da ALESDE*, 9(2), 52-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61260>
- Gomes, I. M., Galak, E., Almeida, F. Q., & Gómez, W. M. (2019). *Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay*. La Plata/Vitória: Editora da UNLP/Editora da UFES.
- Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In B. S. Santos & M. P. Menezes (Eds.), *Epistemologias do sul* (pp. 383-417). Coimbra: Edições Almedina.
- Kirk, D. (2019). *Precurity, critical pedagogy and Physical Education*. London: Routledge.
- Kirk, D., & Almeida, F. Q. (2020). Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 38(3), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66940>
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Lara, L., Souza, V. F. M., & Miranda, A. C. M. (2019). *Educação Física e cultura na América Latina*. Maringá: Eduem.
- Lovisoló, H. (2000). *Vizinhos distantes: universidade e ciência na Argentina e no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj.

- Mignolo, W. (2020). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Moreno, A. D. (2018a). La educación física chilena en educación básica: una caracterización crítica. *Revista da Alesde*, 9(2), 65-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61261>
- Moreno, A. D. (2018b). *Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur global*. Chile: Universidad de La Serena.
- Moreno, A. D., Toro, S. A., & Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física a crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 349-362. DOI: [10.25115/psye.v10i3.2104](https://doi.org/10.25115/psye.v10i3.2104)
- Neira, M. G. (2018). O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 4-28. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>
- Philpot, R. (2016). *Kicking at the Habitus: exploring staff and student 'readings' of a socially critical physical education teacher education (PETE) programme*. Tesis (Doctor of Philosophy in Education)-The University of Auckland, New Zealand.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (Eds.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117-142). Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Rosengardt, R. (2014). Valter Bracht y nosotros. Crónica de una vida anunciada. In I. M. Gomes & F. Q. de Almeida (Eds.), *Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento* (pp. 174-193). Ijuí: Unijuí.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, A. M., & Bedoya, V. M. (2015). *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial.

- Silva, A. M., & Bedoya, V. M. (2017) *Educação Física na América Latina: currículos e horizontes formativos*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Soares, C. L., Taffarel, C., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Em B. S. Santos & M. P. Menezes (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Edições Almedina.
- Streck, D. R. (2017). Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em Revista*, 2(edição especial), 189-202. DOI: [10.1590/0104-4060.51760](https://doi.org/10.1590/0104-4060.51760)
- Toro, S. A. (2006). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*, 38, 62-74. Acessível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24007>
- Vaz, A. F. (2014). Valter Bracht: admiração, amizade, crítica. In I. M. Gomes & F. Q. de Almeida (Eds.), *Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento* (pp. 13-32). Ijuí: Unijuí.
- Zea, L. (2005). *Discurso desde a marginalização e a barbárie*. Rio de Janeiro: Garamund.