

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

KAREN LORENA GIL EUSSE

**TRADIÇÃO, CRÍTICA E RENOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
COLOMBIANA**

Vitória
2020

KAREN LORENA GIL EUSSE

**TRADIÇÃO, CRÍTICA E RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
COLOMBIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

Coorientador: Prof. Dr. Valter Bracht

Vitória

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G463t Gil Eusse, Karen Lorena, 1985-
Tradição, crítica e renovação da Educação Física colombiana /
Karen Lorena Gil Eusse. - 2020.
187 f.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.
Coorientador: Valter Bracht.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Colômbia. 3. Epistemologia. I. Quintão de
Almeida, Felipe. II. Bracht, Valter. III. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

KAREN LORENA GIL EUSSE

**TRADIÇÃO, CRÍTICA E RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
COLOMBIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Mariana Zuaneti Martins
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. William Moreno Gómez
Universidad de Antioquia – Colômbia

Dr. Raumar Rodríguez Giménez
Universidad de la República – Uruguai

Aos meus filhos Matías e Benjamin por terem me dado a força para desejar continuar caminhando no mundo que pude voltar a habitar e ao meu filho Simón, por ter estimulado a finalização deste trabalho.

Ao meu amor, Felipe, por ter a magia de tornar as situações mais difíceis em possibilidades fantásticas.

A minha mãe Blanca por me “regalar” toda sua energia bonita para perceber as cores do mundo e ao meu pai Gilberto por ter me ensinado que esse mundo é gigante, mas possível de percorrer.

Aos meus irmãos Cesar e Margara e à minha sobrinha Estefa pela companhia e parceria em cada fase que empreendo na vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Felipe por toda a dedicação e paixão com que orientou esta tese, sentimento que, entre outras coisas, deve-se ao amor que tem por uma Colômbia que é agora tão próxima a ele. Ao Valter por estar disposto a me ler em qualquer momento e circunstância e por possibilitar ampliar a minha visão das coisas. É muito bom tê-lo perto no trabalho, mas mais ainda como amigo. Sinto-me muito afortunada por poder contar com esta presença na minha vida no Brasil.

Aos integrantes da banca. A Mariana, por sua disponibilidade em participar da defesa e pelos papos extra tese. Ao Raumar por suas leituras cuidadosas e carinhosas. A Ivan por sua preocupação, disposição e amizade. Ao meu orientador colombiano, Willi, por compartilhar comigo tantas experiências, por suas palavras inspiradoras e pelo seu desejo de que sempre as coisas estejam bem comigo. Finalmente, ao Alex por estar tão presente na minha vida, por ter me possibilitado seguir o caminho acadêmico, por ter me ensinado tanto (incluindo a rota Colômbia-Brasil) e por ser um amigo tão incondicional.

Com um carinho especial agradeço a todos os 16 entrevistados por terem me oferecido, com tanta entrega, suas lembranças. Obrigada por serem hoje meus amigos e torcerem com força por esta tese. São um dos presentes mais bonitos que esta pesquisa me ofereceu.

Desejo agradecer também a Maria Isabel Herrera, na Colômbia, por ter transscrito com tanta qualidade e em tempo record minhas entrevistas. Seu trabalho foi vital para conseguir avançar no ritmo que precisava para poder estar hoje defendendo.

À FAPES por seu apoio financeiro, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Aos professores das disciplinas que cursei. Às diferentes coordenações do PPGEF que atuaram no período da tese. A Andréia, secretária atual do PPGEF, por sua competência e disposição. Aos meus colegas de sala de aula pelas constantes trocas e amizade, especialmente ao Marcelo, Leo e Bruno, pelo contato mais próximo.

Quero agradecer muito à família por saber lidar com minhas ausências nestes mais de 4 anos de estudos e por sempre ter estado aí para me alentar e escutar. Obrigada mãe, pai e Margara por estarem sempre online e ao Matías e ao Fe por entenderem meus tempos e me recarregarem com seus cuidados.

Ao meu tio Javier por ter me acolhido na sua casa, em Medellín, para estudar. Ao seu Zé, por abrir seu lar e estimular a escrita deste trabalho. Ao Juan Álvaro Montoya por

ter me motivado a tentar ser doutora apesar dos “impossíveis”. A Cheila Fabiana Roeder por ser uma amiga tão inteira. Sou muito afortunada por tê-los no meu caminho.

Finalmente, ao David Kirk por permitir uma das experiências acadêmicas e culturais mais ricas da minha vida. Escócia produziu uma marca profunda também graças a ele. Todas as orientações, junto a seu carinho, foram muito importantes para minha formação.

RESUMO

Esta tese de doutorado investigou a tradição esportivista na Educação Física colombiana. Além de caracterizá-la, analisou um movimento de crítica e renovação da Educação Física naquele país. A tese foi organizada em 9 capítulos, precedidos por uma introdução. A descrição da tradição permitiu tratar da sua relação com o esporte, “parceria” que teria resultado, por um lado, na esportivização da disciplina e, por outro, teria favorecido a cientificização da Educação Física, ambos os casos alimentados pelos conhecimentos advindos da concepção de ciência que, nas últimas décadas, têm sido dominante na produção do conhecimento da área: as ciências naturais. Os resultados evidenciaram que a tradição instituída na Educação Física foi objeto de uma incisiva crítica, desde o movimento estudantil, passando pelos professores da escola até acadêmicos colombianos e estrangeiros que atuaram no campo da Educação Física na Colômbia. A tese defende que tal crítica impactou epistemologicamente no campo, produzindo debates diversos sobre a relação da Educação Física com o esporte, a identidade profissional da área, o objeto de estudo da disciplina, a relação desejada com a ciência, a função social da disciplina, etc. Estas reflexões levaram, entre outros aspectos, a aproximações com referenciais vindos de outros países (como Cuba, Espanha, Alemanha, França), o que produziu novos modos de se pensar a Educação Física e, ao mesmo tempo, resultou numa redescoberta do corpo na área, uma renovação no seu estatuto epistemológico que foi caracterizada, na tese, como uma “virada corporalista”. Em termos metodológicos, a tese contém o resultado da realização de 16 entrevistas com profissionais que tomaram parte, de distintas maneiras, no processo de crítica e renovação da Educação Física na Colômbia. Além disso, também se baseou na análise de conteúdo dos artigos publicados nos dois principais periódicos de Educação Física naquele país: “Educación Física y Deporte” (1979-2016) e “Lúdica Pedagógica” (1991-2017).

RESUMEN

Esta tesis de doctorado investigó la tradición esportivista en la Educación Física colombiana. Además de caracterizarla, analizó un movimiento de crítica y renovación de la Educación Física en este país. La tesis fue organizada en 9 capítulos, antecedidos por una introducción. La descripción de la tradición permitió tratar su relación con el deporte, conexión que habría resultado, por un lado, en la deportivización de la disciplina y, por otro, habría favorecido la cientificación de la Educación Física, ambos casos alimentados por los conocimientos provenientes de la concepción de ciencia que, en las últimas décadas, ha sido dominante en la producción del conocimiento del área: las ciencias naturales. Los resultados evidenciarón que la tradición instituida en la Educación Física fue objeto de una incisiva crítica, desde el movimiento estudiantil, pasando por profesores de escuela hasta académicos colombianos y extranjeros que actuaban en el campo de la Educación Física en Colombia. La tesis defiende que tal crítica impactó epistemológicamente en el campo, produciendo debates diversos sobre la relación de la Educación Física con el deporte, de la identidad profesional del área, del objeto de estudio de la disciplina, de la relación deseada con la ciencia, de la función social de la disciplina, etc. Estas reflexiones llevaron, entre otros aspectos, a aproximaciones con referencias de otros países (como Cuba, España, Alemania, Francia), lo que produjo nuevos modos de pensar la Educación Física y, al mismo tiempo, resultó en una redescubierta del cuerpo en el área, una renovación en su estatuto epistemológico que fue caracterizada, en la tesis, como un “giro corporalista”. En términos metodológicos, la tesis contiene el resultado de la realización de 16 entrevistas con profesionales que participaron, de distintas formas, del proceso de crítica y renovación de la Educación Física en Colombia. Además de eso, también se basó en el análisis de contenido de los artículos publicados en las dos principales revistas de Educación Física en este país: “Educación Física y Deporte” (1979-2016) y “Lúdica Pedagógica” (1991-2017).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
REFERÊNCIAS	24
CAPÍTULO I	26
LA DEPORTIVIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA: INFLUENCIAS Y RASTROS DE SU PERMANENCIA	26
INTRODUCCIÓN	26
UN CAMINO A LA DEPORTIVIZACIÓN	27
EL RASTRO DE LA TRADICIÓN EN LAS REVISTAS.....	34
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	37
REFERENCIAS	39
CAPÍTULO II.....	45
CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: AS LUTAS POLÍTICAS REVOLUCIONÁRIAS DO CAMPO	45
INTRODUÇÃO.....	45
MOVIMENTO ESTUDANTIL: O DESEJO DA TRANSFORMAÇÃO VIVIDO NA REBELDIA DAS SALAS DE AULA	46
MOVIMENTO PEDAGÓGICO NACIONAL E ASSOCIAÇÃO COLOMBIANA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REVOLUÇÃO POLÍTICA À DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	60
CAPÍTULO III	63
CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO (1973-1984): A ESPORTIVIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA?	63
INTRODUÇÃO.....	63
O CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPORTIVIZAÇÃO OU RENOVAÇÃO DA DISCIPLINA?.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	73
CAPÍTULO IV.....	76
ESPORTIVIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: A “HERANÇA” DO CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO NAS PÁGINAS DA REVISTA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	76
INTRODUÇÃO.....	76
O CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO (1973-1984): (RE)LEITURAS DE SUA HISTÓRIA	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	86
CAPÍTULO V	89
CIENTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: A MARCA DO CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO	89
INTRODUÇÃO.....	89
EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA: A INFLUÊNCIA DOS ALEMÃES.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	97
CAPÍTULO VI.....	100
EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E CIÊNCIA NA COLÔMBIA... OLHARES CRÍTICOS	100
INTRODUÇÃO.....	100
ENTRE A ESPORTIVIZAÇÃO E A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	116
CAPÍTULO VII	121
CRISE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA COLÔMBIA: O DEBATE SOBRE A IDENTIDADE E O OBJETO DE ESTUDO	121
INTRODUÇÃO.....	121
EM BUSCA DA IDENTIDADE, A PROCURA DE UM OBJETO	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135
CAPÍTULO VIII	139
TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: ALGUMAS APROPRIAÇÕES	139
INTRODUÇÃO.....	139
CUBA: DA INSPIRAÇÃO POLÍTICA AO TREINAMENTO ESPORTIVO, DA CULTURA FÍSICA À DIDÁTICA DO MOVIMENTO	139
PSICOMOTRICIDADE: UMA ALTERNATIVA AO CIENTIFICISMO E AO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	146
PIERRE PARLEBAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO A PEDAGOGIA DAS CONDUTAS MOTRIZES	153
JOSÉ MARÍA CAGIGAL: O HOMEM EM MOVIMENTO	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	162

CAPÍTULO IX.....	168
DO ESPORTIVISMO A UMA VIRADA CORPORALISTA: REFLEXÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

A intenção inicial desta pesquisa foi a de conhecer os movimentos de crítica e renovação da tradição da Educação Física na Colômbia de modo comparativo com o Brasil. A motivação para fazer este diálogo surgiu da minha experiência como estudante da pós-graduação em Educação Física no Brasil, em que pude conhecer parte do debate vinculado ao que se chama de “Movimento Renovador” da Educação Física brasileira¹ e, assim, dimensionar a importância que este episódio teve no campo do mencionado país. A partir disso, surgiu o interesse em investigar se a Educação Física colombiana tinha passado por um processo semelhante, já que a formação que tive no curso de Licenciatura em Educação Física e Esportes da Universidade de Antioquia, não garantiu acesso a esse tipo de conhecimento. Desconhecia, então, se Colômbia havia experimentado, na Educação Física, um movimento de crítica à sua tradição e qual teria sido o seu impacto na área. É bem verdade que sabia, graças a participação em grupos de estudo, da existência de uma tradição esportivista no país e, mesmo, reconhecia a existência de outros modos de se pensar a Educação Física no campo, mas, como disse, na formação inicial não tivemos acesso, nas disciplinas, a estudos que se dedicassem a analisar os processos que levaram a este fato.

Ao mesmo tempo, quando comecei a procurar documentos que me auxiliariam na proposta da comparação inicialmente pretendida, percebi que essa história não estava suficientemente registrada na Colômbia a ponto de sustentar uma comparação. Existem alguns trabalhos que foram bastante úteis para a pesquisa (PINILLOS, 2003; CHINCHILLA, 2005; WILCHES, 2012), mas que, por suas características, seriam insuficientes para uma comparação. Por isso, o objetivo inicial de comparar estes movimentos nos dois países teve que ser modificado para focar, primeiro, numa detalhada descrição do contexto colombiano a respeito da constituição da tradição físico-esportivista, dos movimentos críticos que se voltaram contra essa tendência e das propostas que surgiram para renová-la.

Esta tese, portanto, tem um caráter descritivo, já que sua preocupação foi dar visibilidade ao que se passou na realidade colombiana. Como consequência, senti a

¹ Uma caracterização deste Movimento Renovador pode ser obtida em Machado (2012). Uma crítica a ele pode ser acessada em Caparroz (1997) e Oliveira (2001).

necessidade de usar muitas citações das fontes, sejam as das entrevistas, sejam as retiradas das revistas.

Na construção da descrição que empreendi, o contato com os profissionais, protagonistas do campo colombiano, foi fundamental. O primeiro deles que realizei foi via email, com um professor da cidade de Bogotá. Cheguei até ele após ter lido sua tese de doutorado, dedicada a discutir a construção teórica da Educação Física na “Universidad Pedagógica Nacional”. Este, de fato, foi o primeiro trabalho sobre o tema que estudei. Marcamos, meses depois, uma entrevista, a qual me exigiu realizar uma viagem a Bogotá. Antes dessa viagem, fiz uma primeira rodada de entrevistas em Medellín, contatando três importantes personagens da área. O primeiro foi meu professor na graduação e de muitos dos meus docentes na Universidade; foi uma entrevista longa, mas que me permitiu pensar em outros futuros nomes para a continuação do processo, inclusive para avaliar as descobertas desta primeira entrevista, como aquelas relacionadas aos movimentos estudantis, professorais e os intercâmbios que sujeitos colombianos e instituições fizeram com países como Cuba e Alemanha. Este primeiro contato foi no começo da tese, por isso foi mais aberto a descobrir temas e nomes importantes para seu desenvolvimento.

A segunda rodada de entrevistas foi em Bogotá, constituindo-se numa experiência vital para mim e, claro, para a tese. Além de conhecer vários novos pontos da cidade e retornar à “Universidad Pedagógica Nacional”, fui acolhida com muito carinho e pude conhecer aspectos desses profissionais que não imaginava. Desse contato físico com estes professores, o que mais chamou minha atenção, fora a amabilidade, foi o nível intelectual da maioria deles. Conhecedores de muitos temas e grandes leitores, inclusive da Educação Física brasileira (em especial dos escritos de meu co-orientador).

Uma terceira rodada de entrevistas foi novamente em Medellín. Aqui olhei para o roteiro da entrevista com outros olhos, com mais argumentos e com mais dúvidas, pelo que já tinha lido, mas, principalmente por tudo o que já haviam me relatado nas 8 entrevistas àquela altura já realizadas. Esse bloco de entrevistas foi muito útil pois me permitiu entender diferenças dos processos desencadeados em Brasil e Colômbia, que se expressaram em necessidades e influências distintas. De igual maneira, pude ouvir as experiências acadêmicas de viagens a Alemanha e Cuba e das lutas administrativas relacionas aos movimentos críticos estudantis.

Finalmente, devido às dificuldades de deslocamento entre Brasil e Colômbia, tive contato com profissionais de outros lugares desde o espaço virtual. Esta experiência pelo Skype não prejudicou as entrevistas nem impediu a construção de um vínculo, que continua se alimentando, por meio de troca de e-mails e mensagens de celular. Foram entrevistas com a mesma média de duração (5 horas). No Skype “fui” para Cali, Montería, Neiva e Ludwigsburg (Alemanha). Esta última rodada foi bastante esclarecedora. Os professores foram protagonistas fortíssimos dos momentos que mais me interessavam na tese, o que me permitiu vislumbrar o “sentir” de estar “ao vivo” no movimento estudantil da década de 1970, no intercâmbio acadêmico promovido pelo Convênio Colombo-Alemão e nas acaloradas discussões que tinham o objetivo de oferecer alternativas teóricas à tradição constituída no campo. Ao mesmo tempo, as entrevistas me permitiram comparar seu conteúdo com aquilo que esses próprios professores disseram em suas dissertações, nas teses e nas revistas que estudei nesta pesquisa. Foi um momento para dirimir dúvidas, identificar contradições, lacunas e ratificar questões.

Outras poucas entrevistas foram efetivamente menos produtivas para o que eu procurava desenvolver na pesquisa. Um caso, em particular, dedicou quase todo o tempo da entrevista a falar da sua atuação e da sua formação, não enfatizando os movimentos críticos e de renovação pelos quais foi indagado.

A relação com outra das fontes principais da pesquisa de doutorado não foi tão feliz como a das entrevistas. O estudo das duas revistas foi bastante tenso, principalmente pelo excesso de material e a dificuldade para categorizar um número enorme de artigos. Uma não muito eficiente forma de organização dos dados exigiu que eu tivesse que ler os artigos em várias (muitas) ocasiões, investindo muito tempo neste processo. Esta experiência foi bastante desgastante e, em alguns momentos, desalentadora.

Sobre a organização da tese, esta se desenvolveu em função da descrição e interpretação de dois grandes eixos, todos eles articulados à Educação Física: o esporte e a ciência. A descrição da tradição da Educação Física levou-me a tratar da sua relação com o esporte, “parceria” que teria resultado, por um lado, na esportivização da disciplina e, por outro, teria favorecido a cientificação da Educação Física, ambos os casos alimentados pelos conhecimentos advindos da concepção de ciência que, nas últimas décadas, têm sido dominante na produção do conhecimento da área: as ciências naturais. Esta tendência resultou numa incisiva crítica, desde o movimento estudantil, passando pelos professores da escola até acadêmicos colombianos e estrangeiros que atuaram no

campo da Educação Física na Colômbia. Tal crítica impactou epistemologicamente no campo, produzindo debates riquíssimos sobre a relação da Educação Física com o esporte, a identidade profissional da área, o objeto de estudo da disciplina, a relação desejada com a ciência, etc. Estas reflexões levaram, entre outros aspectos, a aproximações com referenciais vindos de outros países (como Cuba, Espanha, Alemanha, França), o que produziu novos modos de se pensar a Educação Física e, ao mesmo tempo, resultou numa redescoberta do corpo na área, uma renovação no seu estatuto epistemológico que foi caracterizada, na tese, como uma “virada corporalista”, fenômeno que se desenvolveu como resultado da presença, cada vez maior, dos aportes oferecidos pelas Ciências Sociais, Humanas e a Filosofia na área da Educação Física.

Em comum, há o eixo em torno do qual se constrói esta tese, qual seja, a caracterização, de um lado, da tradição da Educação Física na Colômbia e, de outro, a apresentação de um movimento de crítica e renovação da Educação Física naquele país. É a descrição pormenorizada desses acontecimentos, cuja trajetória e consequência ainda é pouco conhecida na Colômbia, que dediquei-me a fazer neste trabalho.

Do ponto de vista metodológico, é importante esclarecer que esta tese foi organizada a partir da tomada de duas decisões. A primeira delas é que ela foi escrita no “modelo alternativo”, que muitas vezes é designado como “escandinavo”. A decisão de assumir esse formato não foi, por assim dizer, previamente pensada, mas “se deu” no próprio desenvolvimento da pesquisa. Neste processo, fui me convencendo da possibilidade de organizar a tese considerando o formato escandinavo.

Este movimento de/na pesquisa, sequencialmente aqui descrito, me levou à decisão, com o consentimento de meus orientadores, de assumir este modelo de exposição. Uma dificuldade, particularmente visível nos capítulos aqui reunidos, é que alguns argumentos e/ou análises ficaram repetidos, a despeito de as fontes variarem entre eles. Outra delas resulta no fatiamento da produção; além disso, antes da defesa de tese, já há capítulos publicados. Um ponto positivo, todavia, foi a possibilidade de explorar, nas diversas fontes, temas variados, que apresentavam muitas facetas e/ou “entradas” de interpretação. Além disso, este formato facilita a submissão e publicação dos capítulos que resultam da tese. No futuro, acredito que o material possa servir de “base” para investigações que “aprofundem” neste ou naquele aspecto que não foi, aqui, abordado em toda a sua extensão.

A segunda das decisões é que a tese assumiu uma abordagem plurimetodológica. Isso é visível pois os capítulos que a compõem foram construídos graças ao emprego de, pelo menos, diferentes fontes e de três distintas técnicas de produção de dados. Uma delas resulta das entrevistas semi-estruturadas (TRIVIÑOS, 1987) realizadas com 16 colaboradores, 15 colombianos e um alemão que, por razões explicadas num dos capítulos que compõem a tese, trabalhou na “Universidad de Antioquia” por alguns anos. A entrevista semiestruturada é definida por Triviños (1987, p. 146) como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

De posse de um roteiro prévio para guiar a conversação, entrevistei o primeiro professor no dia 16 de fevereiro de 2016. Com sua ajuda, mas, também, graças à leitura de textos disponíveis na revisão de literatura realizada, pude chegar aos outros 15 entrevistados. Meus colaboradores viveram, de distintas maneiras, o que estou chamando, na tese, de crítica e renovação da Educação Física colombiana. Alguns ainda eram estudantes quando essa crítica se iniciou na direção aqui descrita (final dos anos 1960), tornando-se, anos depois, professores das Universidades em que fizeram sua própria formação inicial. Outros vão conhecer este processo ao longo dos anos 1970 e 1980. Fizeram parte, de distintas maneiras, no processo de problematização da tradição instituída na disciplina. A seguir apresento uma breve caracterização dos depoentes.

O primeiro entrevistado (E1)² é Licenciado em Educação Física e Mestre em Psicopedagogia da Educação. Foi chefe do Departamento e Diretor do Instituto Universitário de Educação Física, ambos na Universidade de Antioquia. Atualmente é professor aposentado desta instituição e atua como professor e coordenador da pós-graduação em Educação Física de uma Universidade privada da cidade de Medellín-Colômbia. É um grande convedor do campo acadêmico da Educação Física colombiana, além de ter sido protagonista de um dos movimentos de crítica da tradição do campo no país.

² Na tese, os entrevistados foram referenciados conforme a ordem de realização das entrevistas, seguido do ano que a mesma foi realizada, conforme o modelo a seguir: E1 (2016).

A segunda entrevistada (E2) é Licenciada em Educação Física, Antropóloga, Mestre em Problemas Sociais Contemporâneos e Doutora em Estudos Científicos Sociais. Foi docente titular e investigadora na Universidade de Antioquia, tendo aposentado recentemente. Possui uma significativa produção acadêmica sobre o campo e, ao mesmo tempo, é proponente de uma das correntes de renovação mais reconhecidas do país.

O terceiro entrevistado (E3) é Licenciado em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Educação e Filosofia. Foi Diretor do Instituto Universitário de Educação Física da Universidade de Antioquia e, atualmente, é professor titular e coordenador de um dos grupos de pesquisa da mesma Universidade. É um profissional com um amplo conhecimento sobre a área da Educação e da Educação Física, não só colombiana, senão, também, Latino-Americana.

O entrevistado E4 é Licenciado em Educação Física da Escola Nacional de Educação Física de Bogotá e foi professor da Universidade Pedagógica Nacional durante 47 anos, estando aposentado na atualidade. Foi um importante nome na incorporação e divulgação de discursos, teorias e literatura do campo internacional para a Educação Física colombiana.

O entrevistado E5 é Licenciado em Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional, Mestre em Educação da Pontifícia Universidad Javeriana na mesma cidade e Doutor em Ciências da Actividade Física e do Esporte da Universidade de León/Espanha. Atualmente é professor aposentado da Universidade Pedagógica Nacional. Foi diretor do programa de Educação Física no ano 1983 e decano da Faculdade de Educação Física no período 2003 - 2006. É um grande convededor da história da Universidade Pedagógica Nacional; foi proponente importante de mudanças teóricas/curriculares da Educação Física na mesma Universidade e sua tese de doutorado foi uma importante referência para esta pesquisa.

E6 é Licenciado em Educação Física e Especialista em Pedagogia e Didática da Educação Física, ambas formações da Universidade Pedagógica Nacional. É Doutor em Ciências da Motricidade da Universidade Livre de Bruxelas. Atualmente é coordenador acadêmico de um colégio privado perto da cidade de Bogotá.

E7 é Licenciado em Educação Física, Especialista em Pedagogia e Didática da Educação Física e Mestre em Educação, formações da Universidade Pedagógica Nacional. Atualmente é professor da mesma Universidade. Foi presidente da Associação

de Professores na década de 1980. É um nome muito conhecido no debate epistemológico, histórico e social da Educação Física na Colômbia.

O entrevistado E8 é Licenciado em Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Javeriana. Atualmente é coordenador acadêmico de um colégio privado na cidade de Bogotá e professor da Universidade Libre de Colômbia da mesma cidade.

O entrevistado E9 é Licenciado em Educação Física. Professor da Universidade de Antioquia. Foi ativo participante do Convênio Colombo-Alemão, fazendo parte dos intercâmbios oferecidos na Escola Superior de Esporte em Colônia/Alemanha. Fez intercâmbio, também, em Cuba, apresentando, assim, uma significativa experiência em relação aos convênios e relações internacionais do campo.

E10 é Licenciado em Educação Física da Universidade de Antioquia e Especialista em Administração Esportiva da mesma Universidade. Atualmente é estudante do doutorado em “Investigación Transdisciplinar en Educación” na Universidade de Valladolid/España. É professor da Universidade de Antioquia, instituição na que tem se desempenhado como coordenador de práticas pedagógicas, diretor da revista “Educación Física y Deporte”, entre outros cargos administrativos.

A entrevistada E11 é Licenciada em Educação Física, Especialista em Atividade Física e Saúde, Mestre em Saúde Coletiva e Doutora em Educação, todos os títulos outorgados pela Universidade de Antioquia. A autora possui uma considerável produção acadêmica e é defensora de uma das principais tendências de renovação do campo.

A entrevistada E12 é Administradora de Negócios da Universidade EAFIT em Medellín, especialista em Administração Esportiva pela Universidade de Bayreuth/Alemanha e Mestre em Sociologia da Educação da Universidade de Antioquia. Foi professora da Universidade de Antioquia (atualmente está aposentada) e diretora do programa na década de 1960. Foi uma das principais profissionais vinculadas ao Convênio Colombo-Alemão, importando conceitos e literatura do país europeu.

E13 é Especialista em Administração Total de Qualidade e Produtividade da Universidade de Valle em Cali/Colômbia, Mestre em Biologia e Ciência do Esporte da Universidade Tübingen/Alemanha e Doutor em Ciências do Esporte da Universidade Alemã do Esporte, em Colônia/Alemanha. Foi professor e diretor do programa de Educação Física da Universidade de Valle, na cidade de Cali, e criador do programa

acadêmico em Ciências do Esporte na mesma cidade. Atualmente é diretor de um centro de pesquisa na Colômbia e está vinculado a trabalhos acadêmicos na Alemanha.

O entrevistado E14 é Licenciado em Educação Física, Especialista em Teoria y Métodos de Pesquisa Social da Universidade de Antioquia e Mestre em Educação, carreira acadêmica feita na Universidade de Antioquia, na qual atuou como professor. Atualmente é professor na Universidade de Cauca. O professor tem produção acadêmica bastante utilizada nesta pesquisa.

E15 é Licenciado em Educação Física e Mestre em Desenvolvimento Educativo e Social da Universidade Pedagógica Nacional. Atualmente é professor da Universidade Surcolombiana e é autor de guias curriculares e livros de grande repercussão na Colômbia. O professor é um grande convededor do campo acadêmico da Educação Física colombiana e vivenciou vários momentos de fundamental importância para este trabalho.

O último entrevistado, E16, de nacionalidade alemã, é Doutor em Filosofia da Universidade de Bremen/Alemanha. Foi diretor do Convênio Colombo-Alemão e autor de vários artigos na década de 1980 que discutem o campo acadêmico da Educação Física colombiana.

Outros contatos com possíveis colaboradores, embora realizados, não resultaram na realização das entrevistas. A última delas foi realizada em 01 de junho de 2018. Todas foram devidamente transcritas por uma colega colombiana e, posteriormente, categorizadas e analisadas, procedimento que se balizou nas orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O teor dessas narrativas é sentido, por assim dizer, nos diversos capítulos reunidos nesta tese.

As narrativas produzidas por estes dezesseis entrevistados trouxeram à tona suas memórias, lembranças e reminiscências de um passado longevo. Seguramente, um terreno que, embora pleno de significados para os sujeitos envolvidos, também é movediço e traiçoeiro, pois a memória é um terreno ambíguo, que foi confrontado pelo conteúdo investigado em outra fonte, conforme explicado a seguir.³

A análise de conteúdo foi novamente utilizada, mas, desta vez, no estudo de outra fonte mobilizada por essa investigação. Refiro-me aos periódicos “Educación Física y Deporte” e “Lúdica Pedagógica”, publicações, respectivamente, do “Instituto de Educación Física da Universidad de Antioquia” e da “Universidad Pedagógica Nacional”.

³ O uso do termo memória é estritamente descritivo e está empregado, aqui, no sentido vulgar, de rememoração de experiências passadas, individuais ou em grupo.

No caso de “Educación Física y Deporte”, o periódico começou a ser publicado em 1979 e a análise foi realizada até o volume 35, n. 2 de 2016. No caso de “Lúdica Pedagógica”, a primeira edição é de 1991. Após um vácuo de cinco anos, a segunda edição da revista é publicado em 1996. A investigação de suas páginas foi conduzida até o n. 25 de 2017. Escolhemos essas fontes pois são revistas com um ciclo de vida longevo e são publicadas por duas instituições tradicionais no âmbito da formação de professores de Educação Física. Além disso, seus números estão disponíveis em plataformas digitais, o que facilitou o acesso a todos os exemplares desde seus respectivos inícios.

Esses impressos são aqui entendidos como material privilegiado para a apreensão dos modos de funcionamento de um campo educacional, dando a ver discussões, problematizações e polêmicas que conformam uma área acadêmica e profissional. Essas revistas, embora pudessesem, não foram tomadas em sua “materialidade”, mas, sim, como fontes, por meio das quais procedi a uma análise completa do conteúdo dos artigos selecionados. Serviram, assim, como veículo de transmissão de ideias pedagógicas ou das prescrições nelas contidas.

A seleção dos manuscritos teve início com a revisão de todos os sumários publicados que remetessem aos temas da tradição, da crítica e da renovação. Após a escolha dos textos, o resumo de cada um deles foi lido. Na sequência de tal procedimento, separamos, para leitura do texto completo, 208 artigos da “Educación Física y Deporte” e 124 artigos da “Lúdica Pedagógica”. Em tais materiais, encontrei indícios e marcas que esclareciam os modos pelos quais os autores e atores da Educação Física na Colômbia experimentaram/produziram críticas à tradição da Educação Física no país, num movimento que desembocou, nas próprias revistas, em discursos que passaram a defender sua renovação no plano teórico/epistemológico.

O material apresentado na tese foi organizado de uma forma que permita à banca ter uma sequência temporal e temática. Um primeiro capítulo é denominado **“La deportivización de la Educación Física colombiana: influencias y rastros de su permanencia”**. O texto tem o objetivo de descrever a tradição da Educação Física colombiana, corroborando⁴ que se trata de uma tradição esportivista que, como será aqui demonstrado, permanece dominante no campo. Durante o processo de análise das fontes para elaboração deste texto, recebi um convite para publicá-lo numa coletânea organizada

⁴ Uso a palavra “corroborando” já que, desde os contatos nas entrevistas, parecia estar claro que esta era a tradição dominante no campo; apesar disso, não encontrei nenhuma publicação que analisasse este processo e/ou identificasse suas influências; por isso, foi importante a elaboração deste capítulo.

por colegas da Universidade Católica de Oriente, no Departamento (Estado) de Antioquia-Colômbia.⁵ Tomei a decisão, com meus orientadores, de enviar este material que descreve as prováveis “fontes” da esportivização da Educação Física colombiana.

Na sequência deste capítulo, há um texto, ainda não publicado, que descreve uma crítica à tradição esportivista da Colômbia à luz das considerações produzidas pelo Movimento Estudantil e pelos Movimentos Professorais que tiveram vez na Colômbia a partir dos anos 1960. Este material, intitulado **Crítica na Educação Física colombiana: as lutas políticas revolucionárias do campo**, se utilizou, fundamentalmente, das entrevistas que realizei dada a escassez de outras fontes a respeito dos temas abordados no manuscrito. Os textos então existentes mencionavam “de passagem” aqueles movimentos acima citados, mas não descreviam o seu impacto na área. Este foi, dos temas que estudei, talvez o menos explorado no campo acadêmico da Educação Física colombiana; por isso, despertou especialmente meu interesse, transformando-se em uma questão que gostaria de pesquisar com mais detalhe uma vez terminada a tese.

Acompanhando a crítica presente no texto anterior, temos três capítulos que tratam da influência do Convênio Colombo-Alemão na Educação Física. Um deles, denominado **Convênio Colombo-alemão (1973-1984): a esportivização da Educação Física colombiana?**, foi publicado na revista da “Asociación LatinoAmericana de Estudios Sócioculturales del Deporte” (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2018), num dossier organizado por meus orientadores. Neste meio tempo, e com o andamento das análises, o capítulo **Esportivização da Educação Física colombiana: a herança do Convênio Colombo-Alemão nas páginas da revista Educación Física y Deporte** foi publicado na “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2019a). Ainda ligado à discussão do Convênio, o capítulo **Cientifização da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão** discutiu o tema que considero ser o principal aporte do Convênio para a Colômbia, que foi a necessidade de cientificar o campo, o que produziu inúmeros impactos na Educação Física daquele país. Este texto (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2019b) foi publicado num livro que meu orientador organizou com um colega brasileiro, outro argentino e um colombiano. As reflexões

⁵ Isso explica o fato de o capítulo estar, aqui, em castelhano. Decidimos deixar o capítulo no idioma originalmente escrito tendo em conta que todos os integrantes da banca dominam este idioma, além de ser uma pesquisa sobre um país de fala hispânica. Entendemos que estas não são justificativas para desenvolver uma tese num idioma diferente ao idioma do país em que se realiza o doutorado, mas pensamos que por ser só uma pequena parte da totalidade do trabalho, não seria problemático.

contidas nestes três capítulos permitem entender aspectos da influência do Convênio Colombo-Alemão na Colômbia, mas, também, estão focados na crítica ao processo de esportivização da Educação Física no país.⁶

Sem perder de vista as discussões levantadas pelos três manuscritos anteriores, o capítulo **Educação Física, esporte e ciência na colômbia... olhares críticos**, também é dedicado a essa questão, mostrando os vínculos entre a crítica ao esporte e a hegemonia de uma determinada compreensão de ciência na área.

O seguinte texto é **Crise epistemológica da Educação Física na colômbia: o debate sobre a identidade e o objeto de estudo**. Outro capítulo, denominado **Tendências internacionais na Educação Física colombiana: algumas apropriações**, apresenta algumas das principais influências internacionais que mobilizaram o debate epistemológico do campo.

O último capítulo desta sequência, **Do esportivismo a uma virada corporalista: reflexões finais**, tem uma intenção de fechar a tese, apontando, principalmente, alguns dos limites do que foi feito e possibilidades de estudos futuros. Encerra, ao mesmo tempo, com o que avalio ser uma possível consequência da crítica à tradição esportivista da Educação Física na Colômbia: uma “virada corporalista”.

Cabe esclarecer que nem todos os capítulos que compõem esta tese estão publicados,⁷ de maneira que não passaram, ainda, por correção profissional de português. Além deles, os elementos pré-textuais da tese não foram corrigidos por um profissional da língua portuguesa.

É importante também destacar que a investigação desta tese está inserida no âmbito de um projeto mais amplo que visa, exatamente, conhecer e analisar os movimentos de crítica e renovação da Educação Física em distintos países da América do Sul, como Argentina, Colômbia, Chile, Uruguai, etc. A hipótese que orienta a investida é que, nestes lugares, também aconteceu algo semelhante, embora com muitas diferenças, ao produzido pelo Movimento Renovador da Educação Física brasileira, fenômeno que teria levado a uma questionamento da tradição da Educação Física e desembocado em

⁶ Os dois primeiros capítulos citados desenvolvem o mesmo argumento mas se valendo de fontes diferentes (como será explicado em cada capítulo); este fato, somado à necessidade de caracterizar o Convênio Colombo-Alemão, faz com que, principalmente na introdução dos três capítulos, os argumentos se complementem/sobreponham.

⁷ Esclareço que alguns textos publicados, ou em processo de publicação, não estão nas normas da ABNT, mas APA e Vancouver. Mantive essa orientação nesta versão da tese, já que apresentei nela os artigos do modo como foram publicados nas respectivas revistas/livros.

renovações das mais diversas ordens, refletidas no plano legal, teórico e prático. O projeto conduzido por meus orientadores, portanto, junta-se aquelas outras iniciativas (BRACHT; CRISÓRIO, 2003; LARA, 2018; MARANI; LIMA; LARA, 2019; SILVA; MOLINA, 2015, 2017) que visam compreender e, em alguns casos, comparar o desenvolvimento da Educação Física entre “vizinhos distantes” (LOVISOLI, 2000).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. **Educação física no Brasil e na Argentina:** identidade, desafios e perspectivas. Campinas e Rio de Janeiro: Autores Associados e PROSUL, 2003.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação Física na escola e a educação Física da escola.** Vitória: CEFID – UFES, 1997.
- CHINCHILLA, V.J. Elementos sobre epistemología y enseñanza de la Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 10, p. 104-112, 2005.
- EUSSE, K. L.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Convênio Colombo-Alemão (1973-1984): a esportivização da Educação Física colombiana? **Alesde**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 106-118, 2018.
- EUSSE, K. L.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. “Esportivização” da Educação Física colombiana: a “herança” do convênio Colombo-Alemão nas páginas da revista **Educación Física y Deporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 437-443, 2019a.
- EUSSE, K. L.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Cientifização da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão. In: GOMES, I. M., GALAK, E., ALMEIDA, F. Q Y MORENO, W. G. (Org). **Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay.** La Plata/Vitória: Universidad de La Plata/Edufes. 2019b. p. 198-213.
- LARA, L. M. Cultura e reconhecimento na Educação Física: questões basilares para um diálogo latino-americano. **Revista da Alesde**, v. 9, p. 1-18, 2018.
- LOVISOLI, H. **Vizinhos distantes:** Universidade e ciência na Argentina e no Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória, 2012.

MARANI, V.; LIMA, R.C.; LARA, L. M. O (re)conhecimento da cultura na Educação Física latino-americana: uma leitura a partir de documentos educacionais. **Motrivivência**, v. 31, p. 1-22, 2019.

OLIVEIRA, M, A, T. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, SÃO PAULO, 2001.

PINILLOS, J. M. G. **La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación da Universidade de Antioquia, Medellín, 2003.

SILVA, A. M.; MOLINA, V. A. B. **Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, A. M; MOLINA, V. A. B. **Educación física en América Latina: currículos y horizontes formativos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILCHES, D. O. **Ideas influyentes en la teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000**. 2012. Teses (Doutorado em Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) - Departamento de Educación Física y Deportes da Universidad de León, León-España, 2012.

CAPÍTULO I

LA DEPORTIVIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA: INFLUENCIAS Y RASTROS DE SU PERMANENCIA

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como propósito exponer algunos de los factores que influyeron en la constitución de una tradición esportivista de la Educación Física y, al mismo tiempo, mostrar su actual presencia en Colombia. El texto está dividido en tres partes, la primera de ellas está dedicada a mostrar las influencias que favorecieron la deportivización a partir de la década de 1960, tratando los temas de la reproducción de currículos deportivistas, la Tecnología Educativa, la creación y actuación de Coldeportes y la línea de Medicina Deportiva que viene con el Convenio Colombo-Alemán. Una segunda parte muestra su constante permanencia, década a década, hasta la actualidad. Finalmente, cierra con un tópico que defiende que este camino a la deportivización no fue lineal, siendo acompañado en paralelo por diferentes críticas y propuestas de renovación.

Se entiende la deportivización como la paulatina, pero inexorable colonización de la Educación Física por el deporte (por sus códigos y sentidos). Esta perspectiva se fortaleció, en Colombia, especialmente a partir de la década de 1970, con el desarrollo científico del campo, ya que el cuerpo como instrumento de rendimiento podía ser preparado, entrenado y moldeado a partir de los emergentes cánones científicos.

Metodológicamente la investigación se soporta desde el análisis de contenido (Bardin, 2011) de las revistas *Educación Física y Deporte*, editada por el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Medellín), y *Lúdica Pedagógica*, editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá). Además de eso, se analizó el contenido de 16 entrevistas con profesionales del campo en Colombia y demás literatura sobre el tema disponible. La elección de estas dos revistas se debe a su importancia y tradición en el campo académico de la Educación Física en el país. Ambas se estudiaron desde su primera edición hasta la más reciente en el momento de la selección, priorizando el diálogo con textos que remiten directamente al objetivo anunciado. De la revista *Educación Física y Deporte* se estudiaron los artículos publicados entre 1979 hasta el 2016 (Vol. 35, Núm. 2) y de la revista *Lúdica Pedagógica* se estudiaron sus ediciones entre 1991 al 2017 (Núm. 25). Los

16 profesores, cuyas identidades no serán divulgadas, fueron entrevistados entre los años 2016 y 2018 con la ayuda de una guía semiestructurada. Se eligieron estos docentes por medio de la lectura de sus textos, pero, también, gracias a las sugerencias de los mismos profesionales del campo. Las citas a estas entrevistas son referenciadas con la letra E acompañada del número correspondiente al orden en que fue realizada la entrevista (E1 a E16).

UN CAMINO A LA DEPORTIVIZACIÓN

Un primer asunto a discutir para comprender el proceso de deportivización de la Educación Física en Colombia en la década de 1960, tiene que ver con la formulación de los currículos de las primeras instituciones formadoras en el área, currículos con una marcada inclinación a la enseñanza y práctica de deportes. Los planes de estudio de los programas iniciales de Educación Física en el país fueron elaborados por los primeros profesionales del campo formados en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá (Wilches, 2012; Pinillos, 2011b; Preciado, 2016). Se presenta así, un currículo y formación deportivista que se expande para las demás nacientes instituciones formadoras.

La Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional fue la primera Facultad universitaria en ofrecer formación en este campo en Colombia, por lo que la denomina Vaca (1998) como el “alma máter de la Educación Física colombiana”. Se inicia en la Escuela Nacional de Educación Física creada en 1936 y en 1962 fue incorporada como Facultad a la Universidad Pedagógica Nacional (Wilches, Tuero y Álvarez, 2012). El currículo de 1962 gradúa, después de cuatro años, a licenciados en Educación Física con una fuerte inclinación hacia el deporte.

El entrevistado E9 (2017) comenta que en 1969 comenzaron a estudiar los primeros alumnos del programa de Educación Física en la Universidad de Antioquia en Medellín, que al igual que en otras universidades del país fue creado por profesionales de la Universidad Pedagógico Nacional.

Yo fui uno de los primeros estudiantes que ingresó a la Universidad de Antioquia para estudiar Educación Física. El título que nos dieron era de Licenciado en Educación: Educación Física y ese programa era dependiente administrativamente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el programa académico que nos tocó en nuestra formación es un programa que quienes lo diseñaron, yo voy a mencionar algunos nombres que recuerdo, el profesor Alfonso Serna, la profesora Consuelo Zea, pues que

tuvieron mucho que ver en ese programa, ellos tuvieron una formación previa de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y el programa que a nosotros nos ofrecieron inicialmente estaba tomado o copiado de ese programa y ese programa tenía dos componentes lineales, uno es que tenían una formación pedagógica tanto general, en el sentido de lo que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como conocimientos generales sobre educación, y un conocimiento pedagógico específico dado desde la Educación Física pero en el programa de la Universidad Pedagógica. Fuera de esa formación pedagógica existía un componente deportivista y nuestra formación, los que nos formamos en esa época como licenciados en Educación Física, teníamos un contenido del programa orientado específicamente a lo deportivo y era grande, nosotros veíamos dos niveles de fútbol, dos niveles de baloncesto, dos niveles de voleibol, dos niveles de natación, cuatro niveles de la gimnasia, que la gimnasia tenía un componente como entre lo formativo pedagógico pero también desde lo competitivo, habían unas gimnasias tres y cuatro que eran esas gimnasias de competencia (E9, 2017).

Este relato lo complementa la entrevistada E12 (2017) al apuntar que en esa época (1969), bajo la dirección del profesor Alfonso Serna, el programa de la Universidad de Antioquia era “netamente deportivista”. Pinillos (2006), al respecto, entiende que los objetivos y contenidos del programa de Educación Física de la Universidad de Antioquia en su inicio tuvo dos grandes fines, el dominio de la gimnasia y los deportes. Específicamente desde la enseñanza de los deportes, en este comienzo de la formación superior en Educación Física en el país, afirma el autor que tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en la Universidad de Antioquia, la preocupación se reducía a que “los estudiantes ejecutaran bien el gesto técnico” (Pinillos, 2003, p. 321).

La entrevistada E2 (2016), narra como para los inicios de la década de 1970, cuando comienza sus estudios en Educación Física en Medellín, tenían “[...] un currículo construido desde el deporte, era gimnasia 1, 2, 3 y 4, fútbol 1 y 2, las mujeres eximidas de fútbol, softbol 1, 2 y todo era desde el deporte [...]. Las calificaciones eran así: ¿cuántos lanzamientos?, ¿cuánto encestas?”. Desde esta misma percepción, recuerda E5 (2017) que su formación en Bogotá en la mitad da la década de 1970, era basada en la gimnasia y en los deportes. “El currículo tenía muchas gimnasias [...], deportes. Había baloncesto, fútbol, voleibol, etc., nivel 1, nivel 2 y si había un grupo muy interesado se hacia el nivel 3”.

La referencia a currículos deportivistas se continúa evidenciando en la década siguiente. La investigación de Gall y Pareja (1981, p. 20) sobre planes de estudio para licenciaturas en Educación Física en Colombia, reporta como las unidades curriculares propuestas por el Ministerio de Educación para el área en la década de 1980 estaban “[...] ajustadas a los tipos de deporte de rendimiento internacionales”. Por el mismo camino,

Bolívar (1988, p. 14) menciona como la metáfora del profesor de Educación Física como entrenador deportivo, resultaba adecuada para a la realidad curricular de la época; ya que, según los datos de su investigación, “El alto porcentaje de asignaturas deportivas explica lo dominante de este aspecto en la práctica profesional y como subyace aquí una concepción de Educación Física atada por la promoción y enseñanza del deporte como medio preponderado y fin de trabajo”.⁸ Posiciones que comprende al mismo tiempo E10 (2017), que al comentar como su formación profesional (finales de la década de 1980 e inicio de los años 1990) era enfocada a los deportes. “A nuestro plan de estudio lo llamamos deportivista porque veíamos 2 atletismo, 2 baloncesto, 2 fútbol, 2 voleibol, 1 softbol, 4 gimnasias”,⁹ dice la profesora. Para el mismo periodo, Morales (1990) explica el predominio de la adquisición de saberes técnicos y de habilidades prácticas en los diseños curriculares de la Educación Física en el país.

Se comprende así, la influencia de un primer plan de estudios con un fuerte componente deportivista que inspira la elaboración de otros planes de estudio en el país. Dicen Jaramillo y Hurtado (2005, p. 70) que la práctica se hereda “[...] de quienes aportaron a la formación de los licenciados en Educación Física en el país [...], quienes desde una perspectiva deportivizada reproducían sus saberes funcionalistas y técnicos en los programas de licenciatura en Educación Física”.

Paralelamente, específicamente en las décadas de 1960 y 1970, la educación en Colombia y en general en América Latina, fue marcada por el modelo de la Tecnología Educativa establecido por Estados Unidos. El país norte-americano ofreció ayuda financiera a cambio de ciertas mudanzas en el modelo educativo colombiano justificadas a partir de los beneficios para el desarrollo económico del país (Guerrero, 2002). Este modelo educativo representa otro factor importante para la comprensión del proceso de la deportivización de la Educación Física colombiana.

⁸ Especifica el autor que la formación de los licenciados en Educación Física se conformaba aproximadamente, “además del componente pedagógico, por un 40% de asignaturas deportivas; un 10-15% de asignaturas biomédicas y un 10-15% de recreación (incluyendo las danzas y bailes) y un 10% de ‘cultura general’” (Bolívar, 1988, p. 14).

⁹ Antes de la hegemonía deportiva en el campo, la tradición del área estaba fuertemente marcada por la gimnasia. Durante el camino hasta la deportivización, la gimnasia, a pesar de continuar teniendo un lugar preservado, como lo demuestran, por ejemplo, los relatos de las entrevistas, comienza a perder espacio gradualmente, ya que el deporte se convierte en la principal referencia para el campo. El currículo de 1962 de la Universidad Pedagógico Nacional es una muestra de esta transición, donde la gimnasia continua presente, pero su principal referencia es, ahora, el deporte. Paulatinamente, los currículos se van tornando técnico-deportivos, donde la gimnasia deja de ser su principal referencia.

Según Guerrero (2002), la Tecnología Educativa se sustentó conceptualmente en la teoría taylorista, aplicando formas del modelo industrial capitalista a la educación. Se apoyó, también, en la teoría de la burocracia y en la psicología conductista.

En este período, el docente se convirtió en un técnico, en un administrador del currículo diseñado por expertos quienes especificaban los objetivos y actividades que los maestros debían cumplir en las aulas, como ocurría en la industria, el técnico elaboraba el plan estratégico a seguir en la producción y los obreros cumplían estrictamente las órdenes, el proceso de trabajo en la industria requería una división que en la educación la cumplían los especialistas del ministerio asesorados por extranjeros y los maestros debían observar las guías didácticas previamente elaboradas; las decisiones y planes se imponían de manera jerárquica y burocrática, así la educación, como en la empresa, tenía que moverse en un eje vertical de arriba - abajo tal como lo sugería la teoría de la burocracia Weberiana que teóricamente sirvió para estructurar el nuevo sistema administrativo, fue la época donde afloraron las teorías sobre administración educativa fundamentadas en la eficiencia y la eficacia de los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje (Guerrero, 2002, p. 8).

Si no se puede atribuir a la Tecnología Educativa, por si sola, la responsabilidad por la deportivización, cuya tendencia ya estaba en curso, ese modelo pedagógico desarrolló un papel significativo en la legitimidad pedagógica de la deportivización de la Educación Física en Colombia (Chinchilla, 2005). Esta corriente educativa tenía como base la repetición, la disciplina y la codificación de los movimientos (Arboleda, 1997), dentro de una concepción de educación pragmática y funcionalista (Bolívar, 1989). Sobre este asunto, Pinillos (2011a, 2003) describe como la influencia de la Tecnología Educativa se evidencia en la Educación Física a partir de la excesiva preocupación por la fundamentación técnica del deporte en la época. En la misma línea, Molina et al. (2015) refuerzan ese argumento mostrando que, debido a este modelo educativo, se consolida la orientación deportiva como base de la Educación Física escolar a partir de la década de 1960 en el país.

La lectura de estos autores es compartida por otros profesionales entrevistados. E7 (2017) entiende la Tecnología Educativa como crucial para explicar la deportivización que el campo de la Educación Física colombiana adopta a partir de finales de la década de los años 1960 e inicio de los años 1970. Según él, el gobierno nacional crea los programas del INEM (Institutos de Educación Media Diversificada), programas

[...] totalmente integrados y sistemáticos y que se fundamentaron en la tendencia de la Tecnología Educativa, con todas las implicaciones que tiene la Tecnología Educativa en su fundamentación desde Skinner, desde el

conductismo y todo el proceso, el insumo proceso producto, que fue el que marcó toda la organización curricular en Colombia, o sea hacer un currículo a prueba de maestros, puedes ser el maestro que sea, si tenemos el currículo estructurado vamos a alcanzar los objetivos que deseamos en educación. Entonces en Educación Física se asume ese modelo y ese modelo específicamente lo dio el deporte.

Con base en la experiencia de los programas del INEM, se elaboran currículos a nivel nacional que se enfocan en contenidos de deporte como base de formación para los últimos grados de la Educación Física Escolar (E7, 2017; E14, 2017; Pinillos, 2003).

Específicamente, E14 (2017) describe que ese tipo de currículo que se diseña con la Tecnología Educativa “[...] era muy técnico, era muy empresarial, muy instrumental”, lugar en que los profesores actuaban como obreros, reproduciendo las formas que le eran indicadas y enfocando en el deporte que, consecuentemente, reforzó la tendencia deportivista del campo. El entrevistado E15 (2018), comprende la Tecnología Educativa como un factor importante para la deportivización de la Educación Física colombiana, ya que “La Tecnología Educativa sí promovía, por ejemplo, los programas rígidos, los programas centralizados, con objetivos muy precisos, con conductas a lograr muy concretas, con actividades y formas de evaluación muy estructuradas y de todas maneras el deporte es un poco eso”.

Es así como el deporte confluye con las exigencias de un modelo educativo implantado en el país. Se comprende como la Tecnología Educativa y el deporte irían por una misma línea; de este modo, es una consecuencia que los profesionales del campo aplicaran modelos deportivistas, ya que este se adaptaba a la tendencia educativa del momento.

Otra situación que ayuda a entender cómo se construyó esta tradición, es la creación y operación de Coldeportes. Es decir, el interés del país por el deporte se traduce en la creación de esta institución en el año de 1968, que fortalece el proceso de deportivización que viene formándose. Al Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (Coldeportes), “[...] se le asigna la responsabilidad de desarrollar, coordinar y financiar el deporte y la recreación en Colombia” (Wilches, 2012, p. 152). Agrega el autor que, de la mano de este inicio de Coldeportes, este enfoque deportivista se refuerza con la organización de los juegos Panamericanos realizados en 1971 en la ciudad de Cali. “Este hecho de singular importancia provocó una tendencia general de participación deportiva, junto con el interés académico de su estudio”.

Esta afirmación es refrendada por el profesor E15 (2018), que comprende que el factor más importante para entender la deportivización de la Educación Física colombiana, viene de la necesidad del país de participar en competencias deportivas y, consecuentemente, la creación de Coldeportes

[...] yo veo más la influencia del deporte por el afán del país en participar en juegos; es decir, como el país tiene el afán de participar en Juegos Nacionales, hacer sus Juegos Nacionales cada vez más competitivos, como el país quiere participar en Panamericanos, en Centroamericanos, en Bolivarianos, bueno en todos los eventos que hay a nivel internacional, como el país quiere estar como participando en esas actividades, en esas justas deportivas internacionales y realiza sus Juegos Nacionales, entonces yo pienso que eso es lo que más marcó el enfoque deportivista en Colombia y la creación de Coldeportes.

El profesor ratifica el argumento de Wilches (2012) al relatar que en el momento que se nombra a Colombia como sede de los juegos Panamericanos y, al no contar con estructura ni organización administrativa para enfrentar este evento, se crea Coldeportes para “manejar todo lo relacionado con el deporte en el país”, incluyendo a la Educación Física. De este modo, la creación del Coldeportes representa el fortalecimiento de una política de incorporación del deporte escolar al sistema deportivo nacional, su integración en diferentes niveles: desde el escolar hasta el de alto rendimiento. Así, “[...] al estar la Educación Física dentro de Coldeportes, pues digamos que va a tener un enfoque fundamentalmente deportivo, es decir, como que el deporte es la esencia de la Educación Física y así se va a mantener hasta muchos años más adelante” (E15, 2018).

Otros entrevistados expresan también su comprensión sobre la deportivización del campo en relación a la operación de Coldeportes. E14 (2017), por un lado, dice que la creación de Coldeportes fue un importante momento que ratifica la tendencia deportivista de la Educación Física en la década de 1960, “[...] comenzando por el nombre: Coldeportes, entonces ya todo estaba muy centrado, orientado y con la tendencia hacia el deporte”. Por otro lado, el entrevistado E13 (2017) explica, respecto a la influencia de este instituto, que los decretos emitidos por Coldeportes tienen directa incidencia en el campo laboral y académico de la Educación Física colombiana. Agrega: “¿Quién resulta haciendo los conceptos y las denominaciones y los enfoques? Coldeportes y lo cumple el Ministerio de Educación y lo cumplen las universidades”. Estos conceptos tienen, según él, “un enfoque de disciplinas deportivas, tecnicistas”. Además, con voz fuerte advierte que la responsabilidad de la deportivización del campo en Colombia la tiene Coldeportes

debido “[...] a los conceptos reduccionistas que tuvieron y al divorcio voluntario que han tenido con el concepto de deporte ampliado”. Al mismo tiempo, dice, por haber centrado la atención en las “ciencias naturales, llámense biomédicas, biomecánicas, biofísicas” en función del entrenamiento deportivo.¹⁰

En este orden de ideas, desde esta influencia en lo práctico que alerta E13 (2017), apunta Pinillos (2011a, p. 17-18) centrando la atención en la Educación Física escolar, que “[...] se promueve por parte de Coldeportes la realización de campeonatos que conservan prácticamente las mismas normas del deporte profesional y el deseo de triunfar lleva a que los profesores de Educación Física centren su actividad en el Entrenamiento Deportivo [...]”. Para el autor, con la creación e influencia de Coldeportes, la “Educación Física queda supeditada a lo técnico deportivo” (Pinillos, 2003, p. 115).

Un último aspecto a tratar es el desarrollo de una de las líneas del Convenio Colombo-Alemán (1973-1984). Este acuerdo fue una de las manifestaciones de la influencia de Alemania en el sistema educativo colombiano, bastante conocida a partir las tres misiones alemanas que se inician en el año 1872 (Angulo, 2007). Para la Educación Física en particular, este acuerdo es considerado fundamental para entender el proceso de deportivización del campo (Tabares et al. 2017; Pinillos, 2003, 2011a; Chinchilla, 2005; E3, 2016; E14 ,2017; E15, 2018).¹¹

El Convenio Colombo-Alemán tuvo como objetivo principal la científización del campo académico de la Educación física en el país suramericano y se desarrolló con base en cinco aspectos o líneas: “a. Investigación del Curriculum, la Didáctica y la metodología de la Educación Física, El Deporte y la Recreación. b. Información y documentación de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. c. Medicina del Deporte. d. Enseñanza del movimiento y del entrenamiento. e. Organización del Deporte” (Pinillos, 2003, p. 148).¹² Como resultado de este proceso de científización se da, por ejemplo, la creación de centros de documentación, la inauguración de proyectos de investigación, publicaciones, discusión de conceptos y tendencias, circulación de traducciones y literatura, donación de material didáctico, intercambio de profesionales a diferentes

¹⁰ La revista “Educación Física y Deporte” publica un artículo (Zea, 1980) que habla de la Educación Física en el departamento de Antioquia en la época de 1976 a 1980, que específicamente trata de un programa creado por Coldeportes que, a pesar de algunas fugas, es sobre técnica deportiva. Esta aplicación puede ayudar a complementar y/o mejorar comprender el relato del profesor E13 (2017).

¹¹ Más detalles sobre este tema son tratados en los capítulos III, IV y V.

¹² Esta línea de Medicina Deportiva estuvo vinculada en su desarrollo con Coldeportes (Editorial, 1980; Camacho, 1981; E9, 2017; E16, 2018), que, como ya fue mencionado, tenía un fuerte interés en el trato del deporte de competencia.

países, capacitaciones, organización de seminarios y la creación, en 1979, de la revista “Educación Física y Deporte”, del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Eusse, Almeida y Bracht, 2019b).

La intervención alemana en el marco del Convenio fue bastante plural, contando, por ejemplo, con profesionales de las ciencias sociales y humanas con una preocupación pedagógica y otro grupo de profesionales más vinculados con las denominadas ciencias naturales, con miembros ocupados en tratar temas vinculados al deporte de competencia, principalmente relacionados con la Medicina Deportiva. Esta línea fue fuertemente desarrollada; lo cual queda evidenciado en la realización de eventos para tratar temas de su interés, como las ediciones del *II* y del *IV Seminario Internacional de Medicina del Deporte* realizado en 1978 y 1980 respectivamente, el *I Seminario Internacional sobre Rendimiento Deportivo y Aprendizaje Sensomotor* (1978) y el *I Seminario Nacional de Entrenamiento Deportivo* (1979).

Debido al contexto cientificizador del momento, la línea de Medicina Deportiva dentro del Convenio Colombo-Alemán tuvo una significativa acogida que impactó en los discursos de la Educación Física, contribuyendo a la deportivización del campo en el país;¹³ ya que, como dice Pinillos (2003), este discurso médico estaba enfocado en el rendimiento físico para el deporte de competencia. Así, esta parte de la historia de la Educación Física, se articula con los demás aspectos mencionados, creando formas para entender y tratar el área desde las márgenes del deportivismo. Por momentos actuando en paralelo y en conexión o dialogando, estos cuatro momentos, en conjunto, ayudan a comprender como se dio este enfoque deportivista en la Educación Física colombiana.

EL RASTRO DE LA TRADICIÓN EN LAS REVISTAS

La preocupación por entender la deportivización de la Educación Física colombiana permitió identificar, además de las influencias ya tratadas en el tópico anterior, la permanencia de este enfoque con el pasar de las décadas. Este tópico presenta la denuncia que realizan numerosos autores al dominio de la perspectiva deportivista en las páginas de las revistas *Educación Física y Deporte* y *Lúdica Pedagógica*.

¹³ Cabe apuntar aquí, como aparecerá defendido en los capítulos III y IV, que este proceso fue acompañado de una fuerte crítica por varios miembros alemanes del Convenio, asunto que fue fundamental para motivar una renovación, contraria a la deportivización, del campo académico en el país.

Dice Chinchilla (2002) sobre el inicio de la segunda mitad del siglo XX, que la Educación Física asumía el deporte como finalidad, centrándose en sus prácticas y técnicas. La publicación de Martínez y Wilches (2002, p. 4) sobre la investigación en la década de 1970 de los profesores de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, afirma que se centra en lo fisiológico con un enfoque cuantitativo (prioridad en la medición). Este desarrollo del campo hacia el deporte se evidencia con el informe sobre seminarios internacionales publicado por Samulski (1979)¹⁴ en la primera edición de la revista *Educación Física y Deporte*, donde describe las actividades del *Seminario Internacional Rendimiento y Carga Psico-Física en el Deporte*, realizado en Cali en agosto de 1979, y del *Seminario Rendimiento de Entrenamiento-Rendimiento de competencia* (Bogotá 1979). Al mismo tiempo, el texto hace la invitación publicitaria a eventos futuros como el *Seminario Didáctica/Metodología de los Grandes Juegos (baloncesto, balonmano, fútbol y voleibol)* (Medellín 1979), *Seminario sobre Documentación e Información Deportiva* (Medellín 1980), *II Seminario sobre Tests Deportivos y Evaluación* (Tunja 1980), *Seminario sobre Musculatura* (Medellín 1980) y los Cursos sobre *Didáctica y Metodología del Balonmano* (Cali 1980).

En los años 1980, se puede describir a la Educación Física como una disciplina técnico-instrumental, reducida a la enseñanza de fundamentos deportivos (Bolívar, 1981, 1985, 1986), usando métodos dirigidos a la obtención de eficaces resultados competitivos (Muñoz, 1988; Chinchilla, 1989). “Este tipo de enfoques nos ha llevado a validar en la práctica, lo que ha sido planteado por otros sectores de la educación y parte de la opinión en general ‘La Educación Física es apenas una actividad técnica orientada exclusivamente hacia la formación física del individuo (Morales, 1985, p. 51)’”¹⁵. Sonnenschein (1980, p. 5), reporta en su investigación como la literatura deportiva tiene una buena representación bibliográfica en comparación con otros temas de la Educación Física. Según este autor, este es un “[...] fenómeno consecuencia de la llamada ‘exportación del deporte’ por parte de las naciones industrializadas’ en el territorio suramericano”.

Para la década de 1990 las denuncias siguen siendo numerosas y conservando la misma línea: una Educación Física deportivista y técnico-instrumental, con un trato pedagógico enfocado a la medición de logros, codificación de gestos, rigurosidad del

¹⁴ Profesor alemán miembro del Convenio, participante de la línea de Medicina Deportiva.

¹⁵ La denuncia al predominio de este enfoque deportivista en las décadas de los años 1980 está muy presente en las publicaciones de los profesionales de Alemania miembros del Convenio Colombo-Alemán. Estos aportes serán tratados en el capítulo IV.

movimiento y rendimiento físico para la competencia, con saberes predominante y limitadamente biologicistas y/o fisiológicos (Morales, 1990; Bolívar, 1991; Arboleda, 1997, 1999; Uribe, 1998; Jaramillo, 1991; Editorial, 1996; Burbano, 1996; Martínez, 1998). De esta manera, según Gracia (1996), el deporte absorbía la Educación Física en la época.

En los años 2000 persisten las publicaciones que reconocen una Educación Física que privilegia el “[...] ejercicio físico repetitivo que se hace perpetuo en la práctica de los deportes tradicionales” (Murcia, 2007a, p. 50). Los textos hablan de una Educación Física deportivizada que insiste en los fundamentos técnico-instrumentales como base; que sobrevalora lo biológico, fisiológico, anatómico y biomecánico; basada en la producción, competencia y rendimiento; con profesionales que reducen su práctica a indicadores físicos y técnicos simulando una sesión de entrenamiento (Murcia, 2007a, 2007b; Useche, 2000; Mosquera, 2001, 2010; Jaramillo y Hurtado, 2005; Martínez, 2003; Correa y Martínez, 2006; Gallo, 2007; García, 2006; Calderón, 2006; Pinillos, 2007; Cruz, 2007; Moreno, 2007; Arboleda, 2011; Díaz, 2016). Una Educación Física que opera con una visión de cuerpo como una máquina potenciando la competencia deportiva (Urrego, 2007a; Murcia, 2007b; Prieto, 2005; Benjumea et al. 2005; Molano, 2012).

En estas últimas décadas fue frecuente la circulación de investigaciones, en las revistas, preocupadas por indagar sobre percepciones, significados y características de los actores y prácticas de la Educación Física en el país. Las conclusiones a las que se llega coinciden en los siguientes argumentos: “[...] prevalece un paradigma positivista e instrumental del movimiento humano convirtiendo a éste en un evento físico que obedece a leyes biológicas y mecánicas, con función adaptativa” (Benjumea et al. 2005, p. 44); “[...] las prácticas de enseñanza relacionadas con el área están orientadas al deporte” (Patiño y Díaz, 2009, p. 119); “[...] los imaginarios que tienen las jóvenes y los jóvenes de la educación física se encuentran explícitamente deportivizados” (Jaramillo y Hurtado, 2005, p. 71), “[...] la clase de Educación Física se reduce a la imitación de gestos motores escolares y deportivos” (Correa y Martínez, 2006, p. 48) y “[...] es el deporte escolar la tendencia que más se trabaja en la escolaridad” (Mosquera, 2010, p. 118).¹⁶

¹⁶ Significativas investigaciones publicadas en otros espacios ayudan a comprender este tipo de ejercicios. Por ejemplo, Camacho y Amaya (2011), al estudiar 208 instituciones educativas del Departamento del Huila, concluyen, entre otras cosas, que prevalece en la práctica de los docentes de Educación Física un enfoque deportivo (la tendencia deportiva, según los diarios de campo, es utilizada para el desarrollo del área por el 72% de los docentes investigados). Este predominio es también observado en la producción académica del área, donde se puede concluir, según la investigación de Urrego (2014), los siguientes

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

La Educación Física colombiana tiene una tradición deportivista que viene actuando con fuerza principalmente a partir de la década de 1960. Esta fue una tendencia mundial del campo, países como Brasil y Alemania vivieron procesos parecidos como resultado de la transformación del deporte en un fenómeno de masas de grande importancia económica, política y social. Específicamente para Colombia, la deportivización es producto de una serie de factores. En este texto se expusieron cuatro aspectos que ayudan a comprender este proceso, uno es la producción de currículos deportivistas fundamentales en la formación de profesionales y que se reproducen en otras instituciones formadoras, en el caso de profesores que ayudan a la fundación de nuevos currículos en la educación superior, pero también en la práctica pedagógica de aquellos que van a trabajar en los diferentes campos de acción de la Educación Física, como escuelas y colegios. Al mismo tiempo, la Tecnología Educativa, que con sus características tecnicistas ayudan a potencializar la deportivización. Además, la creación de Coldeportes, que posee una significativa importancia en el campo de la Educación Física colombiana y que se caracteriza por una concepción deportivista. De la mano de la creación y desarrollo de esta institución, la línea de Medicina Deportiva del Convenio Colombo-Alemán, que a partir de sus eventos académicos, publicación de artículos y desarrollo de investigaciones, dentro de un contexto a favor de la científización, contribuye al desarrollo de esta perspectiva deportivista.¹⁷

Con la deportivización, los sentidos de la Educación Física pasan a ser determinados por los sentidos del sistema deportivo. La Educación Física pasa a operar a partir de los códigos, reglas y prácticas del deporte y no más a partir de sus propios códigos, que están vinculados principalmente al sistema educativo.

Este camino a la deportivización, sin embargo, vivió en paralelo una crítica que generó las condiciones de posibilidad para una renovación en los discursos de la Educación Física en Colombia. Como quedará evidenciado en los capítulos III y IV, la

porcentajes por categorías: Deporte, rendimiento y competición (45%), Actividad física para prevención de la enfermedad y promoción de salud (10%), Pedagogía, educación y escuela (31%); Ocio, recreación, lúdica y juego (7%) y Otras temáticas registradas (8%).

¹⁷ Una historia paralela que refuerza este proceso de deportivización de la Educación Física colombiana está relacionada a la influencia ejercida por Cuba desde del entrenamiento deportivo. El interés por esta línea se hace fuerte con los intercambios realizados entre los dos países, principalmente a partir de la década de 1970. Este tema, sin embargo, es discutido en otro momento de la tesis en que se desarrollan las corrientes internacionales más influyentes en Colombia, en este caso desde el concepto de Cultura Física.

deportivización de la Educación Física colombiana tuvo una significativa resistencia por parte de un grupo de profesionales alemanes integrantes del Convenio Colombo-Alemán en la década de los años 1970 y 1980. Este hecho indica que existió una tensión dentro del propio grupo de Alemanes que llegan para el Convenio, ya que unos defendían una Educación Física con base en el deporte de competencia (línea de Medicina Deportiva), mientras que otros, como Gall (1980, 1981, 1982, 1983) y Giebenhain (1981), al mismo tiempo levantaban una fuerte crítica a esta tendencia. La crítica a la tradición del campo también es producida por otros autores colombianos, conforme lo demuestran, por un lado, publicaciones como las de Bolívar (1981, 1985, 1986, 1988, 1989, 1991), Colectivo (1981), Morales (1985), Chinchilla (1989, 2007, 2012), Murcia (2007b), Molina y Ossa (2009), Urrego (2007b), Martínez (1998, 2000), Correa y Martínez (2006), Jaramillo y Hurtado (2005), que han sido firmes en apuntar las limitaciones y problemas del predominio de esta perspectiva para el campo y, por otro lado, la crítica desde movimientos estudiantiles y profesorales en dialogo con otras corrientes y tendencias “alternativas al deportivismo”, como el caso de la psicomotricidad.

Esta crítica, al mismo tiempo, sirvió como base para la construcción de propuestas alternativas a esta perspectiva deportivista. Es el caso de corrientes como Desarrollo Motor, Actividad Física, Competencia Motriz, Motricidad Humana, Experiencia Corporal, Expresiones Motrices, Educación Corporal, entre otras. Una propuesta de renovación que, específicamente en las décadas de 1990 y 2000, produce un giro corporalista en el campo académico de la Educación Física en el país (Chinchilla, 1999; Facultad, 2002; Wilches, 2012, Pinillos, 2003). Este giro corporalista corresponde a dos diferentes modos de renovación del *status* del cuerpo en la Educación Física. Por un lado, una reordenación que comprende que la materialidad del cuerpo es construida culturalmente (constructivista). La segunda visión nos remite a una dimensión material y encarnada de la corporeidad (materialista).

Finalmente, a partir de la permanencia de esta perspectiva evidente en las páginas de las revistas estudiadas, cabe, para un futuro análisis, un esfuerzo por comprender por qué, a pesar de la crítica y de las propuestas de cambio, sigue siendo dominante la perspectiva deportivista en el campo académico de la Educación Física en Colombia. Además, sería importante realizar estudios históricos con docentes escolares que fueron formados en esta tradición deportivista, para identificar, por un lado, la absorción de esta

tradición en las escuelas y, por otro lado, para comprender el impacto que provocaron las críticas producidas por los intelectuales del campo a esta tradición.

REFERENCIAS

- Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices*, 1, 1-27.
- Arboleda, R.G. (1997). Cuerpo y pedagogía. *Educación física y Deporte*, 19(2).
- Arboleda, R.G. (1999). El cuerpo entre la vieja y la nueva cultura. *Educación Física y Deporte*, 20(2).
- Arboleda, R.G. (2011). La tercera ruta: una apuesta metodológica de indagación en torno al cuerpo y la motricidad. *Educación Física y Deporte*, 30(1).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Benjumea, M. M. P., Castro, J. A. C., García, C. I. F., Trigo, E. A. y Zapata, M.M.L. (2005). Desvelando los sentidos de la motricidad en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 24(1), 41-63.
- Bolívar, C. B. (1981). Problemas en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 3(1).
- Bolívar, C. B. (1985). Pedagogía y Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2).
- Bolívar, C. B. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. *Educación Física y Deporte*, 8(1-2).
- Bolívar, C. B. (1988). Formación curricular e identidad profesional del licenciado en Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 10(1-2).
- Bolívar, C. B. (1989). Los objetivos en la clase de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 11(1-2).
- Bolívar, C. B. (1991). Educación Física: aproximación epistemológica. *Educación Física y Deporte*, 13(1-2).
- Burbano, G. A. L. (1996). El papel de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en el desarrollo del país. *Lúdica Pedagógica*, (2).
- Calderón, A. G. (2006). Concepciones de los profesores de Educación Física sobre el deporte: de la hegemonía a la utopía. *Lúdica Pedagógica*, 2(11).

- Camacho, J. P. (1981). Antropología, Educación Física y Deportes. *Educación Física y Deporte*, 3(2).
- Camacho, H. C y Amaya, L. P. B. (2011). Una mirada al área de Educación Física en el departamento del Huila. *Entornos*, (24), 123-137.
- Chinchilla, V. J. (1989). Una reforma académico profesional que transforme la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 11(1-2).
- Chinchilla, V. J. (1999). Historiografía de la Educación Física en Colombia. *Revista colombiana de Educación*, 1-14.
- Chinchilla, V. J. (2002). Educación Física en el proceso de modernización. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 1-16.
- Chinchilla, V.J. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112.
- Chinchilla, V. J. (2007). Aportes para una nueva visión del currículo de Educación Física. *Corporeizando*, 1(1), 1-15.
- Chinchilla, V. J. (2012). Pedagogía, prácticas corporales y subjetivación: pasado y presente de la Educación Física, el Deporte y la Recreación escolar. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 5- 7.
- Colectivo de autores (1981). Anteproyecto comunidad-actividad física desarrollo social. *Educación Física y Deporte*, 3(1) (1981), 63-70.
- Correa, O. M. y Martínez, N. (2006). El pensamiento del profesor de Educación Física: un acercamiento a las prácticas educativas institucionales. *Lúdica Pedagógica*, 2(11), 34-51.
- Cruz, S. F. (2007). Corrientes antropo-filosóficas y su implicación en el currículo de la Educación Física y afines en Colombia. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
- Díaz, A. V. (2016). Antropotécnica y ociosidad. Ejercitarse para llegar a ser ocioso. *Lúdica Pedagógica*, 1(23).
- Editorial (1980). Editorial (preliminares). *Educación Física y Deporte*, 2(3).
- Editorial (1996). Editorial (preliminares). *Lúdica Pedagógica*, (2).
- Eusse, K. L., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2019b). Cientifizaçao da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão. En: Gomes, I. M., Galak, E., Almeida, F. Q y Moreno, W. G. (Ed.). Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay (pp. 198-213). La Plata/Vitória: Universidad de La Plata/Edufes.

- Facultad Educación Física. (2002). En busca de los contenidos de la Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 1(7).
- Gall, H. (1980). Problemas fundamentales de la evaluación curricular. *Educación Física y Deporte*, 2, 5-12.
- Gall, H. (1981). Orientación como deporte en Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 3(3), 43-50.
- Gall, H. y Pareja, A. (1981). Investigación sobre currículos para licenciaturas en Educación Física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 3, 18-23.
- Gall, H. (1982). Conceptos didácticos para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 4(1), 44-58.
- Gall, H. (1983). Entrenamiento: selección y fomento de “talentos deportivos”. *Educación Física y Deporte*, 5(1), 4-14.
- Gallo, L. E. (2007). La Educación Física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
- Gracía, A. D. (1996). Concepción de Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, (2).
- Giebenhain, H. (1981). Concepto general sobre la teoría pedagógica en recreación. *Educación Física y Deporte*, 3(1).
- Guerrero, G. L. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia - siglo xx. *Estudios Latinoamericanos*, 1-16.
- Jaramillo, J. P. (1991). La reforma del plan de estudios de la licenciatura en Educación Física de la UPN. *Lúdica Pedagógica*, (1), 1-5.
- Jaramillo, L. E y Hurtado, D. H. (2005). Los imaginarios como punto de partida: una posibilidad de comprensión en jóvenes escolarizados desde la motricidad y el desarrollo humano. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 69-75.
- Martínez, N. (1998). Facultad de Educación Física ¿mito o realidad?. *Lúdica Pedagógica*, (3), 1-7.
- Martínez, N. T. (2000). La Investigación: una alternativa para la formación y el desempeño profesional. *Lúdica Pedagógica*, (5).
- Martínez, N. T. (2003). La práctica educativa del licenciado en Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 1(8), 15-26.
- Martínez, N. T. y Oliveros, D. W. (2002). La investigación de los profesores en la Facultad de Educación Física de la UPN. Una aproximación conceptual sobre los resultados. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 1-8.

- Molano, M. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 73-84.
- Molina, V. A. B. y Ossa, A. A. E. (2009). ¿Cuál Educación Física para América Latina?. *Espacio Abierto*, 18(1), 65-75.
- Molina, V. A. B., Tabares, J. F. F., Zuluaga, K. E. O. y Marulanda, J. C. B. (2015). Caracterización de la formación profesional en Educación Física, Deporte y Recreación en Colombia. En: Silva, A. M.; Molina, V. A. B. (Ed.). *Formação profissional em educação física na América Latina: encontros, diversidades e desafios* (pp. 95-117). Jundiaí: Paco Editorial.
- Morales, L. R. (1985). Necesidad de una fundamentación teórica en la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 51-55.
- Morales, L. R. (1990). Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 12(1-2), 9-28.
- Moreno, W. G. (2007). Apuntes prosaicos para una gimnástica ciudadana. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
- Mosquera M., L. (2001). Masificación y espectáculo en la Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 1(6), 33-36.
- Mosquera, L. M. (2010). Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. *Lúdica Pedagógica*, 2(15).
- Murcia, N. P. (2007a). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 26(1).
- Murcia, N. P. (2007b). La investigación en Educación Física. Una postura epistemológica desde la complementariedad etnográfica. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
- Muñoz, L. A. 1988. Posgraduación en Educación Física: necesidad colombiana. *Educación Física y Deporte*, 10(1-2).
- Patiño, R. Y. C. y Díaz, F. A. G. (2009). Las prácticas de enseñanza de los profesores del área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. *Educación Física y Deporte*, 28(2).
- Pinillos, J. M. G. (2003). *La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Pinillos, J. M. G. (2006). La Educación Física y el Deporte en Colombia: una oposición de discursos en el período comprendido entre 1968 e 1991. *EF Deportes*, (93).

- Pinillos García, J. (2007). La pedagogía y la motricidad humana, una condición de posibilidad para la construcción de una episteme de la Educación Física en la perspectiva del desarrollo humano en Colombia. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
- Pinillos, J. M. G. (2011a). La constitución del campo de la Educación Física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. *Revista de História do Esporte*, 4(2), 1-23.
- Pinilos, J. M. G. (2011b). La Historia de la Educación Física en Colombia: 75 años de la formación de profesionales. *Reflexiones Acerca del Deporte*. Recuperado de <http://reflexionesdeporte.blogspot.com/2011/11/75-anos-de-la-formacion-de.html>
- Preciado, G. M. (2016). Inicios y presente de la formación de docentes para la Educación Física colombiana. *Lúdica Pedagógica*, (24), 9-22.
- Prieto, L. F. S. (2005). La Educación Física y el conocimiento que esta promueve. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 63-68.
- Samulski, D. (1979). Informe el seminario internacional. *Educación Física y Deporte*, 1(1).
- Sonnenschein W. (1980). La literatura deportiva en Latinoamérica. *Educación Física y Deporte*, 2(2), 1-8.
- Tabares, J. F. F., Silva, A. M., Seré, C., Risso, A. y Muiño, J. M. (2017). La producción de conocimiento en la formación profesional en Educación Física, Deporte, Recreación y Actividad Física en Brasil, Colombia y Uruguay. En: Silva, A. M y Molina, V, A, B. (Ed.). *Educación física en América Latina: currículos y horizontes formativos* (pp. 133-168). Jundiaí: Paco Editorial.
- Uribe, I. D. P. (1998). Motricidad infantil y desarrollo humano. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 91-95.
- Urrego, L. J. D. (2007a). Apuntes sobre la enseñanza de la historia de la Educación Física: su articulación con la sociología y la epistemología en la formación de educadores corporales. *Lúdica Pedagógica*, 2(12).
- Urrego, L. J. D. (2007b). Educación Física escolar: el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición. En: Chaverra, B. E. F. y Uribe, I. D. P. (Ed.). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física: un campo en construcción* (pp. 207-225). Medellín: Funámbulos Editores.

- Urrego, L. J. D. (2014). *Estudio de la producción de conocimiento en la Educación Física en Colombia entre 1990 y 2006* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Useche, G. G. (2000). La Educación Física. Un hecho social, un derecho social. *Lúdica Pedagógica*, (5).
- Vaca. A. H. H. (1998). *Historia del alma máter de la Educación Física colombiana*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Wilches, D. O. (2012). *Ideas influyentes en la teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000* (Tesis doctoral). Universidad de León, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Departamento de Educación Física y Deportes, León, España.
- Wilches, D. O., Tuero, C. P. y Álvarez, E. P. (2012). Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000. *Educación Física y Deporte*, 31(2).
- Zea, C. E. (1980). La Educación Física en Antioquia. *Educación Física y Deporte*, 2(3).

ENTREVISTAS

- E2. Entrevista concedida a la investigadora, Medellín, 2016.
- E3. Entrevista concedida a la investigadora, Medellín, 2016.
- E5. Entrevista concedida a la investigadora, Bogotá, 2017.
- E7. Entrevista concedida a la investigadora, Bogotá, 2017.
- E9. Entrevista concedida a la investigadora, Medellín, 2017.
- E10. Entrevista concedida a la investigadora, Medellín, 2017.
- E12. Entrevista concedida a la investigadora, Medellín, 2017.
- E13. Entrevista concedida a la investigadora, Cali, 2017.
- E14. Entrevista concedida a la investigadora, Montería, 2017.
- E15. Entrevista concedida a la investigadora, Neiva, 2018.
- E16. Entrevista concedida a la investigadora, Ludwigsburg, 2018.

CAPÍTULO II

CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: AS LUTAS POLÍTICAS REVOLUCIONÁRIAS DO CAMPO

INTRODUÇÃO

Este capítulo compõe um dos tópicos da pesquisa dedicado a entender os movimentos de ordem político-ideológicos¹⁸ que abraçaram a Colômbia a partir do final da década de 1960 e impactaram na Educação Física, produzindo uma crítica direcionada à tradição da disciplina, ao seu papel na sociedade, aos seus processos de formação e, também, às relações que o campo estabeleceu com outros países.

O texto está dividido em três partes. A primeira trata da importância do Movimento Estudantil no contexto supracitado; a segunda, seguida das considerações finais, trata do Movimento Pedagógico e da Associação de Professores. Metodologicamente, se baseia na análise da literatura disponível sobre o tema e de 16 entrevistas com profissionais do campo na Colômbia, realizadas entre os anos 2016 e 2018, com o auxílio de um roteiro semiestruturado. Estes docentes foram eleitos devido a sua produção acadêmica, sua importância no desenvolvimento histórico do campo e, também, graças às indicações dos próprios depoentes. As entrevistas são referenciadas com a letra E acompanhada do número correspondente à ordem em que foi conduzida (E1 até E16), seguida do respectivo ano.

Para este texto, as vozes dos entrevistados tiveram uma importância vital, já que é pouco conhecido, na Colômbia, o impacto ou o diálogo destes movimentos com o desenvolvimento do campo da Educação Física no país. As narrativas dos professores mais antigos, como o caso de E1 (2017), E7 (2017), E9 (2017), E12 (2017), E13 (2017), E15 (2018), foram bastante significativas pois estes depoentes vivenciaram estes momentos numa atuação protagonista, seja como líderes estudantis ou como presidentes de grêmios professorais. Este capítulo dá voz, assim, a essa história da Educação Física colombiana, que é pouco conhecida na área.¹⁹

¹⁸ Utilizamos a expressão política nesta tese sem a pretensão de defini-la conceitualmente. Assim o fazemos pois é recorrentemente mencionada nas entrevistas, de um modo que é impreciso. O mesmo vale, aliás, para o conceito de ideologia.

¹⁹ Algumas produções, como a de Pinillos (2003), Vaca (1998) e Wilches (2012), apesar de não discutirem a influência destes movimentos no campo, foram úteis pois permitiram estabelecer conexões com estas narrativas.

MOVIMENTO ESTUDANTIL: O DESEJO DA TRANSFORMAÇÃO VIVIDO NA REBELDIA DAS SALAS DE AULA

A vida universitária na Colômbia, nas décadas de 1960 e 1970, foi caracterizada por uma intensa movimentação estudantil, compreendida como uma importante ação coletiva nacional na procura de uma nova organização universitária, mas, principalmente, de uma organização social que lutasse por uma revolução do sistema econômico, político e educativo do país. Com um forte sentimento anti-imperialista, valeu-se da discussão teórica marxista para sua sustentação. Essa necessidade de organização social se articulou com outros setores, como o dos trabalhadores, camponeses, professores e estudantes do ensino secundário (ACEVEDO; GONZÁLEZ, 2011; ACEVEDO, 2015).

Segundo Acevedo e González (2011), existem alguns analistas que argumentam que o maio do 68 aconteceu na Colômbia em 1971, já que neste ano aconteceram mais de quinhentas movimentações populares de protesto. Segundo Pardo e Urrego (2003, p. 7), no mesmo ano, “[...] de una población de 70.000 estudiantes, 60.000 estaban ausentes de las aulas; lo que significaba que todas las universidades públicas estaban cerradas, al igual que algunas privadas”.

Este movimento marcou, também, um momento importante para o campo da Educação Física. Seus estudantes, nas universidades, protestaram por questões relacionadas aos problemas sociais do país, mas, também, especificamente, por temas do campo, como assuntos administrativos das faculdades, da infraestrutura, do papel social da disciplina, da intervenção estrangeira, dos conteúdos e correntes da formação profissional, acontecimento que deixou uma marca na história da disciplina no país.

Lembrou E8 (2017), por exemplo, que naquela época, “[...] habían conflictos laborales, estudiantiles, sobre todo protestas en las universidades públicas [...] porque buscaban reivindicaciones desde el punto de vista estudiantil, había problemas por los derechos que se iban perdiendo”. Acrescentou E12 (2016) que existía “[...] mucha lucha política estudiantil, los estudiantes eran bastante conscientes, tenían bastante conciencia política”. Em sua experiência na época, como estudante de Educação Física, comentou E10 (2017) que “[...] me demoré ocho años para estudiar ocho semestres porque en esa época hubo mucho conflicto social, político, mucho conflicto estudiantil, muchas protestas por el bienestar de los estudiantes, por el bienestar de la salud pública, por el bienestar de la educación como tal”. Acrescentou que “[...] eran muchas disputas de nivel

general, de nivel social, de nivel político y los estudiantes nos involucramos mucho en el proceso revolucionario de la izquierda.” Diz E13 (2017) que o objetivo do Movimento Estudantil [...] era la revolución, el cambio social, político”. Na mesma linha, Bolívar (2018, p. 54) contou sobre sua experiência na época

Destaco que muchos de mi generación, formados en las universidades públicas y al fragor del contexto latinoamericano emancipatorio de los años setenta, teníamos un claro sentido y proyecto de vida, orientado a la lucha por una sociedad socialista que, otra vez, estimábamos garantizaría el fin de la pobreza, el logro de la justicia social, la democracia plena y el desarrollo armónico del ser humano. En este propósito considerábamos que la escuela y la educación eran simples aparatos apéndices e ideológicos del Estado, al servicio de la clase en el poder. Por tal razón, la verdadera batalla era contra la estructura socioeconómica y política del capitalismo, de la cual dependía la escuela y, por eso, sólo cambiando el sistema (el modo de producción) cambiaría la educación. Mientras tanto, cuestionar ese sistema en cualquier lugar era válido. Con esa lógica, al año de mi llegada a la USCO²⁰ ya era representante profesional ante el Consejo Superior. Era la concepción que hoy llamamos Pedagogía Crítica de la Reproducción.²¹

Vaca (1998) e Wilches (2012) apontam que o ano 1965 foi um ano de agitação política revolucionária dos estudantes universitários que, especificamente na Universidade Pedagógica Nacional, manifestaram-se pela consolidação de instalações físicas para o curso de Educação Física. De igual modo, Vaca (1998) relembrhou o início da década de 1970 como uma época de intensa movimentação estudantil e política nas universidades colombianas, explicando que as questões que inquietavam os estudantes de Educação Física tiveram um eco forte no Movimento Estudantil mais amplo da Universidade Pedagógica Nacional em Bogotá, gerando marcantes protestos e afetando a regularidade acadêmica de dita instituição. Segundo ele, várias vozes importantes do movimento pertenciam ao curso de Educação Física, “[...] fueron aguerridos activistas, participando con los demás universitarios en verdaderos conciertos de piedra [...]” (VACA, 1998, p. 88).

Por sua parte, Pinillos (2003, p. 127-128), referindo-se ao contexto da Universidade de Antioquia no início da década de 1970, explicou que o Movimento

²⁰ USCO é a sigla da *Universidad Surcolombiana*, universidade pública da Colômbia com sede principal na cidade de Neiva, no Departamento de Huila.

²¹ O professor Carlos Bolívar Bonilla foi um dos principais nomes do discurso crítico contra o esporte de competição como o centro da formação profissional do campo nas décadas de 1980. Atribuiu, nesta publicação, um crédito a sua participação nos movimentos sociais universitários na construção do seu pensamento crítico.

Estudantil se manifestou, principalmente, contra a forma de se trabalhar os esportes no curso, já que estes foram tratados

[...] como destrezas que deberían adquirir los estudiantes del programa de Educación Física, en este sentido lo que primaba en la evaluación era demostrar el dominio de las diferentes técnicas deportivas a partir de unas pruebas muy rigurosas, sin tener en cuenta conocimientos y habilidades de tipo pedagógico y didáctico para la enseñanza de estos.

Na mesma linha, o entrevistado E9 (2017) comentou sobre a experiência em Medellín, que vários dos integrantes do Movimento Estudantil estavam vinculados a “[...] movimientos que eran fuertes en la Universidad de Antioquia, pues a mí se me vienen en este momento el MOIR,²² pero habían otros fuertes en la universidad, y mucha gente de Educación Física militó en esos movimientos, en esos grupos [...]. Ele relatou que a maioria dos seus colegas de curso (ele foi da primeira turma de Educação Física da Universidade de Antioquia), “[...] ya tenían cierto recorrido en la universidad o en su práctica profesional y ya tenían cierta formación política”, o que permitiu que lutassesem com força contra os conteúdos que estavam sendo oferecidos no curso de Educação Física. Relatou o entrevistado que, além das lutas sociais do Movimento Estudantil dos alunos de Educação Física, as reivindicações se concentravam nos conteúdos do curso, principalmente a crítica, valendo-se de um referente pedagógico, ao esporte de competição como a marca predominante na formação profissional. Em função disso, destacou como importantes ações do Movimento ter conseguido, em primeiro lugar, a mudança na direção administrativa do programa, em que assumiu a direção um novo profissional, “[...] impuesta por, entre comillas, los estudiantes y no por la universidad”.²³ Em segundo lugar, mudanças na oferta curricular, como o caso particular de uma disciplina de dança a cargo de uma profissional estrangeira, que não se desenvolveu pois os estudantes, num movimento coletivo organizado, cancelaram a disciplina por não concordar com os conteúdos dados: “[...] ese fue uno de los primeros rechazos de ese sector estudiantil a lo que nos estaba ofreciendo la universidad”.

E12 (2017) referiu-se, também, às ações de “resistência” dos estudantes do curso de Educação Física da Universidade de Antioquia, que se manifestavam contra a

²² MOIR é a sigla correspondente ao *Movimiento Obrero Independiente y Revolucionário de Colombia*. Movimento de esquerda fundado no ano 1969, cuja ideologia estaria fundamentada no marxismo, leninismo e maoísmo.

²³ Este argumento é confirmado por E12 (2017), que foi justamente a profissional que adotou esta nova administração sugerida pelos estudantes.

orientação esportivista do programa. Segundo a entrevistada, grande parte do grupo de primeiros alunos do curso eram já professores de Educação Física escolar e outros eram esportistas com ampla experiência em competição, “[...] entonces no les gustaba continuar con ese deportivismo”, já que se ensinava na universidade aquilo que já dominavam, basicamente esportes. Era problemático, entre outras coisas relacionadas ao ensino quase exclusivo dos esportes, o esquecimento de práticas corporais da cultura própria do país. Deste modo,

Cuando los estudiantes que estaban viendo el programa de Educación Física se sentían inconformes con lo que les estaban enseñando y ellos estaban en el campo porque ellos estaban de profesores de Educación Física, entonces ellos sentían que ellos aquí no estaban como aprendiendo nada nuevo porque ellos basquetbol sabían, voleibol sabían, danza sabían, entonces ellos sienten que esa no puede ser la Educación Física para la cual ellos vienen a una universidad a estudiar, entonces ellos están en contra de la Educación Física, de la gimnasia que les da Alfonso Sierra, de la forma de evaluar, de todo el concepto, del concepto de autoridad que también está ahí, entonces empiezan a estar inconformes y sí haciendo una crítica de lo que es el programa [...] ellos empiezan así: ‘esto no puede ser así, a nosotros no nos pueden estar dando danzas internacionales, nosotros queremos es danzas nacionales’, entonces empiezan a pedir al profesor Alberto Londoño, que era el profesor de danzas, ‘nosotros queremos danzas nacionales, entonces nosotros no queremos tales materias, no queremos danzas internacionales, quite esta, meta esta’. Y ya se empiezan a hacer convalidaciones, cuando al profesor Alfonso Serna se le meten estos muchachos y le dicen ‘no queremos este programa, sentémonos a mirar’ pero la autoridad no lo permite, él no lo permite, entonces ellos hacen paros, hacen una cosa, entonces tenemos que estudiar esto, en qué autores nos vamos a sustentar.²⁴

A professora entendeu este como um momento crítico da Educação Física em Antioquia, que se inicia a finais da década de 1960 y continua nos primeiros anos de década seguinte, sendo fundamental para se pensar uma Educação Física diferente à tradicional, marcadamente esportivista.

O professor E15 (2018), habitando o contexto do Departamento do Huila, argumentou que o Movimento Estudantil foi importante para formular uma crítica contra o esporte de competição na Colômbia. A formação no Movimento foi um dos elementos para que o campo se colocasse contra a tradição esportivista, com base num discurso marxista que relacionava o esporte com a força invasiva do capitalismo, propondo uma Educação Física que contribuísse à transformação social que o país precisava:

²⁴ Alfonso Serna foi o diretor do curso de Educação Física na Universidade de Antioquia na época da sua fundação.

En la década de los 80, pero fundamentalmente a finales de los 70, primeros años de los 80, por ahí hasta el 85, el Movimiento Estudiantil era un movimiento fuerte en Colombia, eran los años de las grandes manifestaciones estudiantiles de las que uno participaba con un discurso político potente fundamentalmente de corte marxista, era la época en que uno miraba, por ejemplo, a la guerrilla como una alternativa en Colombia y respetaba el pensamiento de los grupos guerrilleros, uno los respetaba porque consideraba que era un discurso potente y con un contenido político bueno y ese movimiento de izquierda digamos que se gesta en las universidades, esos movimientos estudiantiles fuertes con presencia nacional, fueron importantes y eso sí marcó el que uno quisiera proponer alternativas a lo hegemónico, entonces como lo hegemónico era el deporte, era lo que mandaban desde el ministerio y [...] estaba relacionado con el poder, con el capitalismo, entonces uno sí quería plantear alternativas que rompieran con esa situación y a nosotros creo que nos caló mucho plantear una Educación Física que reivindicara más el ser humano no como máquina, sino el ser humano en su formación integral, en su discurso académico, una Educación Física que reivindicara la dignidad del muchacho, más allá del cuerpo máquina. Entonces a mí me parece que ese discurso sí marcó muchísimo y a veces uno de vez en cuando también leía por ejemplo a Foucault, que Foucault planteaba que era necesario formar cuerpos un poco rebeldes, no obedientes, porque nos oponíamos a la disciplina como obediencia y el deporte para nosotros tenía mucho de obediencia, de repetirle el esquema, de hacerle caso al entrenador, de no salirse del parámetro, de no crear alternativas sino que ese cuerpo máquina, ese cuerpo obediente no serviría para las transformaciones futuras que el país necesitaba, ese era un discurso político que nosotros teníamos de fondo y que manejábamos (E15, 2015).

Com lembranças na mesma direção, o entrevistado E1 (2016), membro do Movimento Estudiantil em Medellín, expressou que “Casi que los universitarios en esa época teníamos el ideal de ser guerrilleros [...] era un romanticismo revolucionario que marcó también la Educación Física”.²⁵ Acrescentou que o Movimento queria romper com o tecnicismo que caracterizava a Educação Física,²⁶ mas, também, coincidindo com anteriores relatos, tinha uma forte preocupação pelo papel social da disciplina. A este

²⁵ Cabe aqui um esclarecimento sobre o Movimento Estudiantil e a militância guerrilheira feita por Acevedo e González (2011, p. 237): “La movilización estudiantil estaba siendo dirigida por grupos que de cierta manera estaban más cercanos a las reivindicaciones universitarias, en tanto los militantes guerrilleros promovían fortalecer militar y políticamente a sus organizaciones. Mientras para la organización estudiantil su centro de operaciones y núcleo de formación era la universidad misma, para los militantes guerrilleros – en realidad una minoría en el grueso del estudiantado– la universidad era solamente un paso hacia la incorporación definitiva a la vida guerrillera. Al respecto Cote Rodríguez sostiene que ‘en cuanto la lucha guerrillera, la mayoría de líderes estudiantiles estaba de acuerdo con ella’. Es muy posible que en este contexto la lucha guerrillera estuviera considerada por un sector importante del estudiantado, sin embargo, en las expresiones de protesta y organización de los estudiantes no era fácil identificar abiertamente esta posición”. Nessa direção a narrativa de E9 (2017): “[...] la universidad estuvo influenciada por movimientos políticos cuando yo fui estudiante, 70 y 80, los grupos que se denominan armados como el ELN, todo eso tenían una influencia en las universidades, y tenían militantes, pero era más de tipo ideológica que de tipo armada”.

²⁶ Na narrativa da professora E2 (2016), apareceu também a menção ao Movimento e a luta contra a tradição tecnicista da disciplina. Na sua experiência como estudante (década de 1970) também em Antioquia, diz “[...] dimos la pelea [...] diciendo no, es que esto no es solo técnica”.

respeito, descreveu que em “[...] todas las clases era la discusión sobre los procesos de la influencia social de la Educación Física en el país y la revolución y toda la cosa [...].”²⁷

O professor E3 (2016) relacionou a luta estudantil em Medellín com a intervenção estrangeira: “[...] hay una resistencia con los alemanes, por ejemplo, siempre hubo aquí una lucha, no todos, pero hay algunos profesores, hay Movimiento Estudantil que se oponen a la expresión alemana dentro del programa de Educação Física aquí, en Cali”.²⁸ Com uma narrativa parecida, E9 (2017) defendeu que o Movimento Estudantil universitário, em Medellín, resistia, além do esportivismo expresso no plano de ensino da sua formação, à intervenção estrangeira no país, principalmente dos Estados Unidos e, especificamente desde o Movimento Estudantil na Educação Física, explica que “[...] aquí desde el principio hubo un rechazo, digámoslo así, de cierta intervención extranjera presentada por ese Convenio Colombo-Alemán [...] y son los estudiantes los que crearon siempre ese rechazo y esa posibilidad de participación de ellos”.

No mesmo contexto de ações contra a intervenção estrangeira, o professor E13 (2017), participante do Movimento Estudantil na Universidad del Valle en Cali, apontou que, na década de 1970, “[...] teníamos la tarea política de sacar los convenios internacionales con Estados Unidos, la presencia de los cuerpos de paz, centros de investigación que estaban haciendo experimentos con los colombianos [...]”, além da luta para não permitir a entrada dos alemães que chegavam com o Convênio Colombo-Alemão.²⁹

Sobre as influências e a fundamentação teórica do Movimento, que de acordo com E15 (2018) foi baseado, fundamentalmente, no marxismo, comentou E1 (2016): “El discurso de nosotros era un discurso eminentemente marxista. Nosotros, casi que de memoria eran todos los textos de Marx, Lenin, Engels, eran los que marcaban el discurso

²⁷ Nesta direção, apontou Bolívar (2018, p. 54) que esta formação nas lutas sociais repercutia na prática docente. “En consecuencia, un profesor revolucionario debería educar para generar conciencia de clase en sus estudiantes y, en algunas ocasiones, el trabajo en el aula perdía su rumbo académico (academicista, decíamos) para convertirse en proselitismo político. No obstante, en el fondo de dicha actuación primaba una profunda sensibilidad social, sin la cual todavía hoy considero no podría desarrollarse una enseñanza humanista”.

²⁸ Os professores E9 (2017) e E12 (2017) destacaram que uma parte significativa de alunos que participaram do Movimento Estudantil, em Medellín, tornaram-se, posteriormente, professores do curso em Educação Física; o que possibilitou, segundo E12 (2017), uma renovação dos discursos para a disciplina e, segundo E9 (2017), um questionamento constante desde a administração e cátedra no Instituto de Educação Física da Universidade de Antioquia.

²⁹ O professor E13 (2017) explicou que terminou se vinculando ao Convênio Colombo-Alemão, apesar de ter participado em algum momento do movimento contra o desenvolvimento deste projeto na Colômbia. Concluiu, ao mesmo tempo, que sua participação no Convênio foi fundamental para sua formação, justamente crítica, do campo. Sobre o Convênio Colombo-Alemão, ver os capítulos III, IV e V desta tese.

en la Educación Física". Além disso, "Como éramos estudiantes de la Facultad de Educación, entonces resultamos con todos estos textos de 'Las venas abiertas de América Latina' y toda la parte de la revolución comunista y socialista de todos estos países, entonces nosotros lo relacionamos siempre con la Educación Física". Esta base teórica foi fundamental para "[...] construir un discurso propio de la pedagogía del cuerpo ligado con lo social.³⁰ Pero fue una vivencia que tuvimos nosotros política muy interesante, de esa formación de calidad que tuvimos en esa época [...]".

Bolívar (2018, p. 53) reconheceu, como E1 (2016), uma formação diferenciada, devido à participação no Movimento. Referindo-se aos seus anos iniciais na docência, apontou "Debo confesar que la fragilidad de conocimientos de ese momento era 'compensada' también por una calidad profesoral entrenada en las lides de la izquierda juvenil setentera, la oratoria, puesta al servicio del debate y la sustentación de ciertas ideas".

E13 (2017) descreveu a influência teórica que teve o Movimento Estudantil para ele:

Fui dirigente estudiantil, eso quiere decir que estuve permeado por los movimientos estudiantiles de los años 60 y la ideología crítica alemana y lo que conocíamos en ese momento de formación socialista, marxista, leninista, de althusser, en fin, pero también empecé a conocer la escuela de frankfurt, entonces desde la ideología crítica empecé a mirar críticamente.

E1 (2016), E13 (2017) e Bolívar (2018) mencionam a importância do pensamento de Paulo Freire no Movimento Estudantil. "Paulo Freire vino con la Pedagogía de la Liberación [...] tuvo mucha influencia esa teoría" (E1, 2016).

Pelo exposto, portanto, o Movimento Estudantil representou um momento de crítica, principalmente, à tradição esportivista da Educação Física colombiana, que se desenvolveu nos grandes centros de formação e desenvolvimento da área no país, como o caso de Medellín, Bogotá, Cali e Neiva.³¹ Devido ao seu caráter social e sua base teórica, fundamentada no movimento crítico revolucionário latino-americano da época, tem um matiz de crítica político-ideológica. Foi importante, basicamente, na década de 1970, para questionar o caminho da formação profissional do campo. Ainda assim, é possível notar

³⁰ Tal pedagogia do corpo não foi visível nas páginas das revistas estudadas.

³¹ Medellín está localizada no departamento de Antioquia, noroeste do país; Bogotá faz parte do departamento de Cundinamarca, no centro do país; Cali no departamento do Valle e, Neiva, no departamento do Huila, ambos departamentos na região sudoeste do país.

a força estudantil em décadas seguintes. Especificamente no contexto de Medellín, o Movimento Estudantil da Educação Física continuou tendo um impacto no desenvolvimento da área neste período:

[...] la década de los 80 es caracterizada, por un movimiento estudiantil organizado, que se fija como meta, los cambios en la administración y en la formación académica. ‘De 1989 a 1993 se presenta un gran movimiento estudiantil, del cual surge como estrategia para la construcción colectiva de un nuevo plan de estudios ‘el Semestre Taller’, este movimiento es apoyado por un sector del profesorado que exige una transformación estructural en la formación profesional que se brinda al Licenciado en Educación Física’ (BENJUMEA; URIBE, 2003, p. 32-33).

Detalhou Pinillos (2003, p. 44) que o “semestre taller” foi um movimento liderado pelos estudantes no ano 1992, motivados pela inconformidade com o plano de ensino do curso na ocasião. “El semestre taller consistió en una reflexión crítica y prepositiva sobre el deber ser de la formación de profesionales en el campo de la Educación Física por parte de profesores, estudiantes y egresados invitados [...]”.

Relembrou E10 (2017) que “[...] del semestre taller se constituyeron grupos de estudio entre profesores y estudiantes con reflexiones del orden epistemológico [...]. Por sua vez, destacou E2 (2016) que a experiência do “semestre taller” “[...] revolucionó mucho la manera de trabajar la Educación Física”. E12 (2017) explicou que, do “semestre taller”, se constrói um currículo “[...] democrático, un currículo en que hay conocimiento por parte de los estudiantes, discusión, una apropiación de lo que se quería hacer”. Opinião que compartilhou E9 (2017), para quem “[...] el semestre taller es el punto culminante de momentos críticos”, favorecendo uma renovação da Educação Física na Universidade de Antioquia.

O Movimento Estudantil se articulou, em essência e conteúdo, com um Movimento Professoral; juntos, representaram uma luta desde o sistema educativo, com motivação político-ideológica, que impactou na Educação Física.

MOVIMENTO PEDAGÓGICO NACIONAL E ASSOCIAÇÃO COLOMBIANA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REVOLUÇÃO POLÍTICA À DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Movimento Pedagógico Nacional “nasceu” no ano de 1982 e é marcado pela luta contra o modelo da Tecnologia Educativa³² implementada pelo governo para orientar a educação no país. Além desta motivação, a defesa da educação pública, a intenção de uma unidade dos trabalhadores do magistério, a organização sindical, as lutas pelos diretos laborais, econômicos e políticos e a necessidade de estudar e investigar temas relacionados à educação em favor da construção de saberes pedagógicos próprios da cultura e do contexto colombiano por parte dos professores, foram, entre outras, as condições do surgimento do Movimento Pedagógico Nacional, cujo lema foi “Educar y luchar por la liberación nacional” (CARDONA, 2005).

Tamayo (2006, p. 105) retomou da revista “Educación y Cultura” (revista criada pelo Movimento), na edição de setembro de 1985, as teses do Movimento Pedagógico, lugar em que se define este como uma

[...] estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad. Que busca arraigar en la sociedad, sobre todo en las clases populares para mejorar la calidad de la educación, el ejercicio de la autonomía y la educación democrática. Las perspectivas del Movimiento Pedagógico son señaladas como promisorias, con eco en los maestros y en la intelectualidad orientada a recuperar el prestigio intelectual del maestro y a crear una nueva generación de intelectuales donde el estudio, la investigación y la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas.

Para sustentar o seu pensamento crítico social, alguns dos fundamentos conceituais do Movimento Pedagógico são baseados no conceito de campo, de Bourdieu; na problematização das relações de poder, tendo como referência Foucault; na relação entre cultura e pedagogia, conforme Bernstein; na ideia de prática pedagógica como forma de produção política e cultural, de Giroux; na proposta de uma educação para a liberdade, de Freire e, na mesma medida, na produção de intelectuais locais e grupos de pesquisa de instituições colombianas (CARDONA, 2005).

Peña et al. (1996, p. 1) escreveram um artigo em que definem o Movimento como

Historia que parte de la vida cotidiana de la escuela, del hacer y deshacer, de la reacción a lo formalista, de la inquietud por el conocimiento y la rabia consciente del peso de la ignorancia; de las inconsecuencias entre el decir y el hacer, de los inventos soñados, de la imaginación para trasladar una práctica política revolucionaria, a una práctica pedagógica y llevar la pedagogía al seno de la revolución.

³² Uma explicação da Tecnologia Educativa pode ser encontrada no capítulo I desta tese: “La deportivización de la Educación Física colombiana. Influencias y rastros de su permanencia”.

Também a entrevista com o E3 (2016) ofereceu uma concepção do Movimento Pedagógico Nacional. O professor o comprehendia como:

[...] una expresión del magisterio colombiano organizado que resiste. Que resiste a tendencias de objetivación curricular que el profesorado colombiano organizado politizado ve como extrañas, ajena, que no hacen parte de la cultura nacional, que es una expresión dependiente sobre lógicas, entre comillas, productivistas o economicistas, que apuntan es a asuntos relacionados con preocupaciones que no tienen que ver con transformación, desarrollo, emancipación, reivindicación social, popular, entonces nasce un movimiento muy politizado, que constituye un movimiento crítico al interior del movimiento profesoral colombiano.

Estas “tendências de objetivação curricular produtivistas” a que se refere E3 (2016) vem do modelo da Tecnologia Educativa. O entrevistado E15 (2018) disse, nesta mesma direção, que na luta do Movimento Pedagógico contra este modelo educativo, a Educação Física superou seu ativismo (em greves e marchas) para gerar uma produção acadêmica bastante importante para o debate à época; produção alternativa ao tema do esporte de competição, que era a perspectiva então dominante.

La reforma educativa en Colombia planteó un poco la implementación de lo que se llamó en esa época la Tecnología Educativa y frente a esa Tecnología Educativa surgió un gran Movimiento Pedagógico Nacional liderado por Fecode³³ y en ese gran movimiento nacional nos matriculamos nosotros en Educación Física y por eso entonces la producción también era una producción alternativa, [...] los maestros pasaron de hacer solamente digamos la marcha y la huelga, pasaron a proponer conceptos teóricos de fondo.

Nesta mesma linha de compreensão de E15 (2018), os entrevistados E14 (2017), E10 (2017) e E7 (2017), junto com Pinillos (2003) e Moreno (1997), também apontaram que, na crítica à Tecnologia Educativa, a Educação Física se “encontra” com o Movimento Pedagógico Nacional.³⁴ Explicou E7 (2017), por exemplo, que na década de 1980 “El centro de la crítica está en el modelo que está imperando a partir de la Tecnología Educativa, entonces la educación, los educadores, pues Fecode, y demás, empiezan a reclamar y a situar la pedagogía como el centro de la formación del maestro

³³ Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), fundada em 1959.

³⁴ Sem fazer a conexão entre o Movimento Pedagógico e a crítica à Tecnologia Educativa, E4 (2017) e E8 (2017) também reconhecem os diálogos que se estabeleceram entre o Movimento Pedagógico e a Educação Física.

y el maestro como intelectual de la pedagogía y como trabajador de la cultura y como agente de cambio”.³⁵

A “Revista Educación Física y Deporte”, da Universidade de Antioquia, publicou alguns dos textos expostos em palestras no “II Congreso Colombiano de Educación Física”, realizado na cidade de Bogotá, em outubro de 1985, em que autores, como no caso de Mockus (1985) e Bolívar (1985), conectam suas temáticas em exposição com o Movimento Pedagógico Nacional. No caso de Bolívar (1985), numa apresentação sobre os profissionais da Educação Física serem antes de tudo educadores e com tom crítico ao esportivismo, o autor mencionou a necessidade de o campo estar em “[...] contacto e integración con el movimiento pedagógico nacional iniciado por Fecode”. Neste contexto, entendia que a Educação Física devia estar centrada numa concepção pedagógica interdisciplinária, em que se resgate a cultura corporal, como “la danza, el teatro, el campismo, los juegos populares o callejeros, el folclore, etc”, que ampliem o repertório de possibilidades para a disciplina, já que esta “[...] no puede seguir trabajando en torno al eje casi exclusivo del deporte”.

Este Congresso, como muitos outros no campo, foi organizado pela Associação Colombiana de Professores de Educação Física. E7 (2017) explicou que o movimento crítico na Educação Física no país foi intenso a partir da década de 1980 e foi motivado pela Associação de Professores que, ao mesmo tempo, “[...] tenía una idea también de vinculo al Movimiento Pedagógico y una visión política de la educación, política en el sentido de ‘que esto sirva para algo’”. Segundo E7 (2017), a Associação foi criada em 1941 e continua vigente na atualidade, embora esclareça que em um nível de participação e impacto muito mais tênue do que o que teve nas décadas de 1980 e 1990.

Ainda segundo o relato do entrevistado E7, a Associação produziu “[...] todo un movimiento que llamábamos de reconstrucción de la Educación Física, en los años 80. Ese movimiento se basaba en la crítica a la Educación Física que teníamos, a una crítica a lo técnico, de lo práctico eminentemente, pues sin conexión con esa fundamentación teórica”. Essa tentativa de “reconstrucción da Educação Física” estava baseada em algumas categorias expressas em “[...] una escuela nueva colombiana, que tenga en cuenta esa fundamentación teórica, una transformación pedagógica y una organización administrativa que corresponda a una visión más amplia, digamos político administrativa”.

³⁵ Segundo o professor, essa crítica tem início na década de 1970 e avança nos anos seguintes.

Na mesma linha de compreensão, referindo-se aos debates críticos da disciplina na década de 1980 e início dos anos 1990, o entrevistado E15 (2018) reconheceu a importância da Associação de Professores de Educação Física, principalmente pela organização de eventos marcantes, palco para convidados especiais e para as discussões que ali se desenvolviam.

A mí me parece que hablando de esta historia o de este aspecto como histórico de la Educación Física no podemos dejar de lado la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, porque la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física es una Asociación profesional que nació hace muchísimos años con los primeros licenciados y se mantiene hasta hoy y marcó un hito académico fundamentalmente en la década del 80, del 80 como hasta el 95, marcó un hito académico porque organizaba muchos eventos, traía mucha gente invitada, extranjero, hacia foros, hacía congresos colombianos de Educación Física, hacía una muy buena discusión en torno a eso.

Em suas iniciativas de produzir congressos na área, ressaltou E7 (2017) que a Associação, com seus integrantes sendo professores de ensino escolar, questionava a universidade e a formação de Educação Física no ensino superior, possibilitando, ao mesmo tempo, o encontro com este setor que, no futuro, viria assumir a responsabilidade da organização destes eventos acadêmicos. Quer dizer que são, no caso da Associação, os professores de escola os que estimulam o debate no campo, convidando a universidade a fazer parte dele:

Ahí la Asociación juega un papel importante porque empieza a remover y a cuestionar. Nosotros éramos maestros de escuela, de básica primaria y de básica secundaria y media digamos, y entonces en ese proceso es que nos encontramos con las universidades y nos metemos a hacer, a cuestionar la formación del maestro e hicimos un encuentro sobre el currículo de Educación Física [...] me acuerdo en Moniquirá, como en el 87 u 88 [...]. Entonces, la influencia de la Asociación se va a dar es en el interior de los congresos porque como era obvio, las universidades una vez que se encuentran, porque realmente la Asociación convocó esos primeros encuentros, cogen su propia dinámica y se dan procesos de acercamiento y discusión académica.

Chinchilla (1989, p. 57), na condição de presidente da Associação Colombiana de Professores de Educação Física, num texto produto da sua palestra no “Seminario-Taller sobre Políticas Curriculares para la Formación de Profesionales de la Educación Física en Colombia”, realizado em Medellín em agosto de 1989, com o título “Una reforma acadêmico profesional que transforme la Educacion Física”, apontou alguns dos problemas que atravessavam os profissionais da disciplina e que eram matéria de debate e crítica neste contexto. Segundo ele, o professor de Educação Física estava imerso em

“[...] una práctica centrada en lo técnico, una posición política indiferente, una dificultad para integrar su trabajo a un proyecto social y una subestimación para generar y enfrentar posiciones de liderazgo y dirección pública y académica”. Pode se ver nessa denúncia o chamado à transformação da disciplina, apontando dois grandes focos do problema: sua função/participação social e sua prática profissional reduzida a aspectos técnicos.

Como pode se notar, a Associação Colombiana de Professores de Educação Física teve sua importância no desenvolvimento do campo acadêmico da disciplina. Segundo Pinillos (2003), este impacto vem desde o início da disciplina no país, já que a Associação foi a responsável pela abertura, em 1952, da “Escuela Nacional de Educación Física”, que possibilitaria a continuidade na formação de profissionais na disciplina, a qual tinha se visto afetada por assuntos de caráter administrativo. O autor acrescentou que a Associação organizou o primeiro Congresso Nacional de Educação Física, em 1962, na cidade de Bogotá. Além disso, especialmente nos anos 1970, ofereceu um número significativo de cursos internacionais de Educação Física, com convidados e temáticas que geraram impactos diversos no campo.

A narrativa de E7 (2017), que foi presidente da Associação, evidenciou algumas das referências teóricas importantes à época:

Como maestros, más en proceso de maduración nos dimos cuenta que, por ejemplo, el tema de la discusión teórica se lo habían dado a uno desde Carl Diem, desde Omno Gruppe, de Omno Gruppe después estudiamos fundamentos filosóficos de la Educación Física. O sea, en el propio proceso de crítica nos fuimos encontrando con los autores, entonces ya fuimos y descubrimos a Omno Gruppe, a Cagigal, después para nosotros fue un gran descubrimiento Kurt Meinel, mucho porque Kurt Meinel influenció bastante y ahí nos encontramos después con Parlebas y con Le Boulch si se había trabajado más en la década de los 70 cuando aparece la motricidad. Entonces se va entrecruzando la influencia de estos autores y la manera de estudiarlos corresponde un poco a ese interés que ya se había hecho, de cierta forma, autónomamente o ignorantemente, pero intuitivamente digamos, no ignorantemente sino como sopesando esa práctica real [...]³⁶

Peña et al., (1996, p.1), fazendo uma retrospectiva do Movimento Pedagógico Nacional, entre os quais estavam membros da Associação de Professores de Educação Física, o vinculam aos debates a respeito do papel da perspectiva pedagógica na Educação Física. Assim,

³⁶ O capítulo VIII desta tese é dedicado à discussão de tendências internacionais da Educação Física que impactaram na Colômbia, oportunidade para fazer um comentário sobre os nomes aí mencionados.

[...] de planteamientos de hace 15 años, se llega a realizaciones que ahora nos tienen concertando planes de desarrollo, elaborando proyectos educativos institucionales, investigando y además, estudiando un postgrado de pedagogía en educación física, que realmente demuestra que el objeto del saber del maestro, se centra en el saber de la pedagogía.

E3 (2016), também na direção de destacar a importância do Movimento Pedagógico para a Educação Física, conclui que muitas conquistas são tributárias da luta desencadeada pelos colegas que nele estiveram envolvidos. O professor relata:

Yo diría que hay expresiones en los currículos, en algunos discursos que son reflejo, un poco, de lo que allí se genera. Si, en algunos grupos, algunos profesores, algunos discursos [...]. Esto también tiene algunas expresiones en los currículos, en la selección de la cultura en la cual se forman los profesionales, los entrenadores, los maestros, quedan vestigios de todo eso. En la configuración de, lo que aquí llaman, los ejes curriculares o las asignaturas. Uno alcanza a percibir en las mismas bibliografías de los programas, en las prácticas, en la forma como la gente entiende la relación universidad sociedad, universidad comunidad, etc., todavía quedan expresiones de ese compromiso profesional de resistencia, o de lucha, o de movimiento, o de contestación.

O Movimento Pedagógico e a Associação de Professores, deste modo, marcaram um momento fundamental do debate crítico do campo, principalmente das décadas de 1970 e 1980. Preocupados com a situação social do país, com a ação da Tecnologia Educativa na educação, com a esportivização da formação e, ao mesmo tempo, reivindicando o papel do professor na transformação da sociedade, na valorização da produção cultural própria ao país, entre outras temáticas já mencionadas, estes movimentos geraram as condições de possibilidade para reunir profissionais do campo no debate acadêmico crítico, no caminho da “reconstrução da Educação Física”. Este momento de crítica, que possuía um forte matiz político, encontrou protagonismo nas inquietações dos professores que atuavam naqueles movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto reuniu reflexões a respeito da crítica produzida pelos Movimentos Estudantis e Professorais da Educação Física a partir do final da década de 1960. Adotou, como fonte para narrar essa história, as entrevistas realizadas com 16 depoentes colaboradores da investigação, sem abrir mão, quando possível, de um diálogo com a escassa literatura dedicada ao tema.

As críticas encetadas, no momento de sua produção, ajudaram na criação das condições de possibilidade que desembocarão na futura renovação teórica que o campo experimentou, sendo marcada, naquela altura, por um forte viés ideológico de influência marxista, visto que buscou discutir a função social da disciplina numa sociedade em “ebulição”.

Neste politizado movimento crítico se encontrava a preocupação pela transformação da Educação Física, da Educação... do país. Nesta luta, chamou especialmente a atenção o protagonismo dos estudantes universitários e dos professores da escola que, por meio de sua Associação de Professores, vão incitar ao debate a universidade e seus “intelectuais”, convocando-os à crítica à tradição instituída na disciplina e ao questionamento do *status quo* educacional, com seus reflexos na formação e na prática pedagógica da Educação Física. Visto em retrospectiva, esse acontecimento não significa pouca coisa, especialmente se considerarmos que, tradicionalmente, tem se atribuído aos docentes universitários a tarefa de convocar à luta seus estudantes e os professores de escola, durante algum tempo vistos como apáticos e responsáveis pelo fracasso das mudanças propostas pelos intelectuais das universidades.

Para encerrar, vale a pena se perguntar pelo lugar do “referencial de fundo” (o marxismo) que animou essa crítica político-ideológica na Educação Física a partir dos anos 1960. Apesar de os entrevistados ressaltarem o valor dessa perspectiva na sua formação política, com reflexos no seu desenvolvimento profissional, o marxismo não se apresentou, com exceções, como uma perspectiva hegemônica no posterior desenvolvimento do campo. As próprias referências do Movimento Pedagógico e da Associação de Professores já eram distintas (diga-se, mais plurais) em relação àquelas que orientaram os estudantes a partir dos anos 1960, que eram marcadamente marxistas. A área se desenvolveu, portanto, em outras direções teóricas/políticas, relativizando a importância do marxismo nas reflexões críticas produzidas pelos diferentes atores/autores da área.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, A. T.; GONZÁLEZ, D.C. R. Movilización y protesta estudiantil en Colombia (1971). Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno

universitario y la memoria de protagonistas y testigos. **Anuario de Historia Regional y de las Fronteras**, Bucaramanga, v. 16, n. 1, p. 221-242, 2011.

ACEVEDO, A. T. Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. **Estudios Sociales**, Bogotá, n. 53, p. 102-111, 2015.

BENJUMEA, M.M.; I. D. URIBE. La reforma a la estructura académico - administrativa del Instituto Universitario de Educación Física y el proceso de transformación curricular. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 22, n. 1, p. 29-41, 2003.

BOLÍVAR, C. B. Pedagogía y Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 47-50, 1985.

BOLÍVAR, C. B. Autobiografía pedagógica: la enseñanza universitaria, incansante devenir. Disponível em:

https://www.academia.edu/34754780/Autobiograf%C3%A3pedag%C3%B3gica_la_ense%C3%BAnza_universitaria_incesante_devenir. Acesso em: abr. 2018.

CARDONA, M. **El Movimiento Pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación da Universidade de Antioquia, Medellín, 2005.

CHINCHILLA, V. J. Una reforma académico profesional que transforme la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 11, n. 1-2, p. 53-62, 1989.

MOCKUS, A. Educación Física y cultura académica! **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 61-64, 1985.

MORENO, W. G. Reflexiones en torno a la transformación curricular. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 19, n. 2, p. 103-111, 1997.

PARDO, M. A.; URREGO, M. A. El Movimiento Estudiantil de 1971 en Colombia. 2003. Disponível em:

<http://www.renovacionmagisterial.org/boletin/boletin28/ponencia71.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

PEÑA, C. L; PEÑA, J. C.; CHINCHILLA, V.; MOLANO, M.; ÁLVAREZ, J. En nosotros vive el Movimiento Pedagógico. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-3, 1996.

PINILLOS, J. M. G. **La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación da Universidade de Antioquia, Medellín, 2003.

TAMAYO, A. V. El Movimiento Pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. HISTEDBR, Campinas, n. 24, p. 102-123, 2006.

VACA. A. H. H. **Historia del alma máter de la Educación Física colombiana**. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1998.

WILCHES, D. O. **Ideas influyentes en la teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000**. 2012. Teses (Doutorado em Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) - Departamento de Educación Física y Deportes da Universidad de León, León-España, 2012.

ENTREVISTAS

- E1. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E2. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E3. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E4. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E7. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E8. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E9. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017.
- E10. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017
- E12. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017.
- E13. Entrevista concedida à pesquisadora, Cali, 2017.
- E14. Entrevista concedida à pesquisadora, Montería, 2017.
- E15. Entrevista concedida à pesquisadora, Neiva, 2018.

CAPÍTULO III

CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO (1973-1984): A ESPORTIVIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA?

INTRODUÇÃO

À semelhança do que aconteceu em outros países sul-americanos, verifica-se uma “virada esportivista” na Educação Física colombiana. Embora sejam múltiplas as causas dessa tendência, uma das razões pode ser buscada na assinatura de um acordo, em 1973,³⁷ que ficou conhecido como Convênio Colombo-Alemão, responsável por produzir, na interpretação de Pinillos (2011), impactos profundos na área da Educação Física do país latino. Um dos legados dessa parceria é a iniciativa de caracterizar o campo a partir do conceito da(s) Ciência(s) do Esporte,³⁸ nomenclatura empregada pelos alemães que foram contratados para lecionar na *Universidad del Valle* em Cali, na *Universidad de Antioquia* em Medellín e na *Universidad Pedagógica Nacional* em Bogotá.³⁹

Um modo de interpretar o resultado desse convênio, que se estendeu oficialmente até 1984, é que ele cumpriu uma função na esportivização da disciplina escolar, relegando à Educação Física o papel instrumental de favorecer o rendimento esportivo dos alunos sem a preocupação com aspectos formativos e pedagógicos (Pinillos, 2011). Além disso,

³⁷ A literatura consultada é ambígua quanto à data de início e término do convênio. Encontramos 1973 e 1974 como data inicial e, também, 1984 e 1985 como anos do término. Neste capítulo, baseado no “Guía del diseño curricular”, publicado pelo Instituto Universitário de Educación Física, assumimos o período 1973-1984.

³⁸ A nomenclatura foi oficializada, na Alemanha, em 1971 (Pilz, 1999). A partir de então, a expressão Educação Física foi substituída pelo conceito de esporte que, naquele país, se refere a qualquer tipo de prática corporal, não somente as de alto rendimento. Na Colômbia, mesmo com o convênio, não se identificou fenômeno semelhante.

³⁹ Na *Universidad Pedagógica Nacional*, em Bogotá, o convênio não conseguiu prosperar. Os entrevistados mencionam “dificuldades políticas”, sem esclarecê-las pormenorizadamente. Um dos entrevistados (E4, 2017) disse apenas que os “bogotanos” quiseram conduzir a formação “à sua maneira”. Também o entrevistado E16 (2018) relata que o acordo teve início em Bogotá, mas que, por dificuldades enfrentadas pelo diretor do convênio designado a essa cidade, a sede passou a ser Medellín e o convênio com Bogotá terminou não evoluindo. Acrescenta que o convênio teve várias resistências por parte de alguns membros no Ministério de Educação Nacional, porque, acredita ele, “[...] no se sentian identificados con la idea de Ciencia del Deporte”, e também de alguns professores da *Universidad Pedagógica Nacional*, que achavam que não precisavam da intervenção profissional alemã para trabalhar no seu projeto institucional. Apesar disso, diz o entrevistado que essa Universidade acolheu vários eventos do convênio. A esse respeito, vemos em Vaca (1998) que a *Universidad Pedagógica Nacional* chegou a receber material de ginástica e Medicina Esportiva por meio da “Missão Alemã” no início da década dos anos 1970. Ao mesmo tempo, o autor relata que a universidade contou com a visita do professor alemão Vander Shoot para concretar assuntos do convênio nessa instituição e que “Se esperaba esta cooperación técnica para 1972, pero este programa fue desviado por Coldeportes hacia la Universidad de Antioquia, cuyo Departamento de Educación Física recibió un gran impulso” (Vaca, 1998, p. 87).

seria expressão de certo “colonialismo”, pois significou a recepção de uma perspectiva sem o devido processo de contextualização, reflexão e problematização (Tabares et al., 2017).

Neste capítulo, questionamos essa interpretação a partir de depoimentos recolhidos de professores universitários colombianos,⁴⁰ alguns dos quais já atuavam no campo quando da vigência do convênio (inclusive participando e/ou se beneficiando dele, com temporada de estudos na Alemanha). Esses depoimentos, quando necessário, serão cotejados com artigos de autores alemães que escreveram na revista *Educación Física y Deporte* (1979-2018) durante a vigência do convênio. Os 16 professores, cujas identidades não serão divulgadas, foram entrevistados entre os anos de 2016 e 2018 com o auxílio de um roteiro semiestruturado. Após transcritas, as narrativas foram analisadas metodologicamente à luz das indicações de Bardin (2011) a respeito da análise de conteúdo. Elegemos esses docentes por meio da leitura de seus textos, mas, também, graças às indicações dos próprios depoentes.

Assumimos o argumento de que o convênio, na pluralidade de perspectivas que o caracterizava, foi responsável por um processo de renovação do campo da Educação Física que não pode ser causalmente explicado pela tese da esportivização associada à despedagogização. Sustentaremos isso na única seção do capítulo, que será seguida das considerações finais.

O CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPORTIVIZAÇÃO OU RENOVAÇÃO DA DISCIPLINA?

Alguns dos professores entrevistados reproduzem o argumento presente na interpretação cuja unilateralidade pretendemos questionar. O professor E3 (2016), um deles, descreve que os alemães tiveram uma preocupação com Educação Física escolar que se caracterizou pela ênfase ao esporte de competição. Além disso, ele declara que o imperativo de cientificar a área, uma das metas do convênio, tinha, de igual forma, um enfoque para o esporte de alto rendimento:

[...] cuando ellos llegan con el convenio alemán a influenciar en las universidades donde tienen asiento, en la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, ahí ya hay una preocupación por científicar, o por

⁴⁰ Com exceção de um deles, que era alemão e foi diretor do convênio.

dar estatuto científico al área en la universidad. Investigar, tener un centro de divulgación, una revista,⁴¹ tener unos currículos, enseñar investigación en la formación de maestros y entrenadores, ligar esas prácticas a la investigación. Eso tiene mucho de ellos, pero en esas preocupaciones de ellos del deporte, de rendimiento, de la psicología deportiva, del alto rendimiento, de la biomecánica (E3, 2016).

De forma semelhante, o professor E14 (2017) entende que uma apropriação do conceito da(s) Ciência(s) do Esporte levou à Educação Física colombiana “[...] al lado del rendimiento, al rendimiento y al rendimiento”. Também o professor E15 (2018) manifesta que os alemães, no âmbito do convênio, reforçaram um enfoque esportista para o campo:

[...] esa misión pedagógica alemana traía, fundamentalmente, un enfoque deportivo. Esa misión pedagógica alemana duró como unos 10 o 12 años que yo me acuerde, como hasta el 82 estuve en la Universidad del Valle, en la Universidad de Antioquia estuve menos, pero muchos profesores tanto de la del Valle y de la de Antioquia tuvieron la oportunidad de ir a Alemania a estudiar especialización o maestría a Alemania, entonces trajeron la influencia alemana que era la influencia de las ciencias aplicadas o ciencias del deporte y no tanto el concepto de Educación Física. Hasta ahí, digamos, hasta el 80 pudiéramos decir, o yo puedo decir, según mi apreciación, que el enfoque fue eminentemente deportivo en la educación física colombiana en todas las esferas.

O professor E9 (2017) relata que o convênio trouxe uma orientação importante no âmbito da Medicina Esportiva que, sem dúvida, influenciou algumas tendências formativas no/do campo. Para ele, os alemães “[...] trajeron cosas que acá no existían, por ejemplo, Medicina Deportiva. Ellos trajeron acá unos aparatos con que se mide todo ese componente ventilatorio, del rendimiento, de cómo controlar algo [...]”, mostrando uma forma de potencializar o rendimento físico. A esse respeito comenta E16 (2018), ex-diretor do convênio, que o uso da Medicina Esportiva, ainda que tendo outro objetivo e sem ser a intervenção mais importante e marcante da presença alemã na Colômbia, explorou temas como “el deporte en la educación física, la fisiología, la anatomía”.

⁴¹ É nesse contexto que se cria, em 1979, a revista *Educación Física y Deporte*, “[...] Fundada en la Universidad de Antioquia con el apoyo del Convenio Colombo-Alemán de Educación Física, Deporte y Recreación” (Pareja, 2006, p. 117). Trata-se de um periódico ainda em circulação, que “[...] publica artículos de investigación e innovación producto de trabajos originales e inéditos de carácter científico, tecnológico o académico, generados en procesos de investigación, reflexión o revisión que hayan sido objeto de evaluación por pares. El público al que se dirige la revista está constituido por profesores, investigadores, estudiantes y profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación” (REVISTA. Disponible em:

<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>>. Acesso em: 2 de jun. 2018). Suas linhas temáticas são Educação Física escolar; atividade física e saúde; lúdico e ócio; esporte, rendimento, competição e gestão.

Sobre essa relação da Medicina Esportiva e o convênio, narra E12 que, na *Universidad del Valle*, essa influência foi muito forte, mais do que na *Universidad de Antioquia*, já que os alemães, por meio do convênio, “[...] habían establecido el programa de educación física de la *Universidad del Valle* pero inscrito a Medicina, el de ellos no era Educación sino adscrito a Medicina y tenían mucho énfasis en la parte médica porque del convenio colombo alemán vinieron varios médicos [...]” (E12, 2017).

Os relatos acima evidenciam, por um lado, que a perspectiva da Medicina Esportiva esteve presente na Colômbia, impactando os discursos da Educação Física e contribuindo, assim, para uma “virada esportivista” da disciplina. Não surpreende a realização de eventos para tratar de temas do seu interesse, como as edições do II e do IV *Seminario Internacional de Medicina del Deporte*, realizado em 1978 e 1980, respectivamente. Ou, então, o *I Seminario Internacional sobre Rendimiento deportivo y aprendizaje Sensomotor* (1978) e *I Seminario Nacional Entrenamiento Deportivo* (1979). Aliás, já a “letra” do documento de assinatura do convênio estabelecia, como uma das cinco áreas prioritárias, esse campo do conhecimento (Pinillo, 2011). Por outro lado, a narrativa de E12 (2017) indica que existiam diferenças de perspectivas entre os próprios alemães que se estabeleceram em *Valle* e *Medellín* (e, provavelmente, dissonâncias internas em cada uma das instituições), o que produziu, como veremos doravante, outros modos de se apropriar do convênio em território colombiano.

Os depoimentos de outros entrevistados, corroborados pelas análises da revista *Educación Física y Deporte*, colocam em xeque a unilateralidade da compreensão reproduzida nos relatos de alguns entrevistados, de modo que o caminho até a “esportivização”, conforme a influência alemã, precisa ser matizado, pois não foi livre de ambiguidades, tensões e críticas. Os entrevistados ressaltam, por exemplo, que muitos dos alemães que chegaram à Colômbia, principalmente à *Universidad de Antioquia*, eram mais “humanistas” que “tecnicistas”, “tenían esa perspectiva pedagógica” (E2, 2016) e a preocupação em problematizar a transformação da Educação Física em treino esportivo. “Hermann Gall, por ejemplo, tenía un 90% de humanista más que de tecnista [...] el deporte no era, no era la esencia digamos” (E4, 2017).

O caso de Hermann Gall é particularmente interessante, pois realizou uma contundente crítica à redução da Educação Física ao treino esportivo, defendendo, ao mesmo tempo, a necessidade de a disciplina voltar-se às características culturais do seu próprio país (Gall, 1981, 1982, 1983a). Além de Gall, identificamos vários textos

publicados na revista *Educación Física y Deporte* que evidenciam a preocupação pedagógica e formativa do esporte (Giebenhain, 1981; Hecker, 1983; Scherler, 1982; Petersen; Schmidt, 1982; Klöeppel, 1983; Michaelís, 1983).

O entrevistado E16 (2018), em resposta à pergunta sobre o objetivo do convênio, enfatiza que “[...] era netamente Educación Física, no competitivo, no seleccionado. No era competitivo a alto rendimiento sino era, netamente, a la educación completa, Educación Física vinculada con la educación básica hasta lo que sería el colegio”. Segundo ele, sua participação no convênio teve uma luta constante contra o enfoque da Educação Física voltada ao esporte de alto rendimento, já que “[...] los colombianos y los latinoamericanos eran fijados a ese pensamiento netamente competitivo”. Acrescenta que esse pensamento exclusivamente competitivo era expressão de uma interpretação errada do esporte na época; um exemplo disso foi a constante obsessão pela antropometria já que, segundo ele, “[...] la gente era como loca midiendo, midiendo al hombre, midiendo al hijo, midiendo a los pobres estudiantes en vez de enseñarles, en vez de darles docencia, lo medían, lo han medido, esto me dio rabia”. Comenta que trataram de “convencer, a por lo menos los colegas, de que sí hay otro objeto del deporte, no sólo competencia, competición, selección de los mejores”:

[...] desde los años 50 y 60 de 1900, estuvimos viviendo un deporte todavía como una unidad, como se trata de mantenerlo hoy, el deporte entre alto rendimiento y el deporte para todos como una unidad, pero no es así, el deporte de altísima competencia es un negocio, es *business* y tiene valores netamente comerciales, no tiene los valores culturales del deporte y esto ya lo empezábamos a entender en estos tiempos del convenio [...]. En los 80, cuando yo estaba de director en el convenio, ya teníamos conocimientos de eso, sobre esos malos usos, abusos del valor del deporte en alto rendimiento [...]. El mundo del deporte había llegado en los 80 y 90 a un mundo que el deporte era separado entre alto rendimiento, pero más que todo circo, *business* con valores comerciales, netamente comerciales y el otro lado es deporte para todos, deporte de la calle, de la comunidad, deporte de la naturaleza que nada tiene, absolutamente nada tenía, que ver con salario, pagar, era netamente aventura, era netamente experiencia personal, eso era y eso era el tema en los tiempos cuando yo estaba director, ya para el fin del convenio [...]. Yo estaba en esa época explícitamente en contra del pensamiento netamente de alta competencia, quería luchar contra eso porque yo observé que en Colombia y en Latinoamérica los valores estaban absolutamente dirigidos al deporte de allá, hasta infiltrando a los menores en la escuela. Allá en la Educación Física se enseñaba y también en los congresos, todas las contribuciones se referían a la enseñanza de las técnicas y eso y siempre las técnicas para el mejoramiento del movimiento hacia el deporte de alta competencia y eso era digamos el valor detrás de todo eso o el objetivo detrás de todo esto y contra esto estuvimos nosotros, combatir contra solo el entendimiento de la Educación Física enseñar alto rendimiento, técnicas y todo eso (E16, 2018).

Ao mesmo tempo, aponta que, com frequência, era mal interpretado o papel dos alemães dentro do convênio e, como já foi mencionado, eram os próprios colegas colombianos os que mais se interessavam pelo esporte de competição. Relata que,

[...] cuando yo llegué, en los primeros meses, ya me llamaron a Bogotá, al Ministerio, el ministro mismo me preguntaba y el jefe de Coldeportes nacional pensaban solo en el deporte de competencia, ya como en la definición de la palabra, en Colombia deporte es de alto rendimiento, pensaban solamente en alto rendimiento y tuvimos nosotros que implantar esa diferencia, que nosotros trabajábamos para el nivel más bajo para la educación (E16, 2018).

Detalha, com um tom de evidente afetação, que, quando chega à Colômbia pela primeira vez:

[...] el ministro de educación, deporte, no sé quién era, me llamaba a Bogotá, era antes de los olímpicos en Los Ángeles, y me preguntaba a esa época ‘hombre, director del convenio ¿Qué nos puedes traer de drogas para que nuestros atletas puedan ganar medallas en Los Ángeles?’ Imagínate esto, esa pregunta de un ministro al director del convenio, era el primer interés de él a lo que puede traer el convenio, imagina eso, eso me enojó (E16, 2018).

A entrevista com E13 (2017) também expõe esta situação, explicando que a influência da Alemanha na Colômbia teve vários problemas de interpretação. Um deles, refere-se ao conceito mesmo de esporte ou de Ciênci(a)s do Esporte, que foi restrito às disciplinas esportivas com enfoque na alta performance. Por isso, segundo ele, gerou-se uma grande inconformidade no campo colombiano ao descobrir que nenhum dos alemães que chegou a Colômbia “[...] fue entrenador de ninguna selección departamental o nacional, eso es un hecho facto y Coldeportes vivía en ese reclamo que por qué no habían entrenadores alemanes que sirvieran al deporte de las regiones”.

Caracterizando os profissionais alemães que estiveram na Colômbia participando do convênio, E13 (2017) relata que eles podem ser definidos em quatro tipos:

[...] eran cuatro tipos de alemanes. Había alemanes turistas, venían acá por lo exótico que era, compraban un bus y a recorrer Colombia; había alemanes que querían mejorar sus ingresos, porque tenían prima por atraso cultural, por clima, por no sé qué más, o sea, se venían a ahorrar; habían alemanes académicos que querían venir a hacer investigación y habían unos alemanes que querían hacer la revolución con nosotros [...].

Explica que, de acordo com essa variedade de enfoques, perspectivas e necessidades, não se poderia dizer que trouxeram uma (única) linha que induziu, de maneira causal, a “esportivização” da disciplina. Além disso, a presença acadêmica foi

muito forte no debate em favor de um conceito ampliado de esporte, que não devia ser entendido como de competição exclusivamente, já que, segundo ele, a Alemanha fez uma ruptura com o esporte de competição a partir da Segunda Guerra Mundial porque

[...] encontraron en el deporte la opción de mitigar la tristeza y el dolor de un país derrotado en una guerra. El juego aparece como algo importante y entonces el deporte no competitivo aparece como una opción de alegría y de diversión y es donde se forma el segundo camino o la segunda vía del deporte que es la opción no competitiva y entonces eso tiene historia en Alemania desde después de la segunda guerra mundial y entonces no podemos decir que unos alemanes que vinieron a mediados de los 70 traían un concepto diferente del deporte. Ellos vinieron con ese enfoque social también porque el gran capital del deporte y uno de los grandes aportes de Alemania al deporte mundial es la diferenciación del deporte a través de esa segunda vía del deporte alemán y eso se convirtió – le voy a decir aquí algo más significativo – en el mayor movimiento social político de Alemania es la participación de las asociaciones deportivas [...] (E13, 2017).

O já citado Hermann Gall, em artigo publicado na *Educación Física y Deporte*, era uma das vozes favoráveis a essa visão ampliada do esporte.⁴² Ele diz que, na Colômbia, “[...] se usa la palabra ‘deporte’ en un sentido de contraposición frente a ‘educación física’, restringiéndose generalmente al deporte de competencia respectivamente a algunas disciplinas del deporte tradicional”, diferentemente da Europa e dos Estados Unidos, em que “[...] se usa la palabra "Sport" (deporte) para el fenómeno en su totalidad”. Explica, ainda, que vale a pena a discussão para pensar uma mudança na expressão, pois se, talvez, para a América Latina, não tenha muito sentido, por outro lado, “Por lo menos para discusiones científicas a nivel internacional sería importante aclarar el uso de esta palabra para mayor entendimiento” (Gall, 1983b, p. 36).

Apesar do sentido ampliado de esporte, relata E12 (2017), em concordância com E13 (2017), que o discurso da(s) Ciênci(a)s do Esporte encontrou, malgrado amplo debate, resistência no campo acadêmico colombiano:

[...] entonces yo vengo de Alemania⁴³ con el concepto de ciencias del deporte pero otros dicen cuáles ciencias del deporte si nosotros no queremos ser deporte, yo les explicaba, es que cuando usted habla del deporte no son futbol, basquetbol, esas son disciplinas deportivas, eso no es deporte, disciplinas deportivas, el deporte es ese núcleo pedagógico donde usted tiene la motricidad, tiene el aprendizaje, tiene las otras áreas por medio de las cuales usted va a través de ese movimiento a tener una concepción y una educación. Entonces empieza ¿es educación del movimiento o es educación por el movimiento? Ciento, entonces este dice no, es que es educación por el

⁴² Outros exemplos podem ser verificados em Betancur (1979), Gall (1983c) e Correa (1995).

⁴³ A professora E12 (2017) realizou intercâmbio na Alemanha.

movimiento porque si es del movimiento volvemos a caer en ese deportivista [...] (E12, 2017).

Justamente a discussão sobre o significado ampliado da palavra esporte é uma possibilidade que encontra E16 (2018) como resposta à pergunta sobre a responsabilidade da(s) Ciênci(a)s do Esporte e do Convênio Colombo-Alemão na despedagogização, instrumentalização e esportivização da Educação Física colombiana (Tabares et al., 2017). Ele aponta que, talvez, tenha faltado um pouco mais de debate sobre o conceito “esporte” e os diferentes temas que entravam na(s) Ciênci(a)s do Esporte e que poderiam ter diferentes significados nos dois países, causando, assim, algumas interpretações equivocadas.

Ao ser indagado se a presença dos alemães levou à “esportivização” da disciplina na Colômbia, o professor E13 (2017) diz:

No, justamente porque los que llegaron como te digo aquí, como te dije yo, llegaron los turistas, los habladores, los académicos y los revolucionarios. En la formación de los expertos alemanes que llegaron no se podía esperar eso porque era diversa y un ejemplo de eso es que el primer nombre del plan de estudios de la Universidad del Valle fue en educación física y salud, luego se cambió educación física, deporte y recreación, luego quedó educación física y deporte, recreación se independizó, se creó como un programa de estudios, bajo la influencia tecnológica de un instituto que había en Bogotá se creó un plan de recreación. Entonces esa evolución te muestra que nunca hubo una imposición del concepto de deporte en el sentido amplio que se tenía en Alemania, se respetó el concepto pero se aclaró que no era deportes porque eran disciplinas deportivas y que el deporte era uno solo y que se estaba diferenciando en ese momento en deporte para la salud, deporte de tiempo libre y deporte de rendimiento, esos tres modelos nos enseñaron ellos. Entonces en recreación hacíamos deporte de tiempo libre y el resto de la formación era educación física y salud, entonces estamos en deporte salud ¿Qué quiere decir eso? Que no se deportivizaba en el sentido de disciplinas deportivas, el concepto deportivo era hacia una práctica que incluía el aprendizaje, el entrenamiento, el ejercicio, lo social, la exploración y no únicamente la competición [...].

O depoimento de E13 (2017) corrobora a abrangência do conceito de esporte entre os alemães. Na sequência da sua narrativa, ele avalia que foi muito significativa a iniciativa alemã em favor do “esporte social” desenvolvido nas comunidades das grandes cidades em que atuaram como parte do convênio, referindo-se àqueles que ele denominou como “os que queriam fazer a revolução”.

Relacionada com a ponderação de E13 (2017) a respeito dos diferentes enfoques ou perfis que chegaram com o convênio, a narrativa de E9 (2017) também relativiza um argumento da predominância de algum lado. Para ele, existiram campos de intervenção

muito diferentes no convênio e a parte de Medicina Esportiva foi trabalhada, em suas palavras, “un poquitico” e só por “algunos docentes”:

[...] hubo unas dimensiones del convenio que son muy distintas. Coldeportes⁴⁴ Antioquia creó una sección de Medicina Deportiva y esa sección de Medicina Deportiva tuvo una parte operativa en Indeportes Antioquia⁴⁵ y en la Universidad de Antioquia un poquitico desde el lado de la Facultad de Medicina. El Instituto después trabajó, o algunos docentes del instituto estuvieron vinculados con esa parte de Medicina Deportiva que [...] tuvo un desarrollo sobre todo en Indeportes Antioquia que fue significativo. Aquí en el Instituto fue algo como que, como que se metieron, no pasajero, pero si tuvo unas aplicaciones acá, inclusive trajeron aparatos de valoración y todo eso y de esa época existen el programa de la salud que es de la Universidad de Antioquia que es para los empleados de la universidad y algo o mucho tuvo que ver esa parte de Medicina Deportiva de la Universidad con el programa de la salud (E9, 2017).

Acompanhando a apreciação de E9 (2017), o entrevistado E16 (2018) afirmou que a perspectiva médica não foi predominante entre os alemães que chegaram à Colômbia em comparação com os profissionais da perspectiva pedagógica. Segundo ele, a Medicina Esportiva foi mais influente no Coldeportes do que nas Universidades em que se desenvolveu o convênio.⁴⁶ Ele explica que os profissionais alemães usaram a Medicina Esportiva, no convênio, como um “veículo” para entrar nas universidades e no debate científico da época, já que a Educação Física não tinha reconhecimento acadêmico nesses espaços. Ele relata:

[...] nosotros hemos hablado de las Ciencias del Deporte y tratado de introducir, como levantar, levantar un poco el nivel de la Educación Física al nivel universitario, porque la Educación Física era algo del nivel bajo en la universidad, algunos universitarios no aceptaban la Educación Física como ciencia [...]. Tuvimos, o incluimos, la Medicina Deportiva como vehículo, la medicina, la medicina normal, general, nos sirvió como un vehículo para la entrada en la vida universitaria. Todos los científicos de la universidad aceptaban la medicina como ciencia, está muy claro, la Educación Física no la aceptaron como ciencia, entonces tratábamos de usarlo como un vehículo para entrar en la vida académica, para encujar la Educación Física a través de la medicina, la Medicina Deportiva a la universidad y con eso tratábamos de establecer el entendimiento, Educación Física es algo científico, se necesita medicina, sociología, antropología, la misma historia de la propia, ehh... crecimiento de la ciencia, etc.

⁴⁴ O “Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre” (conhecido como Coldeportes) é a entidade reguladora do esporte na Colômbia, fundado em 1968 e atuante ainda hoje.

⁴⁵ O “Instituto Departamental de Deportes de Antioquia - Indeportes Antioquia” é uma entidade que financia organizações esportivas dentro do departamento. A base do seu objetivo é dispor ações e orientar recursos para “[...] estimular el deporte formativo y la amplia participación de la comunidad en actividades deportivas y recreativas” (INDEPORTES, 2018, s.p.).

⁴⁶ Talvez essa apreciação de E16 precise ser relativizada para o caso da *Universidade del Valle*, em Cali.

Além de ter possibilitado um debate sobre o conceito de esporte, E12 (2017) atribui à influência alemã na Colômbia opções para se pensar uma Educação Física diferente, justamente se afastando do trato exclusivo do ensino de disciplinas esportivas, uma das tendências na época:

[...] hay una cantidad de aspectos que yo los llamo positivos, yo no creo que a nosotros nos haya venido el espíritu santo y nos haya iluminado las cabezas y nos hayan salido las lengüitas de Júpiter fuego para poder mirar la educación física con otros ojos y para mí ojos es conceptos, con otros conceptos, mirando otras tendencias, otras posibilidades, no solamente de usted si juega bien basquetbol entonces ya ganó basquetbol, que usted baila muy bien entonces usted ya ganó danzas, no [...]. La presencia de los alemanes en la universidad de Antioquia yo la evalúo desde mi perspectiva muy valiosa ¿por qué? Porque se les tenía respeto en cuanto a su conocimiento, el conocimiento que trajeron, la posibilidad de brindarnos una expectativa investigativa porque normalmente aquí usted seguía la escuela norteamericana ¿por qué? Sí, los libros que vienen son esos, Juanita Carnahan estuvo aquí y sí, esa es la Educación Física, ¿qué Educación Física?, era una Educación Física deportivista pero muy llevada hacia la competitividad [...] entonces ellos, los alemanes como siempre han sido pioneros en el campo investigativo con sus diferentes tendencias que uno puede ver en la problemática del desarrollo de la Educación Física en Alemania, diferentes tendencias, entonces eso nos permeó en parte, [...] entonces mire que para Colombia era ver otra perspectiva de la educación física, no solo la de educación física, no solo deporte.

Essa narrativa evidencia como a presença do convênio foi fundamental para desenvolver a investigação científica, ampliar o enfoque de perspectivas da área e, ao mesmo tempo, promover um questionamento da tradição esportivista que também procurava se consolidar na Colômbia. Como consequênci, seus discursos possibilitaram uma renovação do campo que não se confunde com a transformação da disciplina em treino esportivo, o que permitiu, assim, “mirar la educación física con otros ojos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, oferecemos uma (re)descrição do Convênio Colombo-Alemão na Educação Física colombiana. Com ela, não desconsideramos que o acordo assinado com os alemães também contribui, especialmente com a Medicina Esportiva, para uma “virada esportivista” que já estava em curso no país antes mesmo da assinatura do documento.⁴⁷ Questionamos, todavia, a compreensão segundo a qual os colegas alemães destacados

⁴⁷ Outros fatores, além do Convênio Colombo-Alemão, precisam ser considerados nessa compreensão, como os desenvolvidos no capítulo I.

para atuar na Colômbia formavam um grupo homogêneo e tinham em comum a necessidade de esportivizar a Educação Física escolar, reduzindo o fenômeno esportivo à sua faceta do alto rendimento. Ao contrário, os depoimentos reunidos mostram uma divergência quanto à herança alemã no território andino, revelando uma pluralidade de sentidos que não pode ser resumida à tese de que os alemães despedagogizaram a disciplina em função da ênfase esportivista e que, ao mesmo tempo, os colombianos teriam sido vítimas do esforço colonizador alemão em seu projeto de cooperação no âmbito esportivo, que não teria deixado espaços para reflexão, contextualização e problematização, tanto por parte dos alemães como dos colombianos.

Se a história de uma tradição, num determinado país, é sempre a história de sua recepção, necessitamos de mais estudos sobre a história desse convênio, especialmente sua repercussão em *Valle*, *Medellín* e em outros setores relacionados com a Educação Física e o esporte, que evitem a chantagem intelectual e política de se estar contra ou a favor dele, mas que assumam a ambiguidade como sua marca. Pensar desse ponto de vista significa reconhecer que, às vezes, “nem sempre o que parece é”, não se restringindo a qualquer lógica binária do “ou isso” ou “aquilo”, mas procedendo a uma análise sobre a simultaneidade “do isto e também do aquilo” que convivem juntos, como os dois lados da mesma moeda. Então, ao mesmo tempo em que o convênio teve sua responsabilidade na “virada esportivista” da Educação Física colombiana, também coube aos colegas a ele vinculados (tanto alemães como colombianos) operar a crítica a essa perspectiva esportivista, oferecendo alternativas, “desde dentro”, sobre o tipo de relação que a disciplina deveria estabelecer com o esporte, entendido mais amplamente.

REFERÊNCIAS

- EUSSE, K. L.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. “Esportivização” da Educação Física colombiana: a “herança” do convênio Colombo-Alemão nas páginas da revista *Educación Física y Deporte*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 437-443, 2019a.
- EUSSE, K. L.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Cientifização da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão. In: GOMES, I. M., GALAK, E., ALMEIDA, F. Q Y MORENO, W. G. (Org). **Sentidos y prácticas sobre la educación**

- y los usos del cuerpo:** Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay. La Plata/Vitória: Universidad de La Plata/Edufes. 2019b. p. 198-213.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70.
- BETANCUR, H. (1979). Informe sobre el seminario internacional: "educación del movimiento, de la salud y de la recreación a través del deporte". **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 1, n. 1, p. 1-2.
- CORREA, E. G. (1995). Hacia la formación de un nuevo profesional de las "actividades motrices". **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 17, n. 1, p. 31-41.
- GALL, H. (1981). Orientación como deporte en educación física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 3, p. 43-50.
- _____. (1982). Conceptos didácticos para la educación física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 1, p. 44-58.
- _____. (1983a). Entrenamiento: selección y fomento de "talentos deportivos". **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 1, p. 4-14.
- _____. (1983b). Deporte-educación física-recreación-prevención... Problemas de orientación en un fenómeno social. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 2, p. 29-37.
- _____. (1983c). Evaluación en educación física: orientaciones para la práctica. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 3, p. 4-18.
- GIEBENHAIN, H. (1981). Concepto general sobre la teoría pedagógica en recreación. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 1, p. 24-35.
- HECKER, G. (1983). Posibilidades para fomentar la motivación en la enseñanza del deporte Influencia de los factores antropológicos y socio-culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 3, p. 32-38.
- INDEPORTES ANTIOQUIA. (2018). **Institucional**. Disponível em:
<http://www.indeportesantioquia.gov.co/web/home>. Acesso em: 18 maio 2018.
- KLÖEPPEL, G. (1983). Una experiencia sobre el desarrollo de un juego por equipos, con niños. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 2, p. 45-50.
- MICHAELIS, H. (1983). Autoorganización en el juego. Introducción al juego en equipo durante la primaria. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 3, p. 39-48.

- PAREJA, A. (2006). Reseña histórica: Revista Educación Física y Deporte. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 25, n. 2, p. 117.
- PETERSEN. U., SCHMIDT. W. (1982). Nuevos estímulos para el deporte escolar. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 3, p. 43-50.
- PILZ, G. (1999). Sociologia do Esporte na Alemanha. **Estudos Históricos**, n. 23. (Tradução e notas de Alexandre Fernandez Vaz).
- PINILLOS, J. M. G. (2011). La educación física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidad de Antioquia, Antioquia.
- Revista Educación Física y Deporte. (2018). **Acerca de la revista**. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>>. Acesso em: 2 de jun. 2018.
- SCHERIER, K. (1982). El medio ambiente como espacio para el movimiento. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 3, p. 33-42.
- TABARES, J. F. F. et. al. (2015). La producción de conocimiento em la formación profesional en educación física, deporte, recreación y actividad física en Brasil, Colombia y Uruguay. In: Silva, A. M.; MOLINA, V. A. B. (Org.). **Educação física en América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 279-312.
- VACA, A. H. H. (1998). **Historia del alma máter de la educación física colombiana**. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ENTREVISTAS

- E2. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E3. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E4. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E7. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E9. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017.
- E12. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017.
- E13. Entrevista concedida à pesquisadora, Cali, 2017.
- E14. Entrevista concedida à pesquisadora, Montería, 2017.
- E15. Entrevista concedida à pesquisadora, Neiva, 2018.
- E16. Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg, 2018.

CAPÍTULO IV

“ESPORTIVIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: A “HERANÇA” DO CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO NAS PÁGINAS DA REVISTA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

INTRODUÇÃO

A presença da Alemanha no sistema educativo da Colômbia é bastante marcante. Essa influência é produto de uma série de acordos bilaterais traduzidos, principalmente, em três missões pedagógicas que impactaram e construíram o horizonte pedagógico do país. Uma dessas parcerias é particularmente importante para o campo da educação física, uma vez que resultou no estabelecimento do que se costuma chamar Convênio Colombo-Alemão (1973-1984), acordo que seria desenvolvido entre as universidades de Antioquia, Bogotá⁴⁸ e Valle (todas de Colômbia) e a Escola Superior de Esportes, de Colônia, na Alemanha. Como consequência, ao mesmo tempo em que educadores colombianos viajam à Alemanha para intercâmbio formativo, muitos professores alemães começam a lecionar nas universidades colombianas, oportunidade para advogar, no país, os preceitos da(s) ciência(s) do esporte.⁴⁹

De acordo com a interpretação de Pinillos (2011, p. 45), a chegada da(s) ciência(s) do esporte transformou a educação física colombiana,

alterando fines, contenidos, medios y campos de acción. Hecho que genera una oposición entre los discursos de la Educación Física y los de Deporte [y] termina relegando a ésta un papel instrumental, supeditada a los fines utilitarios del rendimiento deportivo, sin atisbo de aspectos formativos o pedagógicos.

Desde então, “La fundamentación deportiva se difunde a partir de la metodología propuesta por profesores alemanes participantes de la misión alemana” (Colômbia, 2002, p. 13).

Mais recentemente, essa compreensão encontra eco na afirmação de Tabares et al. (2017, p. 141), segundo a qual a(s) ciência(s) do esporte, “con fuerte énfasis en fisiología

⁴⁸ A participação da Universidad Pedagógica Nacional no Convênio Colombo-Alemão não se materializou.

⁴⁹ Usamos a expressão no singular/plural por reconhecer que as ciências do esporte não conseguiram, tanto na Alemanha como na Colômbia, configurar-se epistemologicamente como um campo específico (ciência do esporte). Os textos aqui analisados revelam essa ambiguidade (ora usando um termo, ora outro) e mesmo a falta de tratamento dessa problemática.

y anatomía que contribuiría al logro de un estatus científico para el campo”, quase converteram totalmente a educação física em educação esportiva. Continuam os autores (2017, p. 141-142) a dizer que esse foi um fato muito significativo, “pues retrata la forma como son acogidas diferentes perspectivas en nuestros territorios sin ningún proceso de contextualización, reflexión y problematización”. Como consequência, concluem Tabares et al. (2017, p. 142), ao parafrasearem Pinillos (2003, 2011), que a herança do convênio “relegó asuntos relacionados con temas pedagógicos y favoreció el posicionamiento de la perspectiva instrumental de la investigación”.

Estabeleceu-se, conforme essa descrição, uma relação causal que leva do convênio à esportivização da disciplina.⁵⁰ Nossa análise, neste capítulo, evidencia que a presença dos alemães no país andino, além de plural,⁵¹ foi acompanhada de um debate sobre o significado da(s) ciência(s) do esporte e sua relação com a educação física. Sugerimos, assim, que alguns alemães teceram uma crítica à redução da educação física ao treino esportivo e que outros deles foram fundamentais para uma renovação da educação física colombiana.

Para a redescricao⁵² pretendida, usamos como fonte a revista *Educación Física y Deporte*, publicação do Instituto Universitário de Educación Física da Universidad de Antioquia, que é criada no contexto de implantação do convênio entre alemães e colombianos. Fizemos uma análise dos artigos publicados ao longo de todo o ciclo de vida do periódico (1979-2016). Priorizamos, aqui, o diálogo com textos que remetem diretamente ao objetivo anunciado, o que explica a decisão de analisar material escrito, especialmente, pelos próprios alemães. O capítulo está organizado em um único tópico, seguido das considerações finais.

⁵⁰ Esportivização é aqui entendida como a tentativa de transformar a educação física em treino esportivo, especialmente o de alta competição, consequência de se assumir o esporte como paradigma teórico da área. Essa perspectiva fortaleceu-se, especialmente a partir dos anos 1970, com o desenvolvimento científico do campo (também na Colômbia), pois o corpo como instrumento de rendimento podia ser preparado, treinado e forjado a partir dos emergentes cânones científicos. Essa tendência se verificou em outros países além de Colômbia e Alemanha. Sobre seus impactos no Brasil, sugerimos a leitura de Oliveira (2001).

⁵¹ É preciso reconhecer que em Valle e Medellín chegaram profissionais alemães com diferentes perspectivas do campo acadêmico, o que produziu modos distintos de se operar com o conceito de ciência(s) do esporte no território colombiano. É preciso ter essa clareza, pois o uso da expressão “os alemães” escamoteia o fato de que a(s) ciência(s) do esporte, na própria Alemanha, conjugava múltiplos entendimentos, situação que, seguramente, também repercutiu na Colômbia. Tratamos disso no capítulo III.

⁵² A (re)descrição aqui pretendida não visa a uma leitura mais “verdadeira”, mas tensionar algumas descrições existentes e transformar antigos vocabulários em vocabulários renovados, que sejam portadores de coisas possivelmente interessantes e de novas ideias.

O CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO (1973-1984): (RE)LEITURAS DE SUA HISTÓRIA

Já na primeira edição da revista *Educación Física y Deporte*, Betancur (1979) apresenta um informe sobre o Seminario Internacional Educacion del Movimiento, de la Salud y de la Recreación a traves del Deporte, feito em Kiel, na República Federal da Alemanha, do qual participou por conta da sua inserção no Convênio Colombo-Alemão. Desde o título do evento, esclarece que o deporte é entendido em um sentido amplo e destaca que

Todas las actividades físicas del hombre contemporáneo que genéricamente pueden agruparse bajo el título de ‘deporte’ son realizables con propósitos educativos los cuales se clasifican en tres grupos: los relativos al movimiento mismo, los dirigidos a la conservación de la salud y los pertinentes al aprovechamiento del tiempo libre mediante la recreación (Betancur, 1979, p. 1).

Explica, além disso, que o seminário apontou para o movimento “como medio y como fin de la educación física” (Betancur, 1979, p. 1), ressalta que “a través del movimiento en sus múltiples formas deportivas, practicadas sin afán competitivo, se puede llegar a formas y estilos de vida mucho más saludables y susceptibles de incrementar el bienestar físico, emocional y social” (Betancur, 1979, p. 2). Destaca-se, nos excertos de Betancur (1979), a menção a uma compreensão mais ampla de esporte, seu caráter educativo e a consideração a respeito de suas múltiplas formas, não restritas ao afã competitivo. Essa necessidade é uma tônica em outros textos da revista. Por exemplo, em um artigo sobre a educação física latino-americana, Gall (1982b, p. 2), um dos diretores do Convênio Colombo-Alemão, aponta que

no significa indispensablemente que se practique el deporte a nivel de competencia o alto rendimiento. Significa más bien, que se conozcan y se puedan ejecutar las reglas y las técnicas a través de la misma práctica y que las experiencias de movimiento se lleven a determinado nivel de actuación. Este nivel de actuación no se debe orientar solo el deporte de alto rendimiento, sino que debe adaptarse a las necesidades del estudiante como ser humano.

Argumento que ele reforça em outra publicação do mesmo ano, na qual discute o papel da educação física na formação integral do ser humano:

no sólo se trata de saber quién es el más rápido, quién salta más alto, quién salta más lejos, como es tan importante en el ‘deporte’ público. Se trata mucho

más de cuestionar: ¿qué puede aportar el movimiento y la educación física para una educación básica o educación general del ser humano? Así pues, no sólo practicar el deporte sino la educación física como parte importante de la educación general (Gall, 1982a, p. 44-45).

Em outra publicação, ao tratar da avaliação na aula de educação física, destaca que, nesse aspecto, “No se trata sólo de procesos de medición o aún sólo de la medición del rendimiento” (Gall, 1980, p. 8), nem “No se trata de abarcar la calidad del rendimiento del estudiante con el fin de hacer una selección” (Gall, 1980, p. 5), como faria o esporte de competição. É indispesável, ao contrário, valorizar outras dimensões do aluno que não são quantificáveis e para as quais são necessárias formas mais específicas das ciências sociais. Assim,

Estas reflexiones metódicas de la evaluación caracterizan una diferencia considerable p.ej. en cuanto a la teoría del ‘test’ [...]. Consecuentemente, en la teoría de evaluación se incluyeron en el análisis de la enseñanza una serie de procesos que van más allá de los ‘tests’ y provenientes de las ciencias sociales empíricas como por ejemplo, socio-gramas, interacciogramas, encuestas directas o indirectas, entrevistas, cuestionarios así como un sistema de observación especialmente desarrollado y procesos de valoración y escalonados (Gall, 1980, p.10).

Posição que retoma, tempos depois, em outro artigo sobre o tema, oportunidade para afirmar o erro, em termos científicos, de usar métodos de avaliação desenhados para um propósito em outros espaços diferentes do projetado. Por exemplo, “evaluar a estudiantes de educación física según criterios para desportistas” (Gall, 1983c, p. 7), em que, provavelmente, dar-se-á um resultado em cifras, que não vale nada se não tem em conta os aspectos subjetivos dos escolares. Esse argumento é novamente defendido em outro artigo do mesmo ano, que trata do tema seleção de talentos esportivos, marcando diferenças entre o treinamento esportivo e a educação física:

Así se tiene en el proceso del entrenamiento como objetivo general un condicionamiento del deportista, la automatización de los movimientos, y una máxima adaptación a cualquier situación de la competencia. Al frente de estas orientaciones, en la educación se mantienen como objetivos generales una orientación amplia según los intereses y necesidades del individuo, una autonomía de la persona y una emancipación del alumno. En el entrenamiento se trata de adaptar al deportista a las condiciones del deporte (instrumentalización del individuo al deporte). En la educación física al contrario, se tratan de adaptar las reglas y condiciones del deporte a las necesidades del individuo (instrumentalización del deporte a las condiciones del individuo) etc. Con base en estos aspectos, desde el punto de vista de la educación o educación física, no se deberían aceptar las condiciones (a veces inhumanas) de un entrenamiento de alto rendimiento especialmente para jóvenes (Gall, 1983a, p. 4).

Dois anos antes, Giebenhain (1981) publica um artigo sobre a pedagogia do tempo livre e faz uma crítica ao esporte de competição para a formação humana. O autor declara que os princípios do esporte de alto rendimento, como o “absolutismo del principio de competencia, definición de la ganancia, juego sucio dedicado y entrenado etc.” (Giebenhain, 1981, p. 27), devem ser rechaçados desde o ponto de vista pedagógico e humano. Destaca, além disso, que o professor de educação física não é um tecnólogo dedicado ao simples ensino de técnicas esportivas; em vez disso, ele é um educador “y tiene que cumplir con un encargo pedagógico-político, el cual se debe orientar a una evidencia democrática” (Giebenhain, 1981, p. 35).

Vargas (1982, p. 29), professor colombiano formado no âmbito do convênio, diz que “La preparación para la educación física en el tiempo libre exige crear en la escuela las condiciones adecuadas para participar en todas las formas de deportes o actividades físicas extra escolares, presentando esta opción no como una alternativa para el alto rendimiento”. Nessa mesma linha de crítica ao esporte de rendimento, Giebenhain e Acevedo (1982) descrevem a relação dessa prática com as lógicas da indústria moderna, especificamente dos métodos de trabalho, em que se aplicam “tiempos fijos por número de ejercicios, movimientos aislados, planeaciones exactas etc.)” e entendem que “La falta de literatura y la preparación del personal docente, no del todo desarrollada, así como la influencia de entrenadores y métodos de entrenamiento conllevan a la tendencia de unidades de entrenamiento y al descuido de principios pedagógicos” (Giebenhain e Acevedo, 1982, p. 72). De forma contundente, escrevem sobre a influência negativa desse modelo para a educação física:

La influencia del deporte de alto nivel, en su defecto como modelo, generalmente es negativa sobre la Educación Física escolar debido a que éste sólo tiene en cuenta el éxito mensurable o contable y esto a su vez conlleva a actuaciones agresivas y corruptas en el deporte. Esto ha influenciado mucho a los colegios, porque cuando el deporte se ve desde el punto de vista del alto rendimiento, trae resultados sobre los campos deportivos, pistas de atletismo y piscinas, etc. siendo éstos construidos según las reglas prescritas, sugiriéndose con esto que el deporte existente es el único posible. Las consecuencias de ésto en el colegio son entre otras, la limitación de la espontaneidad y la creatividad, como también la no utilización de las áreas verdes, los patios, las piedras, las gradas, los árboles, etc. para la clase de Educación Física en el sentido de un movimiento exploratorio o para adquirir nuevas experiencias materiales y sensitivas [...]. Así se tienen que preguntar los responsables de la Educación Física Escolar, si es conveniente realizar en las clases, al lado del deporte reglamentado, actividades deportivas en forma recreativa con miras a crear el hábito de practicar estas actividades durante toda la vida y también incluir

actividades tales como: patinaje sobre ruedas, tiro de frisby y otros. La construcción o utilización de implementos deportivos sencillos como raquetas, pelotas de trapo, ladrillos, bastones, llantas, neumáticos, zancos de lata, etc., podrían contribuir en gran medida al desarrollo de nuevos incentivos y formas de movimiento y colocar alternativas espontáneas a las formas deportivas fijadas (Giebenhain e Acevedo, 1982, p. 68-69).

A ênfase no esporte de alto rendimento, em detrimento das atividades próprias da tradição cultural do país, aparece reiteradas vezes nos artigos publicados pelos alemães. Gall e Pareja (1981), no diagnóstico da sua pesquisa sobre os planos de ensino das licenciaturas em educação física, apontam que

Se cree que los proyectos curriculares del ministerio sólo están adaptados a una pequeña parte de la realidad escolar. También se observa que a pesar de las declaraciones en el marco teórico, las actividades exigidas en las unidades curriculares están ajustadas a los tipos de deporte de rendimiento internacionales. Se tiene que cuestionar, si esto corresponde a las necesidades y exigencias colombianas (Gall e Pareja, 1981, p. 20).

Gall (1983b), dois anos depois, reforça esse argumento e acrescenta: “hasta qué punto se puede seguir con los desarrollos extremos y abusos, con el fin sólo de participar en el deporte internacional de alto rendimento” (Gall, 1983b, p. 37). Em outro número publicado antes, Gall (1981) afirma que a educação física deve se apropriar das possibilidades de movimento que oferece o meio no qual se desenvolve. Ele detalha:

En la didáctica más reciente de la educación física se trata antes bien de educar al hombre para el movimiento y a través del movimiento [...]. Mejor dicho, la educación física debe aportar a través del medio del movimiento a la formación de la personalidad e identidad del ser humano. Con el fin de poder lograr este objetivo, la educación física p. ej. tiene que: - motivar para practicar deporte activamente. - preparar para un deporte para la vida. - promover la espontaneidad, la creatividad y un actuar autodeterminado. - aportar para abrir, a través del deporte, nuevas experiencias y un mundo nuevo. Si estos principios de educación se deben considerar dentro de un medio ambiente específico (p. ej, Latinoamérica), entonces a esto pertenece que este medio ambiente específico tiene que ser incluido dentro de la educación física. Concretamente, esto significa que la cultura del movimiento latinoamericano (folclor, danzas, ritmica, música, etc.) y el medio ambiente latinoamericano (naturaleza) tiene que ser incluido en la educación física (Gall, 1981, p. 44).

Insistindo nas possibilidades da cultura de movimento para a educação física, especialmente na Colômbia e, em geral, na América Latina, relata:

la formación en educación física en Colombia está orientada muy fuertemente hacia los deportes de competencia y los deportes internacionales, aunque para esto en muchas escuelas no siempre están dadas las condiciones. Frente a esto,

parte de las ‘condiciones socio-culturales’ existentes en el medio ambiente tienen escasa o nula representación en la formación: danzas y música folclórica nacional, la cultura del movimiento, o de la tradición latinoamericana. Todavía no se ha captado o entendido del todo que en una educación física, es decir, una educación del movimiento y a través del movimiento, la propia cultura del movimiento tendría que ser una parte muy importante del contenido curricular. En este sentido, un concepto didáctico de esta índole puede contribuir a descubrir nuevas posibilidades y pensamientos (Gall, 1982a, p. 56).

Acrescenta o autor que essas manifestações da cultura de movimento próprias da Colômbia (além das mencionadas danças e folclore, descreve, nesse texto, também o tejo⁵³) são chaves para oferecer uma educação física “para gran parte del Pueblo y no solamente para algunos grupos elitistas de alto rendimiento” (Gall, 1983b, p. 36-37).

Hass (1984) discute o ensino e a aprendizagem social na aula de educação física e usa, também, a expressão cultura de movimento; expõe que, como o esporte é uma manifestação dessa cultura, a disciplina não deve tratá-lo de forma exclusiva. A preocupação com o desenvolvimento das diferentes manifestações culturais próprias ao contexto colombiano também é colocada por Sonnenschein (1980, p. 5), que denuncia a falta de literatura sobre atividades físicas autóctones no campo da educação física latino-americana e, particularmente, da educação física colombiana:

Cabe mencionar en este contexto, que también se refleja en la literatura deportiva disponible en el subcontinente, el problema de la progresiva desaparición de las actividades físicas autóctonas. Este fenómeno, consecuencia de la llamada ‘exportación del deporte’ por parte de las naciones industrializadas conduce a que los deportes conocidos por los gremios deportivos internacionales tienen buena representación bibliográfica, mientras que sobre actividades vernáculas de origen indígena o colonial difícilmente se encuentran fuentes escritas.

Encontramos, também, o artigo de Hecker (1983), que trata da motivação para a prática esportiva e para o ensino da educação física. Ele ressalta, em diferentes momentos, que seu texto se insere em uma perspectiva pedagógica, discute a significativa diferença entre professor e treinador e entre alunos e esportistas, tenta mostrar que são distintos campos de atuação.

Esse interesses mais pedagógicos são visíveis, também, nas escolhas de alguns dos textos dos profissionais alemães para serem traduzidos e publicados na revista. Weinhold e Gall fizeram traduções de temas ligados ao ambiente como possibilidade de

⁵³ O tejo é um jogo autóctone da cultura indígena colombiana.

ampliação das opções de movimento dentro do esporte escolar (Scherier, 1982). Petersen e Schmidt (1982) reportaram-se a uma “escola mais humana” e à sua relação com as práticas esportivas no seu interior. Narrativas de experiências para a aula de educação física, foram discutidas por Klöeppel (1983) e Michaelis (1983). Assuntos que são mais uma evidência do debate, do conflito em relação aos fins da educação física, o que nos leva a entender que não foi tão “direto” o caminho para a “esportivização” da educação física colombiana a partir de uma única referência alemã: do esporte de rendimento ligado às ciências naturais.

Apesar de o convênio ter encerrado oficialmente em 1984, autores vinculados a ele continuaram a publicar na revista. A edição de 1992-1993 tem um texto de Griesbeck, que trata dos esportes (ou jogos) tradicionais, da cultura de movimento, da conceptualização do esporte num sentido amplo, entre outros. Denuncia

[...] esta castración de los intereses populares, esta tremenda reducción del mundo deportivo al de los deportes olímpicos de alto rendimiento con sus determinadas normas, esta exclusión del gran repertorio de recursos humanos, ante todo de las culturas de movimiento lúdicoexpresivo africanas, latinoamericanas y asiáticas, despoja el fenómeno deporte de su verdadero e inestimable valor (Griesbeck, 1992-1993, p. 76).

Correa (1995, p. 35), ao propor um plano de ensino para a educação física, destaca a necessidade de compreender o esporte de forma ampliada, como aquele que se refere “a todas las expresiones corporales y sus contextos sociales”. Aponta que, na Colômbia, o professor da disciplina deve ser formado “para que pueda comprender la nueva dimensión del deporte y las implicaciones de tipo social, económico, político, biológico y psicológico que se generan dentro de él, sus practicantes, la sociedad y los espacios correlacionados a éste” (Correa, 1995, p. 32).

O alemão Rittner (1995), por sua vez, descreve que a(s) ciênci(a)s do esporte deveriam ser tratadas como uma ciência corporal geral, em constante relação com o meio ambiente e a realidade social na qual se desenvolve e que não pode se reduzir ao ensino dos esportes de competição. Propõe até a substituição do termo ciênci(a)s do esporte por cultura somática, já que os temas de que trata o campo têm sofrido grandes transformações que aquele conceito não consegue satisfazer:

Hasta ahora la ciencia del deporte no ha desarrollado ningún marco de referencia teórico para la ordenación y la aclaración de las transformaciones en el campo del deporte, y en la percepción de la salud. Similarmente

deficitaria es la situación en las perspectivas de la epidemiología social, o bien, de la sociología de la Medicina, que igualmente aclaran los resultados de una mezcla empírica de las formas de percepción relacionadas con el cuerpo y las muestras de comportamiento. Ante este trasfondo, parece ser muy prometedor un marco de referencia, o bien, un concepto de Cultura Somática (Rittner, 1995, p. 72).

No mesmo artigo, o autor desenvolve uma definição do novo conceito proposto: “Por el concepto cultura somática se debe, por lo tanto, entender un sistema de valores y de normas relacionadas entre sí, en una sociedad dada, la cual implica la percepción y la utilización, o bien el uso del cuerpo en su totalidad” (Rittner, 1995, p. 73). Dois anos depois, o grupo de pesquisa Cultura Somática⁵⁴ publica um artigo na revista que usa essa definição do conceito de Rittner e esclarece que

El concepto cultura somática sitúa al cuerpo en el centro de la reflexión socio-cultural, no sólo porque en él se registran los designios de la cultura, sino porque a su alrededor se generan manifestaciones particulares de la misma. La cultura, entendida como entramado de significaciones a partir de las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción, y como conjunto de comportamientos que se transmiten generacionalmente mediante sistemas simbólicos que actúan como guía para la acción colectiva e individual, no es hereditaria ni congénita; es adquirida y obedece a modelos que pautan la vida. Esos modelos de comportamiento incluyen al cuerpo como lugar de síntesis de los códigos sociales, territorio donde se cruzan las dimensiones que integran al ser humano. La simbiosis prístina entre cuerpo y cultura hace que lo corpóreo se exprese en formas diferentes de una sociedad a otra, e incluso en la misma sociedad en diferentes épocas y sectores. El género, las condiciones económicas, el espacio geográfico, la confesión, el nivel educativo, la edad, median la relación con el cuerpo y, en consecuencia, existe una particularidad sociocultural visible en los usos del cuerpo. Ello deriva en una cultura somática. Cultura Somática hace referencia a los usos del cuerpo que pasan por lo operativo y tocan con el sistema de significaciones, percepciones, actitudes, prácticas y representaciones individuales y colectivas del mismo en un contexto sociocultural; corresponde a una participación del cuerpo en el proyecto social y cultural y a la gramática con la cual lo sociocultural se inscribe en el cuerpo.

Em 1996 reaparece uma publicação do ex-diretor do convênio Hermann Gall, agora como decano da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Ludwigsburg, na Alemanha, com um texto produto da sua participação no I Congreso sobre Gerencia Esportiva, feito em Cáli, em 1996. Nessa publicação, ressalta o movimento de criação do evento Culturas Esportivas do Mundo, que teve sua primeira edição em Bonn, em 1992, e no qual “todas las naciones están llamadas a presentar sus deportes autóctonos y regionales” (Gall, 1996, p. 122), resultado das fortes críticas que vem recebendo o esporte

⁵⁴ Esse grupo foi fundado, em 1993, por professores alemães e colombianos.

de competição ao longo dos anos. Retoma, nesse texto, sua antiga denúncia sobre o predomínio de uma manifestação (esporte internacional) sobre outra (cultura local):

Existe una orientación muy fuerte en las disciplinas de alto rendimiento hacia el deporte internacional. Muchas naciones se orientan sólo hacia los deportes olímpicos, como se observa en el Bloque Este: sólo se fomentan los deportes en los cuales se compite a nivel internacional y más aún sólo aquellos en los cuales se ve la posibilidad de medallas. Esto llega hasta la negación o el rechazo de los propios deportes autóctonos. Algunos de ellos se dejan atrás, como deportes de segunda o tercera clase, y así poco a poco se pierde la propia cultura física del movimiento, una parte de la identidad histórica de la nación (Gall, 1996, p. 123).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo ofereceu uma (re)descrição da influência alemã no campo da educação física colombiana, evidenciou que o caminho até a constituição de uma tradição esportivista no país não foi linear e, por isso, necessita ser matizado, pois resulta de um conjunto de circunstâncias que precisam ser, todas elas, relacionadas. A discussão presente nas páginas da revista demonstra que muitos alemães defenderam uma concepção ampliada do esporte, sem sugerir, conforme asseverou Pinillos (2003, 2011), uma oposição entre o fenômeno e os discursos da disciplina, a quem se reservaria um papel instrumental. Ao mesmo tempo, os alemães aqui referenciados criticaram, com um forte tom “humanista”, a transformação da disciplina em treino esportivo, que faz, ao contrário do que compreendem Pinillos (2003, 2011) e Tabares et al. (2017), uma reflexão pedagógica que não se restringe à dimensão instrumental de investigação.

Destacamos, também, o argumento em favor da criação de formas específicas de agir no contexto colombiano, que fomentam uma “cultura de movimento”⁵⁵ própria, em vez de transpor automaticamente conteúdos europeus à realidade latina. O chamado a uma educação física que trabalhe a partir dos jogos autóctones, do folclore, da tradição indígena, em vez da ênfase exclusiva no esporte de competição, foi incisivo em várias publicações, o que permite colocar em dúvida a compreensão de que a(s) ciênci(a)s do esporte teriam convertido, quase totalmente, a educação física a uma educação esportiva (Tabares et al., 2017).

⁵⁵ Não deixa de ser curioso o uso dessa expressão, já que, na tradição alemã, toda e qualquer prática corporal é designada pela expressão “esporte”. O que diferenciaria, assim, o esporte das manifestações da cultura de movimento que alguns alemães defenderam (tejo, dança, folclore, etc.)?

A redescrição oferecida, além disso, desenha uma compressão do Convênio Colombo-Alemão que não é da ordem de uma simples colonização, o que nos permite questionar a tese de que sua presença em território colombiano aconteceu sem qualquer “proceso de contextualización, reflexión y problematización” (Tabares et al., 2017, p. 141). Ao mesmo tempo, também chama a atenção a formação de um grupo de pesquisa, por colegas colombianos e alemães, chamado Cultura Somática, que criou condições para uma renovação do discurso da(s) ciência(s) do esporte e da educação física naquele país. Esse é mais um acontecimento que nos permite concluir que a esportivização e os estudos sobre fisiologia e anatomia não foram a única herança do Convênio Colombo-Alemão (Tabares et al., 2017).

REFERÊNCIAS

- Betancur H. Informe sobre el seminario internacional: ““educación del movimiento, de la salud y de la recreación a través del deporte”. Revista Educación Física y Deporte 1979;1(1):1-2.
- Colombia. Ministério de Educacion Nacional. Serie lineamientos curriculares Educación Física. Recreación y Deporte 2002.
- Correa EG. Hacia la formación de un nuevo profesional de las “actividades motrices”. Revista Educación Física y Deporte 1995;17(1):31-41.
- Eusse KL, Almeida FQ, Bracht V. 2018 Convênio colombo-alemão (1973-1984): a esportivização da Educação Física colombiana? Revista da Alesde 2018;9(2):106-88.
- Eusse KL, Almeida FQ, Bracht V. Cultura corporal e expressiones motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. Movimento 2017;23(2):689-700.
- Gall H. Problemas fundamentales de la evaluación curricular. Revista Educación Física y Deporte 1980;2(3):5-12.
- Gall H. Orientación como deporte en educación física. Revista Educación Física y Deporte 1981;3(3):43-50.
- Gall H, Pareja A. Investigación sobre currículos para licenciaturas en educación física en Colombia. Revista Educación Física y Deporte 1981;3(1):18-23.
- Gall H. Conceptos didácticos para la educación física. Revista Educación Física y Deporte 1982a;4(1):44-58.

- Gall H. Observaciones didácticas sobre: función, objetivos y contenidos de la educación física en Latinoamérica. Revista Educación Física y Deporte 1982b;4(2):1-7.
- Gall H. Entrenamiento: selección y fomento de “talentos deportivos”. Revista Educación Física y Deporte 1983a;5(1):4-14.
- Gall H. Deporte- educación física-recreación-prevención. Problemas de orientación en un fenómeno social. Revista Educación Física y Deporte 1983b;5(2):29-37.
- Gall H. Evaluación en educación física: orientaciones para la práctica. Educación Física y Deporte 1983c; 5(3):4-18.
- Gall H. Gerencia deportiva: bases y aspectos interculturales. Revista Educación Física y Deporte 1996;18(2):117-23.
- Giebenhain H. Concepto general sobre la teoría pedagógica en recreación. Revista Educación Física y Deporte 1981; 3(1):24-35.
- Giebenhain H, Acevedo O. Influencia de los factores antropológicos y socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física. Revista Educación Física y Deporte 1982; 4(1): 59-73.
- Griesbeck, J. Más allá del deporte olímpico: ¿para qué deportes tradicionales? Revista Educación Física y Deporte 1992-1993; 1415 (1): 73-79.
- Hass H. Enseñanza y aprendizaje social (en la clase de educación física). Revista Educación Física y Deporte 1984;6(1):20-36.
- Hecker G. Posibilidades para fomentar la motivación en la enseñanza del deporte Influencia de los factores antropológicos y socio-culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física. Revista Educación Física y Deporte 1983;5(3):32-8.
- Klöppel G. Una experiencia sobre el desarrollo de un juego por equipos, con niños. Revista Educación Física y Deporte 1983;5(2):45-50.
- Michaelis H. Autoorganización en el juego: introducción al juego en equipo durante la primaria. Revista Educación Física y Deporte 1983;5(3):39-48.
- Oliveira, M.A.T. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação: história e filosofia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- Petersen U, Schmidt W. Nuevos estímulos para el deporte escolar. Revista Educación Física y Deporte 1982;4(3):43-50.

Pinillos JMG. La educación física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Antioquia: Faculdade de Educação, Universidad de Antioquia; 2003.

Pinillos JMG. La constitución del campo de la educación física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. Recorde: Revista de História do Esporte 2011; 4(2):1-23.

Rittner V. Cuerpo, salud, deporte y estilo de vida como puntos de referencia del desarrollo social. Revista Educación Física y Deporte 1995;17(1):63-77.

Scherier K. El medio ambiente como espacio para el movimiento. Revista Educación Física y Deporte 1982;4(3):33-42.

Sonnenschein W. La literatura deportiva en latinoamérica. Revista Educación Física y Deporte 1980;2(2), 1-8.

Tabares JFF, Silva AM, Seré C, Risso A, Muiño JM. La producción de conocimiento en la formación profesional en educación física, deporte, recreación y actividad física en Brasil, Colombia y Uruguay. In: Silva AM, Molina VAB. (Org.). Educación física en América Latina: currículos y horizontes formativos. Jundiaí: Paco Editorial; 2017. p. 133-168.

Vargas CEO. Actividades físicas recreativas: aspectos pedagógicos. Revista Educación Física y Deporte 1982;4(3):26-32.

CAPÍTULO V

CIENTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: A MARCA DO CONVÊNIO COLOMBO-ALEMÃO

INTRODUÇÃO

O sistema educativo colombiano tem sido fortemente influenciado pelos diferentes acordos internacionais por parte do governo nacional. Alemanha, por exemplo, tem sido protagonista de um importante capítulo da história do país andino. O contato entre os dois países, referente ao setor educativo, é conhecido como as três missões pedagógicas que, segundo Angulo (2007), trabalharam, de forma geral, quatro aspectos fundamentais: a capacitação dos docentes, a implantação de métodos pedagógicos, o trato e a instrução das ciências desde as primeiras séries de ensino e a definição do papel do Estado na educação. De forma particular, a autora (2007) explica que algumas das ações da primeira missão pedagógica (1872-1878) foram a obrigatoriedade da educação e da formação profissional dos professores. No período da segunda missão pedagógica (1924-1935) foi criado o Instituto Pedagógico Nacional para mulheres (na Capital do país), o programa de atenção aos pré-escolares, fundaram-se novos cursos universitários, implementaram-se novas metodologias de ensino (com base nas teorias de Fröbel, Montessori e Decroly principalmente), entre outras propostas e transformações educacionais. Finalmente, a terceira missão pedagógica (1965-1978) teve como objetivo principal “(...) tecnificar la educación de la enseñanza básica primaria, dotar las instituciones y capacitar al personal docente” (Angulo, 2007, p. 15).

Especificamente para a área de Educação Física neste contexto, o acordo entre os dois países é conhecido como o Convênio Colombo-Alemão (1974-1984), desenvolvido principalmente nas Universidade de Antioquia e Valle por parte da Colômbia e a Escola Superior de Esportes de Colônia, na Alemanha. Segundo Pinillos (2006, s.p),

Después de realizarse varios ajustes a la propuesta inicial, este ambicioso proyecto con el cual Colombia se beneficiaría de la información de frontera en el campo de la Educación Física o del Deporte según los Alemanes, se concreta el 14 de Marzo de 1975 con la creación de un ente denominado ‘Instituto de Ciencias del Deporte’, según convenio celebrado entre los gobiernos de la República Federal de Alemania y el de Colombia, representado por el Instituto

Colombiano de la Juventud y el deporte-Coldeportes,⁵⁶ la junta administradora de Deportes de Antioquia y la Universidad de Antioquia (...) Podría decirse entonces que el convenio contemplaba la posibilidad de implementar un proceso de investigación que tendría un campo teórico, el ‘Instituto de Ciencias de Deporte’, ubicado en la Universidad de Antioquia y un campo aplicado la ‘Unidad académica de Educación Física y Deportes’, ubicado en la Universidad del Valle. Lo cual garantizaría ‘la Cientificidad’ de este campo de saber.

Este capítulo analisa o processo, incentivado por este Convênio, que resulta na cientificização da Educação Física colombiana. Utiliza como fonte uma entrevista realizada com um docente alemão que foi diretor do convênio no início dos anos 1980. Neste caso, ao lidarmos com as “reminiscências” desse ex-diretor, temos clareza que a memória é um terreno movediço, ambíguo, parcial, recortado e que, não necessariamente, diz da “verdade” do que aconteceu. Para operar com essa limitação, fizemos o exercício de comparar “sua” história com aquilo que identificamos em outra fonte utilizada: o periódico *Educación Física y Deporte*, a publicação é criada (1979) no contexto de implementação da parceria entre alemães e colombianos no âmbito do Instituto Universitário de *Educación Física* da Universidad de Antioquia. O texto está organizado em um único tópico, seguido das considerações finais.

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA: A INFLUÊNCIA DOS ALEMÃES

O projeto do Convênio Colombo-Alemão visava orientar científicamente a Educação Física colombiana, por meio, por um lado, de uma cooperação interdisciplinar entre as diferentes ciências (Pedagogia, Psicologia, Medicina, Física, etc.) com o fim de responder a problemas específicos do esporte e, por outro lado, baseado numa estreita colaboração entre docência e investigação (Instituto, 1979), priorizando, aqui, cinco aspectos: “a. Investigación del Curriculum, la Didáctica y la metodología de la Educación Física, El Deporte y la Recreación. b. Información y documentación de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. c. Medicina del Deporte. d. Enseñanza del movimiento y del entrenamiento. e. Organización del Deporte” (Pinillos, 2003, p. 148).

Pinillos (2006) avalia que, em meio à necessidade de outorgar caráter científico à área, aventou-se possibilidade de substituição do termo Educação Física pelo conceito de

⁵⁶ O “Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre” (Coldeportes) é a entidade reguladora do esporte na Colômbia, fundado em 1968 e atuante ainda hoje.

Ciência(s) do Esporte. Acrescenta que se tratava de uma tendência internacional na qual os alemães eram referência e, por isso, poderiam contribuir com uma nova organização do campo da Educação Física colombiana. Sem embargo, diferentemente do que aconteceu na Alemanha, país que havia substituído toda e qualquer menção à Educação Física ou às práticas corporais pela denominação Esporte, o conceito de Ciência(s) do Esporte não foi adotado para caracterizar e organizar a área na Colômbia. A adoção dessa denominação entre os latinos precisa ser compreendida em função da necessidade de cientificizar as práticas da Educação Física naquele país. O entrevistado (2018), ex-diretor Convênio, relata que era fervente a luta para tratar, na Colômbia, os temas da Educação Física como ciência, para, entre outras coisas, “(...) ser aceptados en universidades”. Descreve,

(…) nosotros ya estábamos hablando de Ciencias del Deporte. Una parte muy importante para nosotros era que queríamos hacer de la Educación Física, con la base netamente educativa, una Ciencia del Deporte, con algo, como se puede decir, un fenómeno social y es más de educación, más de pedagogía, es más, por ejemplo, necesitamos de una Ciencia del Deporte como una entidad responsable en la sociedad. (...) hemos hablado de las Ciencias del Deporte y tratado de levantar un poco el nivel de la Educación Física al nivel universitario, porque la Educación Física era algo del nivel bajo en la universidad, los universitarios no aceptaban la Educación Física como ciencia.

Acrescenta em seu relato (2018) que, a partir dessa necessidade de tratar a área como uma ciência, o debate epistemológico sobre a atividade científica na área foi intenso nos últimos anos do Convênio na Colômbia.

Giebenhain (1980, p. 22), outro professor alemão partícipe do Convênio, discutiu num escrito “O que fez a Ciência do Esporte pela prática esportiva”:

La ciencia del deporte en primer término tiene funciones de servicio. Ella tiene que colecciónar y sistematizar conocimientos, que sirven para la orientación y para la aclaración. (...) (Este conocimiento lo produce mediante diferentes métodos científicos, como la hermenéutica, el empirismo, la teoría dialéctica etc.). Pero tal conocimiento nos lleva directamente a acciones, como las necesita la práctica. Sólo puede fundamentar, orientar, ayudar, pero siempre está influido por las condiciones de la situación pedagógica. En tanto que el conocimiento práctico tan sólo se adquiere por medio de la práctica pedagógica. (...) La ciencia del deporte para el profesor de educación física no debe ser solamente una base de conocimiento empírico, también le debe ubicar en la realidad física, social, síquica y política. (...) campo parcial social-sicológico, organizatorio y político que indica más allá del deporte (...).

Gall (1982c, p. 82) chega mesmo a defender que o conceito de Ciência(s) do Esporte

(...) debería enfocarse en la búsqueda de las posibilidades y limitaciones del deporte de la propia cultura física o cultura del movimiento ya existente en este país. En lugar de preocuparse sólo por el deporte internacional y de alto rendimiento se puede recopilar e investigar sobre los juegos originales y del campo, se pueden investigar e interpretar los bailes de las diferentes regiones del país, se puede tratar de conservar algunos de estos elementos, cultivándolos un poco, la historia del deporte puede investigar sobre la cultura física del país, etc. Así la ciencia del deporte no sólo puede contribuir al desarrollo de una identidad cultural propia, sino también puede contribuir a los conocimientos mundiales informando sobre las raíces de la cultura física en este medio ambiente (por ejemplo Colombia).⁵⁷

Como resultado do processo de cientificização impulsionado pelos alemães ocorre, entre outros, a criação de centros de documentação, a inauguração de projetos de pesquisa, publicações, discussão de conceitos e tendências, circulação de traduções e literatura, intercâmbio de profissionais a diferentes países, capacitações, organização de seminários e, ao mesmo tempo, a criação, em 1979, da revista “Educación Física y Deporte”, do *Instituto Universitário de Educación Física da Universidad de Antioquia*, que já no seu primeiro editorial deixa claro a que o periódico veio: “Ya que hemos realizado hasta ahora la práctica en su mayoría sin fundamentos teóricos, será una de las tareas más importantes, el difundir los conocimientos sobre la teoría, mejor aún la ciencia de la educación física y el deporte” (Editorial, 1979, P. 2). No editorial do ano seguinte, ratificam-se os interesses da revista em contribuir para a cientificização do campo. O editorial expressa, ao introduzir um dos artigos desse ano, que este “(...) nos señala las capacidades que se esperan de un profesor de Educación Física hoy en día y que dependen de un elevado conocimiento y preparación científica e interdisciplinaria, al cual queremos contribuir con la publicación de esta Revista” (Editorial, 1980, p. 1).

No transcorrer das publicações da revista, a importância de discutir o caráter científico na Educação Física continua muito evidente.⁵⁸ Em textos sobre a avaliação curricular, por exemplo, cujo foco era apontar alguns problemas nos planos de ensino dos cursos de Educação Física colombiana, Gall (1980a, p. 3) destaca que “(...) se debe establecer un plan de estudios con bases científicas” que permita fortalecer este aspecto base da formação. Para este fim, segundo ele, a “(...) discusión científico-educacional sobre evaluación (...)” (Gall, 1980b, p. 5) tem que ser prioridade para os profissionais do

⁵⁷ A necessidade de adequar a(s) Ciência(s) do Esporte às necessidades de uma cultura de movimento própria ao país é tema de outros textos (Gall, 1981; Hass, 1984).

⁵⁸ Este tema também será objeto de reflexão por parte dos autores colombianos, conforme registrado no capítulo VII.

campo, cujas referências conceituais devem estar, ao mesmo tempo, fundamentadas científicamente.

Pelo mesmo caminho, aparecem as denúncias em Gall e Pareja (1981) sobre a falta do caráter científico na atividade acadêmica do campo. Afirman que “No existen o casi no existen trabajos reconocidos científicamente sobre la realidad de la educación física en Colombia”. Ao mesmo tempo, ressaltam a importância do desenvolvimento de uma “(...) teoría fundamental (filosofía) de la educación física en Colombia” (Gall y Pareja, 1981, p. 21). Gall (1983) reforça essa opinião anos depois com um artigo que trata das demandas sociais impostas ao campo desde o desenvolvimento esportivo, escolar, recreativo e de saúde, necessidades que, para o autor, exigem uma densa preparação científica dos profissionais da Educação Física, que deve ser oferecida desde as instituições de formação.

Em outro texto, o autor, reivindicando a perspectiva pedagógica do ensino da disciplina, descreve que “Cuando se trata de exponer algo sobre conceptos didácticos en educación física, entonces esto también incluye que es necesario tratar científicamente este asunto (...)” (Gall, 1982a, p. 44). No mesmo caminho, trata do domínio de alguma prática esportiva e seu ensino, expressando que “(...) se tiene que comprender que enseñar educación física no es sólo cosa de poder jugar bien al fútbol, sino que la instrucción y educación responsable exige algo más de las personas (Gall, 1982a, p. 58). Faz, aqui, uma crítica particular à falta de interesse em apropriações teóricas dos profissionais do campo:

Muchos profesores de educación física creen ya ser dueños del balón, cuando pueden jugar bien al fútbol, pueden nadar bien, o son buenos atletas. Tienen poca idea de que existe gran diferencia entre la propia ejecución de rendimiento físico y la mediación didáctica/metódica. Con mucha frecuencia tampoco les interesa mucho esta cuestión. Muchos profesores de educación física no muestran ningún interés por conceptos teóricos, muchos casi nunca leen un libro profesional. Esto se demuestra claramente con un vistazo en las bibliotecas de las universidades y colegios, también en Colombia (Gall, 1982a, p. 48).

O argumento é reforçado pelo mesmo autor em outra publicação do mesmo número, na qual diz que “(...) no se debe pensar sólo en la ejecución práctica del deporte, sino que se tendrán que poner al día también sobre conocimientos teóricos” (Gall, 1982b, p. 7).

Este autor (Gall, 1982c, p. 77), ao mesmo tempo em que faz o chamado a tratar o campo científicamente, expõe, em tom crítico, como é complicado entender a ciência como aquela que “(...) persigue un interés puramente objetivo, es decir, cuando sólo las funciones y los mecanismos corporales de un individuo están en primer plano del interés, sin preguntar por las consecuencias ni los efectos sobre la personalidad del ser humano (“ciencia libre de valores”). Sobre este tema, narra nosso entrevistado (2018) como fez um movimento crítico contra a inclinação da(s) Ciênci(a)s do Esporte para o alto rendimento e a Medicina Esportiva que tratava os atletas como objetos ao invés de seres humanos:

(...) escribí un artículo contra la Medicina Deportiva, por ejemplo, porque en esa época yo vi que usaron más o menos a los deportistas como un material, un objeto de investigación, como personas que pueden investigar (...). Un artículo específico contra el abuso de la medicina con los deportistas como material de investigación solamente.

A insistência no “chamado” à científicidade no campo aparece registrada também na Revista por outros autores alemães. O artigo de Giebenhain (1980, p. 22) destaca o problema da “integración del conocimiento científico a la práctica pedagógica”. Discute, particularmente, como “(...) el profesor de educación física debe conocer diferentes conceptos científicos y sus áreas de aplicación y capacidad de explicar”. Na mesma direção, Hecker (1983, p. 32), referindo-se à ajuda que oferece a ciência sobre as variáveis que condicionam a motivação no ensino do esporte, explica que “El científico, a través de resultados de investigaciones, debería estar en capacidad de conocer exactamente estas secuencias condicionantes en todas sus diferentes interrelaciones, con el fin de satisfacer el deseo de los prácticos y ofrecerles ayudas (...”). Também Hass (1984, p. 20) alude a pesquisas alemãs para tratar o tema do ensino e aprendizagem na aula de Educação Física, temas que ele denomina como “científicos sociales”.

Outra ação importante do Convênio em favor da científicização foi a criação das conhecidas “Guías para el maestro”. No âmbito das “assessorias” que profissionais alemães prestaram com vistas a identificar os “problemas” da disciplina e, depois, produzir propostas de intervenção (Pinillos, 2006), destaca-se a criação de uma série de manuais, formulados pelo professor alemão Heino Ulmer, para serem aplicados pelos professores colombianos nos seus campos de atuação (Pinillos, 2011). Por exemplo, no prólogo da Guia para o 4º e 5º ano (Colombia, 1974, p. 5), evidencia-se a intenção de científicidade nas propostas dos alemães

Esta guía desarrolla, en forma práctica, una amplia educación del movimiento para los alumnos de 4º y 5º grado de enseñanza primaria, en los campos de la gimnasia, el atletismo, la gimnasia en aparatos, los juegos y la natación. Además incluye, de manera sencilla, fundamentos de la psicología infantil y de la metodología y didáctica de la educación física que orientan, con base científica, la labor del maestro, quien puede introducir las variantes que crea necesarias, según las condiciones de los alumnos y las circunstancias del momento.

Sobre estas ações do Convênio com o fim de cientifizar, descreve nosso entrevistado (2018):

(...) hemos empezado con la revista, también como un vehículo, hemos siempre tratado de convencerles, necesitan publicar, ciencia necesita de publicación, entonces que por favor ustedes los educadores físicos también publiquen para tener un ticket de entrada a la ciencia (...) la revista y esos libros que empezamos, tenemos toda la biblioteca y por eso la educación también era parte del convenio e hicimos esa parte de documentación, publicación, libro, revista, esos son señales de una ciencia, esas eran la precondiciones que nosotros creamos en esto, que era necesario para mandar esas señales (...) hicimos todos esos seminarios, esos seminarios que hicimos por parte del convenio, no sólo de la Universidad de Antioquia pero también de Cali, hicimos muchos seminarios en la mayoría de las universidades de Colombia y transportamos más o menos ese mensaje de ‘por favor piensan en ciencia’.

Vargas (2012, p. 144), por sua vez, avalia que o conceito de Ciências do Esporte, trazido pelos alemães, representou a consolidação de um processo teórico-científico que possibilitou um novo “status” acadêmico ao campo, projetado em “(...) espacios universitarios, congresos interdisciplinarios, publicaciones especializadas, en la creación de instituciones y organizaciones privadas y públicas sobre este campo de acción”. Pinillos (2006, s.p), comentando o relatório de um ex-diretor do Convênio Colombo-Alemão, afirma que

El mismo Sonnenschein, uno de los directores del convenio, en 1994, 10 años más tarde de haber terminado el Convenio, haciendo una autoevaluación de esta asesoría, resalta como uno de los logros importantes la discusión generada en Colombia frente al discurso de la ciencia Deportiva a saber: ‘Un aspecto importante es en mi opinión el hecho de que el Convenio fue motivo de una amplia discusión por parte alemana y colombiana sobre las tareas de la ciencia deportiva en un país como Colombia. Ello originó en ambos lados un proceso de aprendizaje que redundó -y seguramente lo seguirá haciendo también en el futuro - en beneficio tanto de la constitución de la ciencia del deporte colombiana como de la futura cooperación de las dos partes dentro de una perspectiva intercultural’.

O entrevistado (2018) argumentou que a preocupação não estava no nome que a disciplina iria ter; a preocupação principal era dar um caráter científico ao campo. Para ele, era importante discutir as amplas possibilidades de estudo da área⁵⁹ e a necessidade de fazer pesquisa para impactar na sociedade e não deixar a outros a oportunidade de manipulá-la em favor de interesses privados. Acredita, a partir disso, que o Convênio motivou os debates e o crescimento científico da Educação Física na Colômbia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de caracterizar o Convênio Colombo-Alemão em território colombiano, voltamos nossa atenção a uma entrevista realizada com um ex-diretor do Convênio e utilizamos como fonte a revista *Educación Física y Deporte*, publicação que resulta da parceria instituída entre colombianos e alemães. Além da criação dessa revista, o acordo entre os dois países levou à abertura de grupos e projetos de pesquisa, a organização de eventos acadêmicos, a formação de pessoal no nível superior (muitos colombianos foram estudar na Alemanha), produção de material didático (como as guias para os professores) entre muitas outras ações que, direta ou indiretamente, contribuíram para renovar o discurso da Educação Física naquele país.

A necessidade de cientificar o campo, transformando a prática da Educação Física mais científica, foi uma das principais marcas do Convênio. Isso não significou, pura e simplesmente, a transformação da disciplina em uma ciência, mas, sim, a necessidade de que sua prática estivesse fundamentada cientificamente. Afinal, não bastava mais “(...) poder jugar bien al fútbol”, mas, sim, “(...) una preparación científica y profunda”. Nesse processo, as fontes indicam que não se tratava apenas de uma aproximação com as disciplinas das chamadas ciências naturais, mas, também, a necessidade de o campo dialogar mais fortemente com as ciências sociais e humanas. Isso quer dizer que, embora a medicina esportiva e a organização do esporte estivessem no horizonte das ações esperadas do convênio, havia uma importante preocupação com a pedagogia, a didática, em suma, com o ensino da Educação Física. É nesse contexto, aliás, que devemos situar a relação da disciplina com o esporte e a crítica contra a sua transformação em treino

⁵⁹ Conforme afirmado nos capítulos III e IV, o grupo de profissionais alemães que chegou a Colômbia era diverso, com diferentes preocupações e pesquisas em pedagogia, didática, cultura corporal, medicina esportiva, deporte de alto rendimento, jogo, recreação, entre outros temas.

esportivo. O esporte ou, melhor, a(s) Ciência(s) do Esporte, deveriam estar a serviço da Educação Física na Colômbia, um *meio* para o desenvolvimento da cultura de movimento do país em vez de um *fim* em si mesmo.

REFERÊNCIAS

- Angulo, A. M. (1974). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices*, 1, 1-27. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683/11369>
- Colombia. (1974). Ministerio de Educación Nacional. Misión Pedagógica Alemana. *Educación Física en la escuela primaria*.
- Editorial. (1979). *Educación Física y Deporte*, 1(1), 1-2. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11171/10243>
- Editorial. (1980). *Educación Física y Deporte*, 2(3), 4. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22732/20786139>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. e Bracht, V. (2018). Convênio Colombo-Alemão (1973-1984): a esportivização da Educação Física colombiana? *Revista Da Alesde*, 9, 106-118. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61272/35953>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. e Bracht, V. (2019). “Esportivização” da Educação Física colombiana: a “herança” do Convênio Colombo-Alemão nas páginas da revista *Educación Física y Deporte*. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, v. 41, n. 4, p. 437-443. Recuperado de <http://www.rbceonline.org.br/pt-pdf-S0101328918301379>
- Gall, H. (1980a). Desarrollo y evaluación curricular de la educación física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 2(2), 1-4. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/11183-34209-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/11183-34209-1-PB%20(2).pdf)
- Gall, H. (1980b). Problemas fundamentales de la evaluación curricular. *Educación Física y Deporte*, 2(3), 5-12. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/22778-135506-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/22778-135506-1-PB%20(2).pdf)
- Gall, H., Pareja, A. (1981). Investigación sobre currículos para licenciaturas en educación física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 3(1), 18-23. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/22808-136693-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/22808-136693-1-PB%20(2).pdf)

- Gall, H. (1981). Hacia una ciencia del entrenamiento: reflexiones sobre la perspectiva didáctica y pedagógica. *Educación Física y Deporte*, 3(2), 26-36. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/22837-137067-1-PB.pdf
- Gall, H. (1982a). Conceptos didácticos para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 4(1), 44-58. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/22917-137247-1-PB.pdf
- Gall, H. (1982b). Observaciones didácticas sobre: función, objetivos y contenidos de la educación física en Latinoamérica. *Educación Física y Deporte*, 4(2), 1-7. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/22967-137303-1-PB.pdf
- Gall, H. (1982c). Medicina deportiva y ciencia del deporte, ubicación y función en el medio ambiente. *Educación Física y Deporte*, 4(3), 74-83. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/23031-137478-1-PB.pdf
- Gall, H. (1983). Deporte- educación física- recreación- prevención... Problemas de orientación en un fenómeno social. *Educación Física y Deporte*, 5(2), 29-37. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/23053-87794-1-PB%20(1).pdf
- Giebenhain, H. (1980). Respecto al problema de la ciencia del deporte y de la práctica deportiva. *Educación Física y Deporte*, 2(3), 19-22. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/22781-136360-1-PB%20(1).pdf
- Hass, H. (1984). Enseñanza y aprendizaje social (en la clase de educación física). *Educación Física y Deporte*, 6(1), 20-36. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/23096-88004-1-PB.pdf
- Hecker, G. (1983). Posibilidades para fomentar la motivación en la enseñanza del deporte Influencia de los factores antropológicos y socio-culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física. *Educación Física y Deporte*, 5(3), 32-38. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/23079-87951-1-PB%20(1).pdf
- Instituto de ciencias del deporte. (1979). *Educación Física y Deporte*, 1(1), 1. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/11180-34197-1-PB%20(3).pdf
- Pinillos, J. M. G. (2003). *La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/561/1/AA0260.pdf>

- Pinillos, J. M. G. (2006). La educación física y el deporte en Colombia: una oposición de discursos en el período comprendido entre 1968 e 1991. *EF Deportes*, 10(93). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd93/colombia.htm>
- Pinillos, J. M. G. (2011). La constitución del campo de la educación física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. *Recorde: Revista de História do Esporte*, 4(2), 1-23. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/714-1391-1-SM%20(2).pdf
- Vargas, C. E. O. (2012). Ciencias del Deporte: Evolución de aspectos teórico científicos. *Entramado*, 8(1), 140-165. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v8n1/v8n1a10.pdf>

ENTREVISTA

Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg/Brasil, 2018.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E CIÊNCIA NA COLÔMBIA... OLHARES CRÍTICOS

INTRODUÇÃO

Conforme exposto em outros capítulos desta tese, a crítica ao esporte de competição e à esportivização da Educação Física na Colômbia foi feita a partir de diferentes “lugares”: um fortemente político, desde os movimentos estudantis universitários e de professores escolares; outro mais acadêmico, como no caso daqueles colegas que estiveram, de distintas maneiras, envolvidos com o Convênio Colombo-Alemão, fossem eles alemães ou, mesmo, colombianos beneficiados por essa parceria. Este texto segue tratando da crítica ao esporte na Educação Física colombiana, evidenciando os vínculos entre essa crítica e o predomínio de uma determinada compreensão de ciência na área, adjetivada de “positivista”.

Assume como fonte aquilo que se reproduziu nas páginas dos periódicos “Educación Física y Deporte” e “Lúdica Pedagógica”. A escolha de ambos se explica pela importância e tradição dos dois no campo acadêmico da Educação Física daquele país. Da “Educación Física y Deporte” se estudaram os artigos publicados entre 1979 e 2016 (vol. 35, n. 2) e de “Lúdica Pedagógica” se examinaram suas edições entre 1991 e 2017 (n. 25), priorizando o diálogo com os textos que remetiam diretamente ao objeto anunciado. Depois de selecionar o material por meio da apreciação de seus títulos e resumos, procedemos à leitura integral do artigo. O texto está organizado em um único tópico, seguido das considerações finais.

ENTRE A ESPORTIVIZAÇÃO E A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA

A crítica realizada ao esporte e, por consequência, à esportivização da Educação Física, está muito presente nas páginas das duas revistas investigadas. Um espaço no qual isso é muito visível é nos editoriais, especialmente os publicados, na década de 1980, pela revista “Educación Física y Deporte”.⁶⁰ No início de seu ciclo de vida, muitos desses

⁶⁰ Destacam-se os editoriais desta revista já que “Lúdica Pedagógica” não tinha começado a circular ainda.

editoriais foram assinados por Raúl Hincapié Abad. Ele teve, naquele momento, uma posição crítica em face ao esporte de competição e de espetáculo em sua relação com a Educação Física. Assim, por exemplo, Abad denunciou, no Editorial de 1983, que “Al deporte espectáculo sólo le interesa el rendimiento y aun cuando sea un deporte inhumano, cruel, aberrante, una ‘lacra social’ atentatorio de la vida y de la salud del atleta, seguirá creciendo porque el comercialismo y el politicismo privilegian al ‘Atleta Supremo’” (EDITORIAL, 1983, p. 1).

Ao mesmo tempo, expressou que “Es lamentable que en medio de tantas conquistas logradas por el hombre, de tan fabulosos adelantos científicos asistamos simultáneamente a un empobrecimiento de la condición natural e inteligente de moverse” (EDITORIAL, 1983, p. 1), fenômeno que seria manifesto e/ou provocado pelo próprio esporte. Por isso, o profissional da Educação Física tem que ter um especial cuidado ao tratar da competição, redirecionando o significado que o esporte tem dado a ela; deste modo,

El Educador Físico tiene que abrir el ojo. El deporte como primer fenómeno social de los tiempos modernos, como moda social, como modelo de conducta, se convierte en el centro de la cultura física y no puede desligarse el deporte de la competencia. La actividad deportiva tiene como primer ingrediente, como elemento síquico y social, como gran fuerza motivante a la competencia. Como gráficamente se dice deporte sin competencia es como café sin cafeína. Y así ha sido en todas las culturas, en todas las civilizaciones. Se exige entonces un tratamiento adecuado del problema por parte de los educadores físicos. Concebir la competencia deportiva esencialmente con un fin educativo y enseñar al niño, al adolescente, que adquirir el hábito deportivo, competir, no es para exhibirse, sino para encontrarse consigo mismo, sus limitaciones, su propio esfuerzo, su cansancio, su recuperación, su equilibrio, su capacidad de expresión corporal. Que el deporte es un hallazgo para saber medir y contentarse con su propia realidad personal (EDITORIAL, 1983, p. 1).

Sobre esta compreensão, o Editorial de 1981 comentava sobre a necessidade de os profissionais da Educação Física proporem uma concepção diferente de esporte, pois

[...] el deporte, actividad determinante del ser humano es cada vez más inhumano. En el reciente Congreso Olímpico de Roden-Baden se definió muy claramente al Atleta de las justas modernas como un ‘Robot aceptado’. En lugar de realizarse como persona y como ser social, el Deportista es explotado, manipulado para extraer de él su máximo rendimiento en detrimento de su salud física y mental y luego abandonado como trapo sucio con graves problemas de desadaptación social. Por eso creemos que todas las personas relacionadas con la Educación Física deben comprometerse a trabajar en una concepción diferente del deporte. Nuestra Revista está abierta a todos los que puedan expresarse sobre estos temas de palpitante actualidad social, a todos los que crean en el Deporte como valor educativo, a los que piensan que la persona es lo fundamental en la actividad deportiva y a los que sientan que la

actividad física es un derecho de todos sin discriminación de ninguna naturaleza (EDITORIAL, 1981, p. 1).

O editorial, na sequência, defendeu uma formação científica ampla em favor de uma “melhor” Educação Física para a sociedade, em vez de seguir enfatizando o desenvolvimento de destrezas físicas (EDITORIAL, 1981). A relação entre a ciência e o esporte de competição foi, ao mesmo tempo, criticada, por um lado, pelo trato que a ciência reservava ao esportista, que o via como um objeto/máquina e não como um ser humano; e, por outro lado, pelo fato de que o progresso possível dentro dessa relação era restrito a um “grupo elite”, que é minoria na sociedade (EDITORIAL, 1983).

Também aparecia, nestes editoriais, a importância de a área tratar do desfrute lúdico, junto à humanização e à socialização, em vez da competição, resgatando a necessidade de romper com a formação esportivista e estudar novas tendências para a prática pedagógica na Educação Física: ““Sacar la leche”⁶¹ como en el lenguaje común se dice, es el objetivo, el esfuerzo mental de muchos educadores físicos para darle contenido a su clase [...]. No es educación sino antieducación física” (EDITORIAL, 1982, p.1).

Igualmente era exposta, de forma crítica nos editoriais, a relação entre o esporte e o modelo econômico capitalista, a sociedade de consumo e o interesse político. Assim, o esporte “[...] como fenómeno social refleja y exagera a su propia sociedad, consumiendo campeones, marcas, triunfos a cualquier precio (EDITORIAL, 1983, p.1). O esporte “[...] produce ganancia económica, departe como mercancía. A consecuencia de todo el deporte como profesión, el deporte como producto de consumo, y por encima el deporte como exhibicionismo político” (EDITORIAL 1984, p. 1).

Nos editoriais de “Educação Física y Deporte”, essa crítica ao esporte desapareceu nas edições dos anos 1990.⁶² Foi retomada em 2010, na “voz” de William Moreno Gómez (2010, 2011, 2012), outro editor do periódico. No editorial de uma das edições de 2010, o editor expressou sua inconformidade sobre os impactos do esporte espetáculo na sociedade e na cidade, denunciando a relação deste tipo de esporte e os interesses econômicos e “politiqueiros” que nele se manifestam. Para o autor, o esporte espetáculo é um

⁶¹ Essa expressão se refere ao imperativo de extrair de alguém o máximo que ela pode oferecer. No caso em questão, a analogia se referia ao fato de as aulas esportivizadas de Educação Física objetivarem alcançar o máximo rendimento físico-atlético dos seus alunos, sendo este seu objetivo principal.

⁶² Ao mesmo tempo em que isso acontece, os editoriais deste período começam a dedicar suas reflexões ao tema corpo, oferecendo indícios daquilo que chamamos, no último capítulo desta tese, de “virada corporalista”.

[...] recipiente de mensajes, de propaganda puesta en escena, de competencia cargadas de ideas, de política, de ideología, de ocultaciones y visibilizaciones, de encuadres, clasificaciones y enmarcaciones interesadas que se impulsan con patrocinio y subsidio de nuestro bolsillo, impuesto que se coloca al servicio de una institucionalidad gubernamental que no siempre responde a los intereses de los más (EDITORIAL, 2010, p. 1).

Para ele, o campo da Educação Física deveria pesquisar não só sobre o sistema de rendimento e competição, mas, também, “[...] falta una investigación que tenga por objetivo la identificación saludable de los mecanismos de coerción y utilización que se imponen a la ciudadanía por la vía del espectáculo deportivo” (EDITORIAL, 2010, p. 3), deixando transparecer, assim, o interesse em repensar esta prática dado o seu foco num grupo muito reduzido que se beneficia às custas de toda uma sociedade.

Este tema foi retomado por Moreno num dos editoriais do ano seguinte, oportunidade em que denunciou a perda do limite entre o público e o privado no esporte espetáculo, em que o dinheiro de todos favorece só a algumas entidades e pessoas particulares. Deste modo,

La conmoción es de tal envergadura que todos se suman a la causa; confundidos en intereses elevamos la justa a ‘proyecto país’; por arte de magia se borra la raya entre lo público y lo privado, entre los intereses de los pocos y los intereses de los más, entre las actividades de los funcionarios públicos y las de los ejecutivos de lo privado, se invierten las prioridades del Estado; el desempleo, el hambre, el analfabetismo, la deserción escolar, las masacres, las ocultaciones, la corrupción, el narcotráfico y las chuzadas interesadas pasan a un segundo plano, hasta quisieran tirar balones a los campos de batalla desde los helicópteros Black Hawk; al enfundarse la remera nacional no se distingue un funcionario de gobierno de un ejecutivo empresarial (EDITORIAL, 2011, p. 343-344).

Um ano depois, num editorial dedicado a apresentar os problemas de um projeto de esporte do governo que oferecia bolsas para crianças destacadas no esporte, o autor esclareceu que sua denúncia “No se trata de una cruzada contra el deporte ni contra el deporte escolar y en edad escolar” (EDITORIAL, 2012a, p. 701), mitigaçāo significativa, já que o foco na sua recorrente crítica ao esporte na Colômbia estava no trato que o governo dava a este e, segundo ele, à carente discussão acadêmica sobre esta problemática por parte da Educação Física.⁶³ Neste Editorial, entendeu que o governo oferece, em troca do destaque na competição esportiva, direitos que tem que possibilitar por obrigação:

⁶³ Essa posição de Moreno é questionável, visto que a área, desde pelo menos os anos 1980, vinha tratando criticamente da relação entre a Educação Física e o esporte. Outros capítulos, nesta tese, evidenciam isso.

Bajo el país de los privilegios de las élites se extiende el socavón donde compiten ya los niños de los más por la vida y un pedazo de pan; se extiende el cultivo, el muladar urbano o el campo de batalla donde mueren tempranamente las esperanzas de una familia y de un país. De allí, venidos desde la nueva, inteligente y hacendosa idea, tendrán que salir unos cuantos superdotados para integrar los exclusivos clubes del deporte y el conocimiento; solo que en el camino, a la manera de nuestros ancestros africanos, en las profundidades, habrá quedado mucho cuerpo. Esa competencia cruel tiene sentido para una idea elitista y racista del deporte y la academia. Los más vulnerables tienen ganado el derecho a lo mejor que pueda ofrecer el Estado y lo público para la educación y la recreación; suficiente prueba y competencia por la vida han tenido que soportar para que ahora, presos de la inteligencia técnica de este Gobierno imbuido por las lógicas del mercado sean sometidos a una competencia sustentada en una retórica eugenésica racista de nuevo cuño, que desea soportar y regentar las funciones sociales del Estado. [...] El programa Supérate, bajo una retórica biologista y competicionista, venida del mundo de la improvisación y el desconocimiento educativo y deportivo del mercado se plantea como una estrategia para la ‘caza de talentos’. Como en toda competencia cruel queda una inquietud por los competidores que resultan regados en el camino, que finalmente son la inmensa mayoría (EDITORIAL, 2012a, p. 705- 706).

Depois de criticar o uso que o governo colombiano tem feito do esporte, o autor fez o chamado à “superación crítica” do problema por parte da comunidade acadêmica da Educação Física, estudando as “[...] implicaciones de la competición en el deporte escolar y en edad escolar allí, la comprensión del impacto del deporte competitivo [...]”, discussão em favor da reivindicação deste campo acadêmico e da disciplina como direito de todos.

Semelhante crítica ao esporte, todavia, não é recorrente nos editoriais da revista “Lúdica Pedagógica”. Apesar disso, na segunda edição do periódico, o editorial dedica um comentário ao tema ao destacar que a Educação Física tem se subjugado aos interesses do esporte, convertendo-se numa disciplina instrumental que não se assume como disciplina acadêmica própria. “El hecho de escampar a la sombra del deportivismo, nada le ha aportado a su reconocimiento y a asumirse a sí misma. La instrumentalización de su radio de acción continuará vigente mientras no problematice su razón de ser, su fundamento” (EDITORIAL, 1996, p. 5).

Dois anos depois, Chinchilla (1998, p. 3) refutou a posição do editorial expondo que “[...] la visión que califica a la Educación Física ‘acampando a la sombra del deportivismo es tan unilateral y errada como la solución’ de separación radical”. Explica que a interpretação do Editorial desconhece “[...] la relación que como fenómeno social, y por tanto hecho de la cultura, tiene el deporte con la Educación Física” (CHINCHILLA, 1998, p. 3), a qual, segundo ele, usava o esporte como meio ou como atividade educativa.

Também entendeu que o predomínio do esporte nas preocupações do campo tem feito este avançar nos problemas centrais da própria Educação Física, como seu papel na sociedade.⁶⁴ Conclui expondo que a relação entre a Educação Física e o esporte é diversa, por isso não é válido classificá-la como propõe o editorial sem reconhecer os esforços de profissionais do campo na direção de reinventar esta tradição.

“Deixando” os editoriais para focar mais na “letra” dos artigos propriamente ditos, destacaram-se os escritos de Bolívar, professor, nos anos 1980, da Universidade Surcolombiana, localizada na cidade de Neiva, no departamento de Huila (ao sudoeste da Colômbia).⁶⁵ Ele publicou muitos textos problematizando a relação da Educação Física com o esporte. Diferentemente da posição mais mediadora de algumas publicações, ao defenderem uma reconceitualização do esporte e um determinado uso do fenômeno nas aulas de Educação Física (CHINCHILLA, 1998; PINILLOS, 2007), Bolívar (1985) argumentou em favor da separação entre ambos. Quando presente nas escolas, seguia pensando o autor (1985), ele deveria estar em horário extracurricular.

O professor explicou que a Educação Física tem se ocupado basicamente do ensino dos esportes, num contexto em que era senso comum a ideia de que o esporte era um meio educativo ideal para a formação dos indivíduos.⁶⁶ Segundo ele, todavia, o esporte é uma “[...] actividad física regulada por normas rígidas, que requiere para su práctica de habilidades y destrezas especialmente entrenadas y cuyo fin primordial es obtener la victoria sobre otros deportistas. En el deporte la competencia y el resultado son supravalorados aún sobre los mismos valores humanos [...]” (BOLÍVAR, 1986, 125). O movimento de tentar “camoufler” este esporte com outros nomes, como esporte recreativo, esporte formativo e esporte não competitivo, no fundo continuava estimulando o crescimento da prática esportiva, já que se tratava do mesmo esporte com suas

⁶⁴ Cabe aclarar que Chinchilla é um nome recorrente na crítica ao domínio da corrente esportivista na Educação Física colombiana. Sua postura, neste artigo específico, deixa transparecer uma atitude conciliadora com o esporte, posição que é compartilhada, entre outros, por Pinillos (2007, p. 28), ao defender a necessidade de “[...] pedagogizar el deporte o, en términos más claros, humanizar el deporte, convirtiéndolo realmente en un medio de la educación”.

⁶⁵ Atualmente é professor do curso de Psicologia da mesma Universidade, desligando-se totalmente do campo da Educação Física.

⁶⁶ Sobre as crenças das qualidades do esporte para a educação, entendiam Correa e Martínez (2006) que ainda era bastante significativa a ideia do papel socializante para justificar o uso do esporte na aula de Educação Física. Na mesma linha, apontou Mosquera (2010, p. 118) que “Los docentes, a la enseñanza de los deportes en la educación física escolar, le atribuyen beneficios para la salud, para mejorar las capacidades perceptivas y cognitivas; de igual manera, ayuda al equilibrio personal y favorece las relaciones interpersonales y la interacción social”.

estandardizadas características e com um interesse básico no rendimento e na sobreposição sobre o oponente (BOLÍVAR, 1986).

Contrário a este tipo de formação centrada no esporte de competição, Bolívar propõe uma educação “progressista”, referindo-se a um modelo educativo que se desenvolveria num ambiente participativo e democrático, para a totalidade de alunos da sala, sem discriminação e com o interesse de formar criticamente o aluno para sua contribuição na transformação da sociedade (BOLÍVAR, 1985, 1986). Ideias já anunciadas anos atrás quando denunciava que

La clase no puede seguir siendo enfocada al logro de una conducta automatizada en el campo técnico deportivo, la necesidad de generar mentes críticas en los educandos debe obligarme a prever objetivos sociales, esto es, objetivos que me permitan vincular los temas de clase a las características de la realidad nacional y por tanto a favorecer la intelectualidad crítica (BOLÍVAR, 1981, p. 16-17).

Com o objetivo de oferecer à Educação Física alternativas práticas ao esportivismo,⁶⁷ entende que o país deve recuperar outras formas do movimento humano, como “[...] la danza, el teatro, el campismo, los juegos populares o callejeros, el folclor, etc., una definición que permite el acceso del Pedagogo musical, del Ecólogo, del Antropólogo, del Artista, etc. en perspectiva integral de la acción educativa” (BOLÍVAR, 1985, p. 49).⁶⁸

Numa linha crítica parecida, Chinchilla expôs, na década de 1980, como era problemática a desarticulação entre os saberes técnicos e os pedagógicos existente na prática da Educação Física, em que os saberes técnicos esportivos são privilegiados e “[...] cuyo único fin es la eficacia para ganar en la competencia” (CHINCHILLA, 1989, p. 58). Esta opinião é compartilhada por Santamaría e Arévalo (1988, p. 99), os quais denunciaram que a Educação Física

[...] ha tenido como una fuente de inspiración a las teorías sado-masoquistas del cuerpo, donde el eros, lo lúdico, el gozo, han desaparecido. La pedagogía-comando donde la evaluación se mide por la cantidad de esfuerzo físico contabilizado, cuando la rentabilidad en cifras y marcas de la aprobación, se ha perpetuado como la verdadera, la deseable práctica. Técnica y sudor han desvinculado al hombre en sus reales capacidades para darle como sendero

⁶⁷ O autor entendia que o reducionismo da Educação Física ao ensino de determinadas habilidades e destrezas esportivas é produto da construção curricular na formação profissional, que tinha, ao mesmo tempo, uma visão esportivizante (BOLÍVAR, 1988).

⁶⁸ A importância deste tipo de prática, diga-se de passagem, também ecoou entre os autores vinculados ao Convênio Colombo-Alemão (capítulos III e IV).

previsto la carrera deportiva, mutilando así la pedagogía y la misma cultura de lo físico.

Morales (1985, p. 51), crítico também do perfil que orientava a Educação Física na ocasião, já que era “[...] apenas una actividad técnica orientada exclusivamente hacia la formación física del individuo”, que, além disso, tem “[...] caído en el enfoque mecanicista que considera el cuerpo, como un simple instrumento” (MORALES, 1985, p. 53), entendia que, ao contrário, é fundamental que a Educação Física respeite a totalidade humana, diferente do dualismo que caracterizava a prática educativa da época: “Como ser específicamente humano, siempre actúa como totalidad, pensamiento y acción constituyen una unidad dialéctica” e, nesta perspectiva, “[...] la práctica sistemática del movimiento humano, no es importante sólo como medio para adquirir destreza” ou “cualidades físicas y de habilidades y destrezas deportivas y gimnásticas” (MORALES, 1985, p. 54). A Educação Física deveria romper, portanto, com o trato do homem como simples objeto: “En este orden de ideas es necesario considerar también y como fuente primaria de los objetivos a la reflexión filosófica que intenta la comprensión de la totalidad humana” (MORALES, 1990, p. 28). Anos mais tarde, criticou novamente aquele enfoque, especificamente desde a avaliação escolar, já que era fundamentalmente focada na “[...] medición de logros a nivel de cualidades físicas y de habilidades y destrezas deportivas y gimnásticas” (MORALES, 1996, p. 6), fazendo um chamado à teorização do campo acadêmico para mudar este aspecto com o propósito de abrir o horizonte para as diversas possibilidades que pode trabalhar a Educação Física na escola. Para tanto, o trabalho na Educação Física, por sua vez, deveria incluir a “[...] racionalidad, la emocionalidad y la sociabilidad”, dentro da necessidade de trabalhar a partir da multidimensionalidade (MORALES, 1990, p. 27).

Reconhecendo a tendência em favor de uma “re-humanização” na Educação Física, no esporte e na recreação, explicou Moreno (1996, p. 108) que este movimento deveria ser uma motivação para que “[...] estos tres subsistemas se sacudan y no reduzcan por más tiempo su accionar irreflexivo a la producción y reproducción del rendimiento a partir de la implementación y el apoyo institucional prevalentemente hacia dinámicas motrices altamente domesticadas-reglamentadas e institucionalizadas”. Neste caminho, o campo deveria fazer um esforço por redimensionar a intervenção que sofria do sistema esportivo, devido a seu grande impacto como fenômeno social e cultural.

Moreno ratificou sua crítica numa publicação posterior, em que argumentou que a educação esportivista e psicomotora, dominantes no ensino da Educação Física, estimulam uma normatização física baseada na competição (MORENO, 2007), característica que combina com as lógicas com as que opera a escola, “[...] uma de las instituciones con mayores niveles de reglamentación” (MORENO, 2007, p. 72). Na escola, apesar da pressão pela incursão de outras práticas corporais, o jogo esportivo ainda era hegemônico.

Gracia (1996), por sua vez, fez uma reflexão sobre o conteúdo esportivo na aula de Educação Física, convocando seus pares a romper com a limitação de uma aula centrada no ensino da técnica esportiva. Na sua compreensão,

El ejercicio físico, el juego y las demás actividades, deben ser medios de la Educación Física y no su fin último. Cuando el profesor de Educación Física pierde de vista esta reflexión pedagógica, caerá en el reduccionismo, en donde se busca un fin de carácter puramente técnico-instrumental. Así el programa de trabajo en la escuela, colegio o institución es el fútbol y los medios están constituidos por los juegos y/o ejercicios de tipo predeportivo. Esta forma es la usual en Colombia; el deporte ha absorbido y desplazado a la Educación Física del espacio escolar. Si se puede afirmar que existen sólo actividades deportivas y no clase de Educación Física, presentándose, así, la inversión de la relación fin-medios. Es indispensable recuperar finalidades verdaderamente formadoras que trasciendan la instrucción técnica deportiva (GRACIA, 1996, p. 1-2).

Seguiu suas reflexões afirmando que não queria “atentar” contra o esporte, mas entendia que o ensino deste não deveria ser conteúdo da aula de Educação Física, pois “[...] no es este su espacio. Estas actividades se deben organizar en las horas extras programáticas en las perspectivas de las escuelas de formación deportiva, y para alumnos voluntarios” (GRACIA, 1996, p. 3).⁶⁹

Uribe (1998, p. 91) entendia que o domínio da perspectiva esportista na prática pedagógica da Educação Física tinha um “[...] sentido utilitarista, con intereses económicos o con la intención de buscar y encontrar talentos para la práctica deportiva”.

Arboleda fez uma crítica constante, principalmente a partir da década de 1990, à tendência esportivista. Esta perspectiva, ligada a uma tradição “galileana”, tem se expressado no campo principalmente no treinamento esportivo, operando “[...] metodológicamente con los patrones procedentes de la tradición positivista: técnica,

⁶⁹ Em texto mais recente, Gracia (2006) defendeu “la psicomotricidad como alternativa de revindicación de la importancia del cuerpo y el movimiento para el desarrollo humano, con la intención de abrir un nuevo horizonte para la educación física” (GRACIA, 2006, p. 126) além do esportivismo.

medición, regularidades, estandarizaciones, cuantificación, taxonomías, y se sustentan desde los discursos brindados por la física, la química, la biomecánica, entre otros” (ARBOLEDA, 2011, 356). Segundo sua leitura, esse é um produto da modernidade, caracterizada pelo “[...] reinado de la razón, de la objetividad, del objeto, del positivismo, de las taxonomías, de las mediciones, de la automatización, y marcha paralelo al proceso de industrialización y del capitalismo” (ARBOLEDA, 1997a, p 20). Denunciou, como outros colegas, que o esporte se aliava ao pensamento industrial para controlar o corpo, detalhando que

[...] la repetición, la tecnificación, la codificación de los gestos y rigurosidad del movimiento han hecho de esta disciplina una técnica más que una importante instancia pedagógica. Problemas conceptuales, pedagógicos, políticos y profesionales asisten a la educación física, que es la responsable del cuerpo en la educación colombiana y a la cual es menester reformar (ARBOLEDA, 1997b, p. 89).

Dois anos mais tarde, Aborleda (1999) complementou este argumento expondo que a prática esportiva é “[...] excluyente, dualista, material, productiva”, pois reduzida a um grupo limitado da população. “La idea del siempre mejor, del reto, de lo superable, de las marcas, de pasar el límite, del autovencimiento; elimina paulatinamente a la población de su práctica”; esto causa, entre otros problemas, que “[...] para ingresar en este universo se tengan que sacrificar referentes de identidad [...]” (ARBOLEDA, 1999, p. 23).

A centralidade nos saberes característicos do esportivismo fez que o campo se esquecesse de outros assuntos fundamentais, que tratam de dimensões mais complexas do ser, do corpo ou da existência humana. Por isso, apesar de reconhecer a dificuldade de romper com essa tradição que tem marcado a identidade do campo, a autora entende que é fundamental que a Educação Física se pense diferente para “[...] gestar una propuesta planteada más desde la estética que desde la producción [...]. Debe proponerse desarrollar la piel, educar los sentidos, reivindicar los pequeños movimientos, la levedad del cuerpo, proveer experiencias” (ARBOLEDA, 1999, p. 25).

Desde esta perspectiva, defendeu o diálogo entre as distintas tradições científicas, “[...] sin que ello anule sus bondades o desvirtúe su sustrato epistemológico; por el contrario, la acción conjunta a través de diferentes vías ofrece una tercera ruta para dilucidar un problema de orden complejo como el concerniente a los estudios del cuerpo,

la motricidad y la cultura” (ARBOLEDA, 2011, 356), próprios da Educação Física (ou das Expressões Motrices, como ela se refere a este campo acadêmico).

Por sua vez, Useche (2000, p. 3), denunciou, com “tom” acentuado, que o fenômeno esportivo “[...] deportivizó la escuela y a los maestros que la dictan”. A aula de Educação Física na escola se confundia com o treino próprio de uma liga esportiva, cumprindo funções “[...] de control, de adestramento, de normatización y masificación”. Com uma posição esperançosa, entendia que é possível pensar numa Educação Física sem esporte, modificando a concepção que se tem dela na estrutura curricular escolar compreendendo-a como “[...] hecho social y como un derecho de la población”.

Mosquera (2001) expôs que as políticas governamentais, a partir de campanhas educativas e publicitárias, fomentavam um tipo de prática corporal centrada no esporte, o que legitimava o predomínio deste na aula de Educação Física. Ao denunciar esta tendência, faz o chamado a repensar a aula esportivizada que se desenvolve sem dar à criança a chance de participar na escolha de outras práticas corporais que não as esportivas, como o “ponchado” ou “escondidas”. Mosquera (2010, p. 120), anos depois, reconheceu que, apesar das tentativas de mudança, na Educação Física colombiana

[...] el desarrollo de los contenidos sigue sustentado desde paradigmas positivista y racionalista. En este sentido, la educación física mantiene esa tradición y son pocos los cambios estructurales que presenta. De ahí que el deporte escolar, la condición física y la psicomotricidad sean las tendencias que más se presentan en las clases de la educación física.

Para Martínez (2000), nome destacado na crítica ao esportivismo desde Bogotá, a alta valorização do esporte, junto à subvalorização social da Educação Física, enfraquecia o papel de pedagogo do professor de Educação Física, o que colocava a tarefa de “[...] rescatar el sentido pedagógico de las prácticas corporales con miras a ir construyendo un sentido y fundamentos propios [...]” (MARTINEZ, 2000, p. 3).

Anos mais tarde, em uma publicação com uma colega, a autora divulgou os resultados de uma pesquisa sobre a prática pedagógica na Educação Física em escolas da cidade de Bogotá (CORREA; MARTÍNEZ, 2006). As autoras concluíram que a intervenção era caracterizada pelo enfoque tecnicista e estava centrada no físico-biológico, apesar do reconhecimento das “[...] consecuencias negativas de un enfoque puramente tecnicista de la educación física” (CORREA; MARTÍNEZ, 2006, p. 36). A pesquisa manifestou que, no discurso, os professores expressaram uma ideia de aula

direcionada à educação integral, teoricamente inspirada em correntes pedagógicas de tipo crítico e liberador; apesar disso, este pensamento não se materializava na prática destes professores;⁷⁰ pelo contrário, registrou-se uma prática pedagógica esportivizada e legitimada pela lógica das ciências naturais:

El pensamiento del maestro en relación con el método para la enseñanza de la Educación Física coincide con las denominaciones empleadas en el pensamiento científico de tipo empírico-analítico de las ciencias naturales. Por ello, la instrucción y la deducción, el análisis y la síntesis aparecen ligados al proceso de conocimiento disciplinar centrado en saberes esencialmente deportivos y gimnásticos. Estos enunciados sobre los métodos específicos para la enseñanza de la Educación Física se soportan en la creencia de que son específicos para la enseñanza en el área, se muestran como incuestionables, obvios y connaturales. Su conceptualización o entendimiento ocurre mediante la ejemplificación de saberes del campo deportivo y a partir de términos cotidianos y comparaciones (CORREA; MARTÍNEZ, 2006, p. 44).

Uma pesquisa que também permitiu identificar o predomínio desta tendência no contexto escolar é a de Benjumea et al. (2005). Essa investigação indagou os sentidos sobre a motricidade que tinham os professores de Educação Física de várias cidades do país. Segundo a análises, apesar da inserção de visões alternativas, baseadas no paradigma da complexidade e da fenomenologia, por exemplo, "[...] prevalece un paradigma positivista e instrumental del movimiento humano convirtiendo a éste en un evento físico que obedece a leyes biológicas y mecánicas, con función adaptativa". A pesquisa mostrava que "[...] la motricidad toma la forma de destreza al servicio del perfeccionamiento deportivo" (BENJUMEA et al., 2005, p. 49).

Na mesma direção, a pesquisa de Murcia (2007) se preocupou por identificar os imaginários dos jovens colombianos sobre a aula de Educação Física, concluindo que se tratava de uma imagem da área totalmente esportivizada. Segundo o autor, esta é uma conclusão esperada já que o contexto social (mídia, pais, escola, professores) acreditava nas potencialidades formativas do esporte e estimulava sua prática nos jovens escolares. Também porque, efetivamente, a aula de Educação Física reproduzia uma seção de treinamento esportivo no espaço escolar. Deste modo,

Aún persiste esa mirada adultocéntrica de una educación física de tipo funcional en la que se otorga primacía a la perfección de un cuerpo dual a través del ejercicio físico repetitivo que se hace perpetuo en la práctica de los deportes tradicionales. Si ampliamos la mirada interpretativa de estos

⁷⁰ Esta desarticulação entre um discurso alternativo e uma prática esportivizada é também evidenciada na pesquisa de Camacho e Amaya (2011) no contexto de instituições escolares na cidade de Neiva.

fenómenos sobre la educación física, podremos encontrar en el fondo del asunto una preeminencia de la racionalidad lógico-instrumental sobre el ser humano, su cuerpo y su desarrollo, como veremos a continuación: La sociedad capitalista en su modelo económico globalizado, altamente tecnificado y consumista, se apoya en una base científica de carácter positivista que fundamenta la ideología de la supremacía de todo aquello que acerca a la persona al desarrollo de labores rentables, tangibles y medibles. Aquella que exagera una concepción de desarrollo humano basada más en tener que en ser. La educación física no escapa a la influencia de esa ideología imperante, afectando particularmente a los profesores y profesoras, y a los formadores de docentes. Casi todos ellos y ellas reducen su trabajo profesional al logro de indicadores Físicos Atléticos y Técnico Deportivos, atraídos por el ideario olímpico publicitado ampliamente por los medios, dada su rentabilidad financiera. Así, el cuerpo, entre otras cualidades instrumentales, se limita a ser más fuerte, a saltar más alto y a ser más veloz. La educación física se preocupará entonces por formar un ser humano para la producción y la competencia, para lo que se recurre a métodos de trabajo directivos que garantizan la eficiencia en el menor tiempo posible (MURCIA, 2007, p. 50-51).

Esta Educação Física esportivizada, influenciada pela razão técnico instrumental própria do sistema econômico e científico dominante, abandona outras dimensões fundamentais da formação humana, como “lo ético, lo estético, lo social, lo reflexivo o lo constructivo [...]. Esto implica un doble reduccionismo de la Educación Física: por un lado la limitación del término que lleva a pensarla sólo en lo físico; y por otro, el propio alcance de lo físico que ha adquirido una connotación deportivista-eficientista antes que de Desarrollo Humano” (MURCIA, 2007, p. 51).

Por sua parte, Calderón (2006), afirmava que o esporte tinha sido tão criticado no contexto acadêmico colombiano que muitas Universidades do país adotaram um objeto de estudo “antiesportivista”, colocando em xeque os imaginários tradicionais do fenômeno, como o fomento da solidariedade, a potencialização do ser humano, um meio ideal de formação, entre outros aspectos. No esporte de competição “Surgen desviaciones sociales, como el dopaje, la violencia, etc., debido a la frustación producida por la derrota y la alimentación por prácticas alejadas de lo educativo” (CALDERÓN, 2006, p. 92).

Um ano depois o autor continua defendendo o mesmo argumento sobre os problemas sociais do esporte, entendendo, de igual maneira, que existia uma significativa crítica ao esporte dentro da Educação Física no contexto mundial e nacional feita “[...] desde la pedagogía crítica que enfatiza en los paradigmas de la liberación, diálogo, práctica e crítica, relacionadas com la ética, la moral, lo político” (CALDERÓN, 2007, p. 17), a qual tem possibilitado que a Educação Física fizesse avanços na superação do instrumentalismo pedagógico baseado nas áreas da “biomecânica” e “motriz-esportiva”.

Jaramillo e Hurtado (2005), apesar de reconhecerem o movimento do campo no sentido de questionar a tradição que levou as lógicas do esporte a se reproduzirem “mimeticamente” no contexto escolar, entendiam que esta tendência continuava presente já que a formação profissional reproduzia um modelo instrumental baseado no esporte. Apontaram que a prática esportiva é expressão da produção e do consumo, fundamentada em uma concepção de corpo como máquina,

[...] que se prepara funcionalmente desde lógicas de eficiencia y eficacia, desde la repetición y la técnica, el proyecto a largo plazo y la obediencia; a su vez, es un cuerpo atlético y saludable que el capitalismo avanzado ha convertido en ideal estético y que alrededor de patrones culturales de belleza lo ubica en los terrenos del consumo (JARAMILLO; HURTADO, 2005, p. 70).

A Educação Física escolar seria a encarregada da produção deste corpo-objeto com o propósito de responder às exigências do mercado. Isto, entre outras consequências, contribuía para tornar o imaginário juvenil sobre a Educação Física marcadamente esportivizado:

La propuesta deportivizada de la educación física se encuentra en consonancia con dicho proyecto; su vigencia en la escuela y en los imaginarios de deseo que las jóvenes los jóvenes expresan se relaciona estrechamente con las modalidades de producción que se ofrecen a través de la industria cultural y que invaden una ecología social de deporte en la representatividad, los nacionalismos, en el triunfo y en el ideal estético de cuerpo-consumo. Así, las modalidades de producción de cuerpo-venta nos hacen afirmar que aspectos como ‘la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad son incentivadas y puestas permanentemente a prueba bajo el baremo de la competitividad’ (Martín-Barbero, 2004, p. 37) (JARAMILLO; HURTADO, 2005, p. 70-71).

Anos antes, Jaramillo já havia publicado, com outro colega, um artigo em favor de o professor de Educação Física romper com a formação positivista tradicional do campo para “[...] evitar que el ser humano se diluya en el afán de lograr objetivos puntuales preestablecidos dejándose de lado: el ser, el sentir, vida y la existência” (JARAMILLO; HERRERA, 1998, p. 1). Posteriormente, Hurtado (2007) ratificou que essa formação centrada nos aspectos bio-fisiológicos em favor do rendimento esportivo e, ao mesmo tempo, a prática pedagógica focada na técnica, na aprendizagem motora, na teoria do treinamento e no desenvolvimento das capacidades físico-motoras, foi questionada a partir da compreensão do papel fundamental da disciplina na formação integral humana.

Chinchilla (2007), por sua vez, comparou o “modelo hegemónico dominante en el orden económico – social” com o modelo individualista, que é “[...] muy frecuente en las clases de educación física y en las prácticas deportivas. El rendimiento, la competencia, la exclusión, son los ejes de la clase. En éstas se reconoce y hasta se estimula la competencia; anular al contrario y generar poder desde pequeños triunfos que afirman la individualidade” (CHINCHILLA, 2007, p. 8). Em oposição a este modelo, o autor propôs um enfoque na formação humana desde a reivindicação do sensorial e o sensível. Deste modo,

Aprender a pensar en la acción se refiere a que los estudiantes aprenden más cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones. La práctica de la Educación Física incentiva la habilidad de pensar. Lo sensible es la puerta de entrada a lo cognitivo, en reconocimiento de lo lúdico y experiencial (CHINCHILLA, 2007, p. 14).

Anos mais tarde, como autor de um dos editoriais da revista “Lúdica Pedagógica”, continuou propondo a produção de “[...] nuevas epistemologías, nuevas didácticas, nuevos diseños curriculares, nuevos perfiles de maestro, con apoyo en otras posibilidades de sensibilización y racionalización” (EDITORIAL, 2012b, p. 6), por meio de uma ruptura com o paradigma biologicista e instrumental predominante na prática pedagógica da Educação Física. Essa ruptura, diga-se de passagem, estaria acompanhada e/ou possibilitada pela presença, cada vez maior, dos aportes oferecidos pelas ciências humanas e sociais e a filosofia na área, conforme concluem vários textos das revistas analisadas (URIBE et al., 2003; CÁLDERON, 2007; RODRÍGUEZ, 2009; EDITORIAL, 2012b; EDITORIAL, 2013).

A crítica a este modelo de Educação Física, associando-o ao predomínio de uma determinada compreensão de ciência na área, foi exaustivamente evocada nas páginas das duas revistas aqui estudadas, reaparecendo em tantos outros trabalhos publicados no recorte temporal adotado na análise (URREGO, 2007; CORREA, 1995; CRUZ, 2007; HERNÁNDEZ; TOVAR, 2009; WILCHES, 2012; PACHÓN; PERAFÁN, 2013; MOLINA; TABARES, 2012; MOLANO, 2012; DE LEÓN, 2012; GOMES, 2012; ARIZA; GARCÍA, 2017).⁷¹

⁷¹ Não serão mais aqui retomados por questões de “espaço”, mas, principalmente, para evitar que o argumento se torne ainda “mais do mesmo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo ofereceu uma análise de conteúdo dos periódicos “Educación Física y Deporte” e “Lúdica Pedagógica”, impressos vinculados às duas das mais importantes e tradicionais instituições formadoras de professores de Educação Física na Colômbia. Mais precisamente, seu objetivo foi narrar a crítica ao esporte na Educação Física e seus vínculos com o predomínio de uma determinada compreensão de ciência na área.

Este tipo de investigação é importante pois o campo da Educação Física, na Colômbia, ainda carece de semelhantes iniciativas a respeito de sua recente história. Com ela fica evidente, à semelhança do que aconteceu em outros países, que a área da Educação Física, especialmente a partir dos anos 1980, experimentou uma espécie de crítica/crise, com repercussões epistemológicas, que resultou numa renovação discursiva que, é verdade, ainda não foi suficiente para suplantar, de um lado, o predomínio da tradição esportivista no país e, de outro, a hegemonia das ciências naturais na área (apesar da presença cada vez maior das ciências humanas, sociais e da filosofia).

A análise indicou que, desde o início dos anos 1980, desenvolveu-se uma preocupação com as características “problemáticas” do esporte na educação dos sujeitos. No geral, por meio de uma leitura que enfatizava aspectos problemáticos do esporte, os autores entendiam que o fenômeno deveria ser transformado pedagogicamente para que sua presença se justificasse nas aulas de Educação Física (um esporte da escola), enfatizando um ensino do esporte que aplacasse o que consideravam como características perversas de sua prática, como a competição a todo custo, a sobrepujança do adversário, a busca do recorde, a compreensão do corpo como máquina, práticas centradas na repetição, desligadas do desfrute lúdico e que privilegiavam um grupo limitado de alunos, etc. No extremo, houveram aqueles que advogaram em favor da ausência do esporte na aulas de Educação Física, valorizando, ao contrário, manifestações corporais não hegemônicas ou baseadas nas manifestações de movimento que seriam mais afeitas à realidade colombiana.

Essa crítica ao esporte deve ser compreendida no âmbito do processo de cientificação da Educação Física na Colômbia. Cientificação e esportivização, não sem tensões, se alimentaram mutuamente na configuração do campo. Os críticos do esporte, deste contexto em diante, denunciaram o predomínio de uma concepção de ciência que foi caracterizada como positivista, que teria estimulado práticas “biologicistas” e

“tecnicistas” na formação em Educação Física. Como alternativa a isso, uma compreensão de Educação Física com ênfase na sua dimensão pedagógica e baseada num modo de teorizar sobre o corpo que ultrapassava os limites de sua “biologização”.

A crítica, que já apareceu nos primeiros editorais da revista de Antioquia, nos anos 1980, atravessou, por assim dizer, as décadas seguintes, de maneira que é possível identificar, nos artigos publicados após os anos 2000 (e malgrado todo o acúmulo crítico produzidos nos anos anteriores), que a tradição esportivista ainda continua muito presente no campo, tanto na produção do conhecimento, na formação de professores como na orientação das práticas escolares.

É também possível concluir que as críticas ao esporte se desenvolvem, inicialmente com mais intensidade, em Medellín-Antioquia. O protagonismo de “Educação Física y Deporte” em tal crítica talvez se explique por que foi no Instituto de Educación Física da Universidad de Antioquia que se instalou o Convênio Colombo-Alemão, cuja perspectiva científica e esportivista teriam repercutido na “sua” revista. Com relação à crítica presente nas páginas da revista “Lúdica Pedagógica”, as análises evidenciam que os editoriais, no geral, não se preocuparam em externar uma posição crítica em relação ao esporte. Apesar disso, a crítica ao fenômeno esportivo e à concepção de ciência nele pressuposta, se espalhou por suas páginas nas décadas de sua circulação.

Este capítulo, somado a outras análises já realizadas (capítulos III, IV e V), evidencia que o processo de esportivização/cientificação da disciplina não foi livre de tensão, disputa, reflexão e debate. Essas críticas tiveram origens e influências diversas, incluindo, como aqui descrito, os professores de Educação Física que se formaram no âmbito da própria tradição instituída, mas que, por razões múltiplas, romperam com ela em favor da instauração de uma nova perspectiva para o campo, o que pressupunha repensar a relação instituída entre a Educação Física, o fenômeno esportivo e a ciência praticada na área.

REFERÊNCIAS

- ARBOLEDA, R. G. El cuerpo: de las arenas sagradas a la profana realidad de las ciencias. **Educación física y Deporte**, Medellín, v. 19, n. 2. p. 15-27, 1997a.
- ARBOLEDA, R. G. Cuerpo y pedagogía. **Educación física y Deporte**, Medellín, v. 19, n. 2. p. 83-91, 1997b.

- ARBOLEDA, R. G. El cuerpo entre la vieja y la nueva cultura. **Educación física y Deporte**, Medellín, v. 20, n. 2. p. 17-29, 1999.
- ARBOLEDA, R. G. La tercera ruta: una apuesta metodológica de indagación en torno al cuerpo y la motricidad. **Educación física y Deporte**, Medellín, v. 30, n. 1. p. 355-364, 2011.
- ARIZA, J. F.; GARCÍA, J. J. La enseñanza y el aprendizaje en Educación Física, un estado del arte de la producción científica en Iberoamérica entre 2005 y 2016. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 25, p. 83-92, 2017.
- BENJUMEA, M. M. P., CASTRO, J. A. C., GARCÍA, C. I. F., TRIGO, E. A. Y ZAPATA, M. M. L. Desvelando los sentidos de la motricidad en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 41-63, 2005.
- BOLÍVAR, C. B. Problemas en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 1, p. 13-17, 1981.
- BOLÍVAR, C. B. Pedagogía y Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 47-50, 1985.
- BOLÍVAR, C. B. El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 8, n. 1-2, p. 123-127, 1986.
- BOLÍVAR, C. B. Formación curricular e identidad profesional del licenciado en Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 10, n. 1-2, p. 9-21, 1988.
- CALDERÓN, A. G. Concepciones de los profesores de Educación Física sobre el deporte: de la hegemonía a la utopía. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 11, p. 84-95, 2006.
- CALDERÓN, A. G. Implicaciones epistemológicas en la formación de profesores de Educación Física: mirada desde los alumnos. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 12-18, 2007.
- CAMACHO, H. C.; AMAYA, L. P. B. Una mirada al área de Educación Física en el departamento del Huila. **Entornos**, Neiva, n. 24, p. 123-137, 2011.
- CHINCHILLA, V. J. Una reforma académico profesional que transforme la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 11, n. 1-2, p. 53-62, 1989.
- CHINCHILLA, V. J. Un editorial fuera de lugar. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 1-4, 1998.
- CHINCHILLA, V. J. Aportes para una nueva visión del currículo de Educación Física. **Corporeizando**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007.

- CORREA, O. M.; MARTÍNEZ, N. El pensamiento del profesor de Educación Física: un acercamiento a las prácticas educativas institucionales. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 11, p. 34-51, 2006.
- Correa EG. Hacia la formación de un nuevo profesional de las “actividades motrices”. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 17, n. 1, p. 31-41, 1995.
- CRUZ, S. F. Corrientes antropo-filosóficas y su implicación en el currículo de la Educación Física y afines en Colombia. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 31-38 ,2007.
- DE LEÓN, H. La subjetividad, un arollo insalvable. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 31, n. 1, p. 893-900, 2012.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 2, p. 1, 1981.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 3, p. 1, 1981.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 2, p. 1, 1982.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 2, p. 1, 1983.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 3, p. 1, 1983.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 1, 1984.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 5-6, 1996.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 29, n. 1, p. 1-3, 2010.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 30, n. 1, p. 343-345, 2011.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 31, n. 1, p. 701-708, 2012a.
- EDITORIAL. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 17, p. 5-7, 2012b.
- EDITORIAL. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 18, p. 5-7, 2013.
- GRACIA, A. D. Concepción de Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-6, 1996.

- GRACIA, A. D. La psicomotricidad como alternativa de reivindicación de la importancia del cuerpo y el movimiento para el desarrollo humano. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 123-131, 2006.
- GOMES, C. L. América latina, ocio y geopolítica del conocimiento. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v.31, n. 2, p. 10011008, 2012.
- HERNÁNDEZ, M. L. N.; T. TOVAR. Estudio comparativo de los enfoques curriculares utilizados para la formación de licenciados y profesionales de la Educación Física en Bogotá: su pertinencia e impacto. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 28, n. 2, p. 69-77, 2009.
- HURTADO, D. R. H. Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 77-85, 2007.
- JARAMILLO, J.; HERRERA, M. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 3, p. 1-9, 1998.
- JARAMILLO, L. E; HURTADO, D. H. Los imaginarios como punto de partida: una posibilidad de comprensión en jóvenes escolarizados desde la motricidad y el desarrollo humano. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 10, p. 69-75. (2005).
- MARTÍNEZ, N. T. (2000). El profesional de educación física ¿quién es?. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 4, p. 1-5, 2000.
- MOLANO, M. Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. ?. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 17, p. 73-84, 2012.
- MOLINA, V. A. B.; TABARES, J. F. F. Presentación del monográfico: ocio y pensamiento crítico en Latinoamérica. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 31, n. 2, p. 955-956, 2012.
- MORALES, L. R. Necesidad de una fundamentación teórica en la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 51-55, 1985.
- MORALES, L. R. Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 12, n. 1-2, p. 9-28, 1990.
- MORALES, L. R. Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia (segunda parte). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-8, 1996.
- MORENO, W. G. Perspectivas para tener presentes en el proceso de modernización del instituto universitario de Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 18, n. 1, p. 103-112, 1996.
- MORENO, W. G. (2007). Apuntes prosaicos para una gimnástica ciudadana. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 68-76, 2007.

- MOSQUERA M., L. Masificación y espectáculo en la Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 6, p. 33-36, 2001.
- MOSQUERA, L. M. Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 15, p. 116-121, 2010.
- MURCIA, N, P. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 26, n. 1, p. 47-57, 2007.
- PACHÓN, J. O.; PERAFÁN, G. A. El conocimiento profesional del profesor de Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 18, p. 123-131, 2013.
- PINILLOS, J. M. G. La pedagogía y la motricidad humana, una condición de posibilidad para la construcción de una episteme de la Educación Física en la perspectiva del desarrollo humano en Colombia. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 19-30, 2007.
- RODRÍGUEZ, A. B. C. Enseñanza de la epistemología de la Educación Física en el proyecto curricular licenciatura en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional: una mirada desde la historia. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2009.
- URIBE, I. D. P. Motricidad infantil y desarrollo humano. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 20, n. 1, p. 91-95, 1998.
- SANTAMARÍA, C. R.; F. R. ARÉVALO. Educación Física: ante el compromiso o la entrega. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 10, n. 1-2, p. 95-104, 1988.
- URIBE, I. D. P.; MOLINA, V. A. B.; VERGARA, E. M.; MELQUICEDED BLANDÓN, M. M. La pedagogía de la motricidad como estrategia de promoción de la salud. **Educación Física y Deporte**, Medellín, V. 22, N. 1, p. 59-71, 2003.
- URREGO, L. J. D. Apuntes sobre la enseñanza de la historia de la Educación Física: su articulación con la sociología y la epistemología en la formación de educadores corporales. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, 2007.
- USECHE, G. G. La Educación Física: un hecho social, un derecho social. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 5, p. 1-4, 2000.
- WILCHES, D. O. Ideas influyentes en la teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000. 2012. Teses (Doutorado em Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) - Departamento de Educación Física y Deportes da Universidad de León, León-España, 2012.

CAPÍTULO VII

CRISE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA COLÔMBIA: O DEBATE SOBRE A IDENTIDADE E O OBJETO DE ESTUDO

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, mas, especialmente, a partir dos anos 1980, é possível identificar, na Colômbia, um debate que se pode caracterizar pela “[...] búsqueda de la identidad disciplinar y profesional” (PINILLOS, 2003, p. 237), “[...] una época de discusión sobre la fundamentación de la teoría de la educación física” (FACULTAD, 2002, p. 4), e “[...] período de ‘intensa actividad de reflexión’” (VACA, 1998, p.114).

Essa tendência precisa ser situada em relação ao reconhecimento de que faltaria, à Educação Física colombiana, científicidade. Não é difícil concluir isso na leitura dos artigos publicados à época, ao denunciarem o “[...] desconocimiento profundo del carácter científico y el significado real de nuestra profesión [...]” (ESTRADA, 1979, p. 8). A falta de uma teoria para o campo no país (GALL; PAREJA, 1981; MARTÍNEZ, 1998). A baixa formação científica nos profissionais do campo (EDITORIAL, 1981). A escassa atividade de pesquisa e da produção científica (EDITORIAL, 1980; GALL; PAREJA, 1981; SONNESSCHEIN, 1980; MUÑOZ, 1988; MORALES, 1996).

Como consequência desse déficit de ciência, a formação: atendia mais a interesses políticos do que científicos (GALL, 1982); era caracterizada por um currículo centrado nas destrezas físicas, com débil articulação entre a teoria e a prática (EDITORIAL, 1980, EDITORIAL, 1981; ORTIZ, 1983; WILCHES, 1985); era baseada na reprodução de conhecimentos científicos que vinham do exterior, com referências desatualizadas e descontextualizadas às necessidades próprias do país (SONNESSCHEIN, 1980; ORTIZ, 1983; MUÑOZ, 1986).

A “vontade de ciência” então desencadeada impactou no campo de distintas maneiras. Neste capítulo, será dada visibilidade ao debate epistemológico produzido sobre a identidade da área e o “objeto” de estudo da Educação Física.

Em termos metodológicos, o texto realizou uma análise das revistas “Educación Física y Deporte” e “Lúdica Pedagógica”. O recorte temporal adotado compreendeu o período de 1979, ano de primeira publicação de “Educación Física y Deporte”, e 2017, ano em que a última edição de “Lúdica Pedagógica” foi analisada. A estratégia foi a de

descrever esse debate, que têm acontecido no campo colombiano da Educação Física desde os anos 1980, com repercussões nas publicações mais recentes dos dois impressos pesquisados. O capítulo está organizado num único tópico, seguido das considerações finais.

EM BUSCA DA IDENTIDADE, A PROCURA DE UM OBJETO

Já no primeiro número da revista “Educación Física y Deporte”, Estrada (1979) expôs as problemáticas mais latentes que atravessavam a Educação Física colombiana no período. Três pontos foram apresentados pelo autor a esse respeito: os aspectos histórico-sociais do movimento humano, do esporte e da Educação Física; a concepção filosófica da Educação Física; e a procura pelo objeto de estudo em termos científicos. Enfatizou, todavia, que a principal dificuldade epistemológica da disciplina estava relacionada à falta de precisão quanto ao seu objeto,⁷² conforme demonstram os trechos a seguir:

Los obstáculos que se presentan para una definición precisa y clara de lo que sería un concepto sobre educación física y deporte son muy variados y obedece a dificultades de orden filosófico, socio-político, filológicos o económicos e inclusive [...] a una falta de definición precisa de cuál es nuestro real objeto de estudio (deporte, educación física, movimiento, ejercicios físicos, etc.). Esta falta de definición precisa, trae consigo problemas de tipo metodológico, teórico, terminológico, que a su vez se presentan como obstáculos para la investigación científica exacta [...]. La respuesta depende de la idea que se tenga sobre teoría científica como instrumento del conocimiento y de cual haya sido el objeto que se haya venido desarrollando y exponiendo en forma científica, ya sea el deporte, los ejercicios físicos, el movimiento o la misma educación física [...]. Partiendo de la realidad o de la teoría tradicional de la ciencia, se intenta buscar el fundamento de una posible ciencia del deporte, de los ejercicios físicos o de la educación física reconociéndoles un objeto, un campo de estudio, unos planteamientos propios y unos métodos propios [...]. La exposición anterior nos permite ir concluyendo que en torno al desarrollo y exposición de nuestro objeto de estudio, es necesario profundizar, investigar y aproximarse a una definición precisa. En este camino nos podemos auxiliar de los conocimientos que nos ofrece la didáctica del movimiento, la fisiología, la psicología, la física, la sociología, la medicina, la pedagogía y otras disciplinas que han hecho investigaciones importantes en torno a nuestro amplio campo de estudio [...]. La discusión de esta problemática debe motivar también la profundización de los aspectos científicos que conduzcan al esclarecimiento de nuestro real objeto de conocimiento y el desarrollo e implementación de una terminología común para los estudiosos de esta disciplina científica (ESTRADA, 1979, p. 3-7).

⁷² A leitura dos primeiros editoriais da revista “Educación Física y Deporte”, nos anos 1980, já evidencia a falta de consenso para se referir ao campo e ao seu objeto.

Segundo o diagnóstico de Gall (1980), a Educação Física colombiana estava longe de encontrar uma “definición precisa” ou “real objeto de conocimiento”. Uma das expressões disso é a inexistência de um plano de estudo capaz de unificar a capacitação de professores nas instituições de ensino superior e reverter sua baixa exigência acadêmica-científica (GALL, 1983). Umas instituições formadoras focavam, por exemplo, no esporte de competição, outras na ginástica com aparelhos, outras com enfoque na saúde e outras, ainda, aplicando conceitos das Ciências do Esporte, o que levou Gall (1980, p. 1) a concluir que as práticas formativas eram desenvolvidas com base em interesses particulares, “[...] sin preguntar verdaderamente sobre las metas de la formación y [...] de las necesidades y aspiraciones a quienes va dirigida esta formación”. Para lograr este fim, segue o autor (1980, p. 1-2) dizendo que seria preciso encontrar um “contenido conceptual” a ser adotado como referência norteadora. A escolha de tal “contenido conceptual” daria as condições de possibilidade para responder a questões como:

[...] por qué debe existir una formación de educadores físicos en las universidades? ¿para qué fin deben formarse los educadores físicos? ¿qué tareas básicamente deben llenar más tarde los profesores de educación física? [...] ¿Qué conocimientos y destrezas debe poseer el profesor de educación física?, es decir, básicamente ¿sobre qué contenidos debe ser adiestrado, qué habilidades debe dominar en su profesión? Expresado de manera muy burda ¿él debe ser un paquete de músculos sin nada en la cabeza, o un científico del entrenamiento adiestrado en laboratorios? ¿Debe ser más bien un buen jugador de fútbol o nadador o debe ser más un profesor con bases pedagógicas y psicológicas? (GALL, 1980, p. 2).

No caso específico da Universidade Pedagógica Nacional, relatam Wilches, Tuero e Álvarez (2012, p. 1040) que, no ano de 1984, a instituição adotou como tal “contenido conceptual” a compreensão de que o objeto de estudo da Educação Física estaria nos “planteamientos pedagógicos aplicados al movimiento humano”, objeto inspirado nas propostas do alemão Ommo Gruppe. Assim,

Como en tales momentos era un tema crucial el del objeto de estudio de la Educación Física, se incluyó el asunto con el fin de darle coherencia a la disciplina. Se recurrió al argumento de Ommo Gruppe (1976, p. 26) sobre la formación, en tanto la Educación Física tiene una intención educativa clara en el sentido caracterológico, social, estético, higiénico y motriz, tanto como también en los aspectos del juego libre del niño y del adulto.⁷³

⁷³ Segundo Facultad (2002, p. 4), “Se tradujo al español en 1976 el trabajo de Ommo Gruppe (planteado en 1965 en alemán), que refleja una propuesta crítica de teoría pedagógica en la EF”. Trata-se, possivelmente, da obra “Teoría Pedagógica de la Educación Física”. Valeria à pena discutir se Ommo Gruppe representaria uma proposta crítica. Na Alemanha seu trabalho não tem essa apreciação.

Jaramillo (1991, p. 3), antes daqueles autores, também escreveu sobre aquelas mudanças curriculares na Universidade Pedagógica Nacional. Analisando o currículo anterior a essa transformação, Jaramillo constatou que o “plan de estudio” de Educação Física anterior a 1984 tinha uma “Ausencia casi total de asignaturas para fundamentación socio-humanística y filosófica”, condição também confirmada por Martínez e Wilches (2002). A adoção do “movimento humano como ação pedagógica” poderia retificar essa deficiência formativa. Segundo suas palavras,

El movimiento es el medio fundamental de la Educación Física, movimiento entendido como la capacidad del hombre para adaptarse al cambio permanente. Cambio entendido como transformación, como búsqueda de respuestas a las necesidades reales que se concreten en actividades de inter-acción, cuyos resultados sean de producción de vida humana y vitalidad. Vida que corresponda al ‘ser’ humano, vitalidad como procesador de desarrollo histórico, social, económico, político, cultural. El objeto de estudio de la Educación Física es el movimiento en cuanto acción pedagógica. Se trata de entender el movimiento como preparación física posibilitadora de crecimiento humano cualitativo (JARAMILLO, 1991, p. 4).⁷⁴

Pinillos (2007), referindo-se ao Instituto de Educação Física da Universidade de Antioquia, afirma que

[...] la década de los noventa, se puede considerar como la cuna donde se empieza tejer con mayor consistencia, pero también con mayores dificultades, una nueva visión de la educación física sustentada teóricamente en la pedagogía y las demás ciencias humanas y sociales, así como también, supuestamente, en una visión pedagogizada de las ciencias naturales, que toma una versión humanizada del concepto de Motricidad (Castañer y Camerino, 1996) como objeto de estudio y se empieza a implementar en el 1999 desde una estructura curricular novedosa, apoyada en los enfoques curriculares de tipo “crítico” y “práctico” (Franco et al., 2000) (PINILLOS, 2007, p. 22).

A necessidade da definição precisa de um objeto de estudo para superar os obstáculos “metodológicos, teóricos e terminológicos” e superar as “angústias” identitárias do campo (SANTAMARÍA; ARÉVALO, 1988) foi tema, segundo Wilches (2012, p. 198), do “I Congreso Nacional de Educación Física”, realizado em Bogotá no ano de 1985, oportunidade em que ficou “consensuado” que o objeto de estudo da

⁷⁴ Os trabalhos de Herrera, Jaramillo e Mallarino (2000) e Martínez e Wilches (2002) também narram mudanças na concepção curricular da Universidade Pedagógica. Fica evidente, nessas descrições, a crítica ao currículo técnico-esportivo e sua aproximação com os aportes teórico-metodológicos das ciências humanas, sociais e da filosofia, com diversos impactos na compreensão que se tem do corpo e do movimento.

Educação Física seria “[...] el movimiento humano con un enfoque educativo, el movimiento humano deportivo y un enfoque pedagógico del movimiento humano”.

No mesmo ano do Congresso, Morales (1985) discutiu o assunto do objeto entendendo que sua definição seria o primeiro passo para que a Educação Física criasse uma identidade teórica própria. Ecoando os desejos de Estrada (1979) e Gall (1980), ele concluiu que a clareza neste ponto poderia delimitar, em grande parte, o campo de ação e o enfoque teórico-metodológico dos professores de Educação Física, que era marcado pela falta de autofundamentacão e autocompreensão, sendo mais bem caracterizado por uma falsa imagem de cientificidade (MORALES, 1990). Ele avaliou, contudo, que o tema do objeto ainda não tinha merecido o estudo sistemático, de maneira que haviam inúmeras questões que mereciam problematização:

En este orden de ideas, una aproximación reflexiva al problema del movimiento humano, medio de la Educación Física, presenta una serie de incógnitas que exigen respuestas apropiadas a fin de precisar cada vez en mejor forma los criterios para la definición del objeto de estudio. Por qué razón, si el movimiento humano es uno solo y corresponde a una acción específicamente humana, la Educación Física lo ha utilizado apenas como un instrumento para adiestrar? Si el movimiento humano no es bueno ni malo en sí mismo dónde puede radicar su valor formativo? Qué concepciones filosóficas han guiado la utilización que la Educación Física ha hecho del movimiento humano? Si la Educación Física es una disciplina de las ciencias de la educación, qué aspectos y enfoques del movimiento humano deben interesarle y cómo debe abordar su estudio? (MORALES, 1985, p. 53).

Apesar de seus questionamentos, o autor reconheceu o movimento humano como objeto do campo. Ratificou, anos mais tarde, que ele seria sempre o meio fundamental da Educação Física (MORALES, 1996).

Muñoz⁷⁵ foi outro nome preocupado em oferecer respostas ao problema identitário da área. Em relação à questão do objeto, Muñoz (1987, p. 43) apontou que, na expressão Educação Física,

[...] aparece el término educación y como tal comúnmente ha pertenecido a la rama de las ciencias humanas, programada a través de estructuras organizativas a nivel de la facultad de educación de las diversas universidades del país. Legendarios han sido los intentos para clarificar y definir su terminología básica, sus fines, objetivos y propósitos, su dependencia como ciencia o interdependencia con otras ciencias, al igual que su ‘y’o’ identificable u objeto de estudio. Actualmente, se ha progresado bastante en ésta discusión y la

⁷⁵ Segundo aponta Pinillos (2003), os artigos científicos de Muñoz, somados à obra “Desarrollo Motor y Educación Infantil”, de 1990, foram fundamentais para a renovação científica do campo colombiano. Seu trabalho tinha como referência a teoria do desenvolvimento motor, expressão do fato de seu mestrado ter sido realizado, no Brasil, sob a orientação de Go Tani.

atención se ha centrado más sobre el objeto de estudio y trabajo específico: El Movimiento.

Num artigo publicado no ano anterior, o autor já defendia que “El centro de interés y preocupación de la Educación Física está en el movimiento humano” (MUÑOZ, 1986, p. 114). Na sua visão do campo, a Educação Física deveria operar com um novo paradigma que expressasse a evolução da ciência e da tecnologia; que rompesse com o domínio do trabalho exclusivo do sistema muscular; que reinterpretasse a compreensão da criança como simples receptor e armazenador de dados, “[...] cambiándolo de un estado alienante para otro de participación, creatividad y crítica”, introduzindo, assim, um modelo conceitual e instrumentos de análise fundamentados em bases científicas que repercutiriam nos processos didático-pedagógicos na aula de Educação Física (MUÑOZ, 1986, p. 104). Em tais circunstâncias, “Se puede asegurar que si la Educación Física cambia de concepto y modelo de trabajo, cambiará la imagen de mentira por una imagen de calidad” (MUÑOZ, 1987, p. 45). Para tanto, seria preciso “Profesores con elementos de juicio claramente definidos y bien fundamentados basados en trabajos de investigación, literatura científica y laboratorios [...]” (MUÑOZ, 1988, p. 42-43), expectativa que poderia ser alcançada com a oferta de pós-graduação aos professores universitários, o que possibilitaria, também, qualificar e incrementar a produção científica do país.

Pelo que se vê, o tema da identidade acadêmica da Educação Física, portanto, da definição de seu objeto de estudo, da sua especificidade, “animou” os interlocutores do campo fortemente a partir dos anos 1980. Esse foi o tema do “III Congreso Colombiano de Educación Física”, realizado no ano de 1988. Conforme a promoção do evento nas páginas da revista “Educación Física y Deporte”,

III CONGRESO COLOMBIANO DE EDUCACION FISICA Boletín No. 01
Con el tema principal EL PROFESOR DE EDUCACION FISICA: IDENTIDAD Y DESARROLLO se realizará en CARTAGENA entre el 7 y el 12 de diciembre de 1988 el III CONGRESO COLOMBIANO DE EDUCACION FISICA. La organización de dicho certamen está a cargo de la SECCIONAL BOLIVAR y la Junta Directiva Nacional de la ASOCIACION COLOMBIANA DE PROFESORES DE EDUCACION FISICA. Su preparación se adelanta en todo el país a través de los Congresos Regionales y múltiples actividades programadas por profesores e instituciones.
OBJETIVOS GENERALES: 1. Debatir y determinar los elementos que definan la IDENTIDAD del profesor de educación física. 2. Caracterizar los componentes estructurales de la educación física y analizarlos a través de prácticas especiales. 3. Establecer lineamientos de realización e interacción de la educación física en el contexto pedagógico, cultural y social. 4. Confrontar

experiencias que adelantan los profesores alrededor del replanteamiento de la educación física. 5. Promover un plan nacional para la formación, especialización y educación permanente del profesor de educación física. TEMAS: 1. El profesor de educación física como profesional. Características que determinan su identidad, objeto de trabajo, formación y educación permanente. 2. La práctica como característica principal del trabajo del profesor de educación física. 3. La educación física en la cultura y la sociedad. Su caracterización como disciplina científica y actividad humana. 4. Campo específico, relación e interacción de la educación física. El deporte como caso particular. Lo interdisciplinario. 5. La acción de la educación física. Política, planificación e implementación. Formación, capacitación y educación permanente. 6. Estrategias de la ACPEF: académica, político-social, cultural, organizativa e investigativa (CALENDARIO, 1987, p. 100-101).

O documento não deixa dúvidas: era preciso determinar a identidade do professor de Educação Física, esclarecendo a respeito do seu objeto de trabalho, formação e educação permanente. Também ecoa nele a necessidade, externada antes por Gall (1980), de estabelecer um plano de estudos nacional de formação, especialização e educação permanente do professor de Educação Física.

Chinchilla (1989, p. 57) também contribui com esta reflexão, explicando que se esperava que os professores de Educação Física constituíssem sua identidade “[...] desde la especificidad del movimiento corporal”, a partir de quatro componentes: “[...] la práctica, la pedagogía, la cultura y el conocimiento técnico científico específico”. O autor esclareceu que a disciplina teria que “Profundizar el debate sobre construcción teórica de la Educación Física y la reflexión pedagógica dándole un espacio definido en las acciones formales de las instituciones” (CHINCHILLA, 1989, p. 61). Chinchilla (1998, p. 2-3), anos depois, voltou ao tema para concluir que

Los conceptos y las prácticas que hoy fundamentan el movimiento en la Educación Física han tenido una evolución muy amplia y diversa, relacionada con el proceso social y cultural, y de los distintos enfoques pedagógicos y didácticos, así como de la participación de otras disciplinas. En cien años la ciencia se ha desarrollado: Las Ciencias Naturales y Sociales han hecho grandes aportes en el plano la actividad y la cultura física, las corrientes gimnásticas han logrado una enorme producción que se expresa en el trabajo de múltiples líneas y tendencias, el desarrollo del deporte ha enriquecido las prácticas, formas y las técnicas educativas y políticas; en el plano económico la producción se ha transformado y con ello las prácticas de trabajo, recreación y modos de vida. Este proceso de producción cultural ha enriquecido y transformado el movimiento corporal que asume diferentes formas de manifestación en la educación Física [...].

Bolívar foi outro dos autores envolvidos neste debate a deixar sua marca nas páginas da revista “Educación Física y Deporte”. Segundo explicou num texto escrito em 1991, existiam, na Colômbia, duas linhas conceituais na Educação Física; uma que é

pedagógica, “[...] que reivindica prioritariamente el papel educativo del movimiento humano en sus múltiples expresiones”. A outra linha é a esportiva, “[...] que reivindica prioritariamente el papel del deporte como fenómeno cultural que adquiere diversas connotaciones; competitivas, recreativas, educativas, sociológicas, comerciales, estéticas, etc”, em que “[...] la científicidad está determinada especialmente por el aporte de las ciencias aplicadas al deporte; en esta postura el deporte desplaza el concepto de educación física” (BOLÍVAR, 1991, p. 16).

Nesse âmbito, ele foi fiel defensor da primeira concepção, em circunstâncias tais que os profissionais de Educação Física seriam “[...] educadores antes que especialistas” (BOLÍVAR, 1985, p. 47).⁷⁶ Tinha, assim, uma forte preocupação pela prática pedagógica, pois, para ele, “El Edufisico: ante todo un profesional de la educación” (BOLIVAR, 1985). Propôs definir a identidade da área a partir dessa condição, assumindo a pedagogia como “[...] una ciencia social, no exenta desde luego del cuestionamiento de científicidad que pesa sobre todas las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio es la educación del hombre” (BOLÍVAR, 1991, p. 19). Segundo esta compreensão, “Corresponde a la pedagogía investigar el fenómeno educativo para intentar una explicación-comprensión del mismo, y elaborar una propuesta o proyecto pedagógico” em que a Educação Física deverá contribuir neste processo “[...] desde su especificidad motriz, integrando a sus procesos de enseñanza-aprendizaje las consecuencias didáctico-metodológicas que de ellos se desprenden” (BOLÍVAR, 1991 p. 20).

Neste contexto, várias das suas publicações (1985, 1986, 1988) foram dedicadas a discutir o perfil teórico e metodológico que ofereceria essa identidade aos profissionais da área, entendendo que o consenso a respeito do objeto seria importante pois caracterizaria o exercício profissional, precisando “[...] su autonomía frente a otras profesiones, para la cohesión del gremio profesional, es decir, para su reconocimiento e incidencia histórico-social” (BOLÍVAR, 1988, p. 11). Nesse contexto, “[...] la esencia del problema sigue siendo la misma: Qué identifica y distingue profesionalmente a nuestro gremio? Qué es Educación Física? Cuáles son sus propósitos específicos?” (BOLÍVAR, 1988, p. 11). O enfrentamento dessas questões poderia contribuir para a elaboração de “[...] un cuerpo teórico organizado y estructurado por un lenguaje científico” (BOLÍVAR, 1991).

⁷⁶ Fato que não acontecia no âmbito da formação profissional do campo, em que se privilegiava a especialidade esportiva ao invés da formação pedagógica. Esta realidade mostrava, segundo o autor, como seria o esporte o meio e fim do trabalho da disciplina (BOLÍVAR, 1988).

Especificamente sobre a questão do objeto de estudo da Educação Física, Bolívar (1991) questionou, àquela altura, o “consenso” de acordo com o qual tal objeto seria o movimento humano, basicamente por que, para ele, faltaria sustentação teórica e crítica em face ao uso de conceitos relativos a este objeto. Segundo sua explicação,

El objeto de conocimiento no puede confundirse con un objeto material cualquiera, como por ejemplo un árbol, sino que debe entenderse como una elaboración teórica, abstraída de una realidad problemática por parte de los científicos para dar cuenta de la explicación, comprensión o transformación de dicha realidad. Aquí podemos preguntarnos si la educación física como ciencia ha precisado ya su objeto de estudio, y si así es, cuál es la elaboración teórica existente al respecto. Existen varias afirmaciones expresando que nuestro objeto de estudio es el movimiento humano, que evidencian más voluntarismo que argumentos y que no consideran la elaboración teórica que sobre el movimiento humano, ya han hecho la física y la biología humana, la biofísica por ejemplo (BOLÍVAR, 1991, 13).

Assim, dada a falta de suficiente acúmulo no campo, o autor defendeu que

Concluyendo acerca del objeto de estudio, se puede afirmar que no hay aún suficiente claridad conceptual en torno al objeto de estudio de la educación física como ciencia, pero si hay ya aportes significativos indicando que el proceso de construcción teórica se ha iniciado. Es más evidente afirmar que la naturaleza pedagógica de la educación física se ha acentuado y consolidado, a partir de su especificidad motriz que la diferencia de las otras áreas de la educación (BOLÍVAR, 1991, p. 15).

Esta reflexão sobre a identidade e o objeto de estudo, intensificada a partir dos anos 1980, permaneceu nas décadas seguintes, de maneira que, “En los últimos años, la educación física como disciplina ha atravesado a nivel nacional e internacional, un proceso de desconstrucción y construcción de su objeto de estudio, sus fines, sus estrategias metodológicas, sus campos de intervención” (PINILLOS, 1996, p. 82).

Apesar dos avanços obtidos, alguns autores reclamavam da indefinição quanto ao tema. Martinez (1998), por exemplo, entendia que a Educação Física, como uma prática social diversa, ainda continuava com pouca clareza sobre seus fundamentos, sua identidade e sentido, o que fazia perdurar o sentimento de crise na disciplina. Essa crise era reforçada, segundo a autora, pelas “[...] nuevas concepciones científicas, humanistas, artísticas y filosóficas” que fazem possível que exista uma diversidade de práticas “[...] que van desde lo totalmente libre, expresivo y creativo, hasta lo altamente tecnificado y productivo, pasando, desde luego, por el contexto de lo educativo como mediación intermedia” (MARTÍNEZ, 1998, p. 4).

Numa avaliação não muito distinta, Arboleda (1999, p. 22) afirmou que o campo da Educação Física ainda carecia de um conceito “globalizante e integrador” que definisse a especificidade da disciplina. Lamentou que, em vez disso, se acentuava “[...] el empeño de diferenciar contenidos, propósitos, población, objeto”, ao mesmo tempo em que a Educação Física continuava “parasitária” de outras disciplinas com maior “tradição” acadêmica (ARBOLEDA, 2005).

Com uma posição semelhante a de Arboleda (1999), mas três anos antes, Gracia (1996, p. 1) entendia que era necessária uma definição da sua identidade, que deveria estar em função da “formación y transformación del hombre”. Nessa busca, o autor inspirou-se na posposta de José María Cagigal:

‘El hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta actitud o aptitud’, lo cual permite plantear que la Educación Física debe ser orientada y desarrollada en dos grandes sentidos: como factor de desarrollo evolutivo, y como medio de expresión y comunicación socio-cultural.

Dez anos depois, o autor retomou o tema, mas, desta vez, influenciado por Pierre Parlebas, referiu-se à ação motriz como objeto de estudo do campo, afirmando que “Se trata de otorgar a la acción motriz el carácter forjador de lo humano, o a la motricidade, la cual ‘excede el simple proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, político, afectivo, intelectual...y por supuesto motor (Trigo, 2000)’; es decir, multidimensional” (GRACIA, 2006, p. 126).

Sem perder de vista o tema da motricidade, Uribe et al. (2003) compreendiam a Educação Física como uma prática que transcendia as habilidades e capacidades físicas e, portanto, deveria considerar o ser humano desde concepções mais amplas. Seguem dizendo que,

De acuerdo a los elementos expuestos puede observarse que en el concepto actual de Educación Física, la conducta motriz pasa a constituirse en un elemento complejo que es portador de significado y significación para y del individuo. Y desde esta visión, toda expresión motriz es una forma de manifestación de la personalidad. Es decir, cuando el ser humano se mueve, su acción está dotada de sentido, voluntad, emoción, pensamiento, intencionalidad comunicativa y transformadora del ser que se mueve y por tanto de su motricidad (URIBE et al., 2003, p. 62).

Numa direção semelhante, Murcia (2007a, p. 41) defendeu como objeto da Educação Física

[...] la motricidad como expresión paidológica. Pero no referida al estudio de la motricidad, sino a la educación del ser humano en la motricidad y desde la motricidad. En realidad, la motricidad no es expresión independiente de todo el ser humano, sino que forma parte de la humanidad como síntesis del movimiento intensional y recoge la naturaleza de todo lo que el ser humano social y particular es y llega a ser.

Segue o autor (2007a, p. 42) dizendo que “[...] El avance sobre las discusiones sobre la naturaleza compleja de lo social y humano es un hecho en la actualidad, a tal punto que se presentan como simplistas las propuestas unidireccionadas y nomológicas”, como as que são dominantes na tendência esportivista da Educação Física (MURCIA, 2007b).

Nessa mesma linha, Benjumea et al. (2005, p. 43), entendiam que a Educação Física passava por uma crise que seria produto, entre outros aspectos, da “[...] ausencia de um código epistemológico claro entorno al objeto de estudio por parte de la comunidad científica, desde el cual pueda definir un horizonte de sentido que oriente el que hacer profesional y su contribución a la formación del ser humano y a la construcción de sociedad”. Acrescentaram, além disso, que prevalecia sobre o objeto de estudo uma ideia baseada no paradigma positivista e instrumental do movimento humano.

O que se observa, nas citações acima, é que a eleição inicial do “movimento” como objeto de estudo da área veio acompanhada, também, de outros conceitos para se referir a este imperativo, uma decorrência da presença de outras referências analíticas na área, mas, também, da sua própria diferenciação teórica interna e da ampliação do campo de atuação da profissão. O resultado, após anos de reflexões, é que ainda não se estabeleu um consenso a respeito da identidade da Educação Física ou, mesmo, do modo mais adequado para a área designar um objeto que a corresponda. O editorial de “Educación Física y Deporte”, da década de 2000, evidencia essa questão ao informar ao leitor que, àquela altura, “La búsqueda de objetos de estudio ha ‘trasnochado a muchos académicos’” (EDITORIAL, 2005, p. 5).

Expressão dessa falta de consenso, que se estende à atualidade, é a diversidade de nomes/conceitos identificados nas páginas das revistas estudadas para se referir à identidade da Educação Física e ao seu objeto de estudo. Alguns exemplos dessa multiplicidade são: “expresión corporal”, “cultura motriz”, “actividad motriz”, “cultura corporal”, “expresiones motrices”, “cultura somática”, “actividad física”, “actividades deportivas”, “educación corporal”, “educación somática”, “práctica somática”, “competencia motriz”, “educación físico-motriz”, “pedagogía de la motricidad”,

“motricidad humana”, “motricidad y desarrollo humano”, “motricidad”, “pedagogía de la corporeidad”, “pedagogías corporales”, “movimiento humano”, “experiencia corporal”, “prácticas corporales”, “actividad física y deporte”, “ciencias del deporte”, “ciencias aplicadas al deporte”, “ciencia de la motricidad,” “corporeidad”, “práctica motriz”, “actividades ludo-corporales”, “acción motriz”, “educación física y deporte”, “ciencias del cuerpo”, “cultura deportiva”, “desarrollo motriz”, “cultura física, “educación física/deporte y recreación”, “prácticas corporales o motrices”, “deporte”, “desarrollo motor”, “actividad corporal”, “acción corporal”, “movimiento corporal”, “movimiento” e “deporte/recreación y actividad física”.

Um editorial da revista “Educación Física y Deporte” (2009, p. 7) ratifica essa compreensão ao dizer que o campo continuava sem a adoção de um objeto que caracterize toda a área, o que se evidenciava na diversidade de temas nos eventos acadêmicos e nas publicações da própria revista; apesar disso, e contrariando a expectativa de muitos autores que escreveram sobre a temática nos anos anteriores, a diversidade “[...] ha fortalecido la comunidad disciplinar al mantener el compromiso de impulsar el pensamiento y la práctica científica, en una búsqueda por sustentar la multiplicidad de objetos de estudio y prácticas corporales que han acompañado en su devenir histórico a la Educación Física, la Recreación y el Deporte”.

Essa diversidade fez com que a Educação Física tivesse uma “natureza de objetos” de estudo, ao invés de um objeto no singular (BURBANO, 1996, 3). Em outro editorial de “Educación Física y Deporte”, o autor entendia que “Esta diversidad es propia del área de la Educación Física, de su enseñanza y de la formación de su profesorado” (EDITORIAL, 2014, p. 231). Outro editorial, do ano seguinte, reafirmou isso quando informou ao seu leitor sobre a “[...] gran diversidad de objetos de estudio, de métodos de investigación y de tratamientos académicos, y el amplio espectro de poblaciones y contextos tratados, analizados e impactados por medio de los artículos publicados” (EDITORIAL, 2015, p. 11).

Tema que é também retomado, desta vez, no editorial da revista “Lúdica Pedagógica” quando o signatário afirmou que a indefinição quanto ao saber que trata a Educação Física “[...] es, sin duda, más una fortaleza que una debilidad” (EDITORIAL, 2016, p. 5). Diferente dessa compreensão, outro editorial da “Lúdica Pedagógica”, publicado em 1996, comentou ironicamente a falta de consenso a respeito da especificidade e da identidade acadêmica da área:

[...] puede constatarse el caso único en la historia de su nomenclatura preñada de logomaquia, debida a la ausencia de conceptualización. Al respecto: ‘Ciencia de la actividad motriz, antropocinética, homocinética, kinantropología, cultura física, cultura corporal, educación corporal, ciencia del deporte, educación física y deportiva, pedagogía del deporte, ciencia de los ejercicios físicos y corporales, fisiografía, gignología, scienza de la activita motórica, artes y ciencia del deporte y movimiento, ciencia del ejercicio, minantropología, teoría del deporte, teoría de la educación corporal, ciencias de la actividad, antropología corporal’, etc. Impresionante galimatías, tautologías, o espectacular competencia de la ‘mismidad’. La Torre de Babel se quedó pequeña. En términos del saber popular: ‘mucho ruido y pocas nueces’ (EDITORIAL, 1996, p. 1).

Essa multiplicidade, na avaliação de Uribe et al. (2003, p. 61), tem “[...] configurado sus múltiples determinaciones semánticas y lingüísticas, impidiendo su desarrollo y su identidad conceptual”. Tal quadro, conforme Calderón (2007, p. 13), Hernández e Tovar (2009) e Pinillos (2007), repercute nos programas de formação de professores, que têm formado profissionais para as mais diversas especialidades, como “Profesional en Ciencias el Deporte”, “Profesional en Cultura Física y Deporte”, “Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte”, “Licenciatura en Deporte”, “Licenciatura en Recreación”, “Licenciatura en Educación Física”, etc. Nas palavras de Calderón (2007, p. 13), essas diferentes formações

[...] tienen como objeto de estudio el ser humano en movimiento, el desarrollo humano, la experiencia corporal, la motricidad humana, etc. En los programas de ciencias aplicadas al deporte o entrenamiento deportivo se estudia una variedad de objetos, como el rendimiento deportivo, el desempeño humano, el hombre competencia, a formación deportiva, el deporte social, etc. Igual situación acontece en los programas que se apropián del campo de la recreación, que acuden a determinar su objeto de estudio como educar para el tiempo libre, el ser humano creativo, el ocio humano, etc. Otros, como los de cultura física y actividad física, presentan objetos de estudio similares a los anteriores o priorizan el logro deportivo o la salud y el estilo de vida, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo ofereceu uma reflexão sobre a crise de identidade deflagrada na Educação Física colombiana a partir dos anos 1980, quando se presenciou, no referido campo, um movimento de crítica à diversos aspectos da tradição instituída na disciplina. O foco, aqui, recaiu na discussão sobre a identidade da área e no estabelecimento do seu objeto de estudo, o que ocasionou reflexões sobre os “fundamentos” da Educação Física,

com implicações diversas na formação profissional e na prática pedagógica. Quem formamos? Para que formamos? Como deveríamos formar? Qual é nosso objeto? Em suma, qual é nossa identidade?

Os resultados indicaram que o imperativo de se chegar a uma consenso a respeito de um “objeto” para caracterizar a área jamais conseguiu se concretizar. Desde o início, malgrado a tentativa de fazer do “movimento” o objeto para denominar o eixo identitário da disciplina, jamais houve consenso em torno deste imperativo. Entre aqueles próprios que anunciaram o “movimento” como tal objeto, nem sempre houve coincidência quanto a sua compreensão. Por exemplo, Muñoz, nesta defesa, o pensou à luz das teorias do desenvolvimento motor, fato que o distanciava de outros, como Morales ou Chinchilla.

Talvez isso se explique pois o reconhecimento do movimento humano como objeto de estudo da Educação Física não resolve o problema da demarcação de um objeto científico. Ao que tudo indica, conforme já havia notado Bolívar (1991), esse desejo parece ser refém de uma postura empírica ingênuo que busca “definir” um objeto a partir de um determinado recorte da realidade. A dificuldade é que não temos, na Educação Física, no Esporte, na Recreação, etc., uma construção unívoca do objeto científico denominado movimento humano. Quer dizer, na biomecânica, no treinamento desportivo, na atividade física, etc., o movimento humano como objeto científico não é o mesmo. Como resultado, não temos **um** objeto científico, mas vários objetos que respondem às abordagens específicas de cada disciplina (BRACHT, 1999).

Ao mesmo tempo, e com o passar dos anos, outras expressões foram introduzidas para se referir ao objeto, o que acabou provocando uma profusão de maneiras e modos de se referir à profissão e ao campo acadêmico, com inúmeros reflexos na formação de professores, que é, na Colômbia, marcadamente plural, sem responder, como gostaria Gall (1980), a um “plan de estudios” norteador de todas as instituições de ensino. Alguns, inclusive, chegaram a concluir que essa condição babólica era irreversível e, mesmo, benéfica para a área.

Com exceção, talvez, de Estrada (1979), os autores aqui resenhados não buscavam “[...] el fundamento de una posible ciencia del deporte, de los ejercicios físicos o de la educación física reconociéndoles un objeto”. Estavam mais preocupados em fundamentar cientificamente a Educação Física entendida, prioritariamente, como prática pedagógica, em vez de uma nova ciência. Em tais circunstâncias, é preciso reconhecer, como disse Bracht (1999), que o objeto de uma prática pedagógica, em vez de uma dimensão inerte

da realidade, é uma construção para a qual os pressupostos teóricos são constitutivos. Não se trata, portanto, de um objeto de uma prática científica específica, mas, sim, diz respeito a tarefa pedagógica cuja transmissão seria atribuição própria da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ARBOLEDA, R. G. El cuerpo entre la vieja y la nueva cultura. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 20, n. 2, p. 73-89, 1999.
- ARBOLEDA, R. G. El cuerpo, territorio de significación en las culturas en globalización. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 17-29, 2005.
- BENJUMEA, M. M. P., CASTRO, J. A. C., GARCÍA, C. I. F., TRIGO, E. A. Y ZAPATA, M. M. L. Desvelando los sentidos de la motricidad en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 41-63, 2005.
- BOLÍVAR, C. B. Pedagogía y Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 47-50, 1985.
- BOLÍVAR, C. B. El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 8, n. 1-2, p. 123-127, 1986.
- BOLÍVAR, C. B. Formación curricular e identidad profesional del licenciado en Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 10, n. 1-2, p. 9-21, 1988.
- BOLÍVAR, C. B. Educación Física: aproximación epistemológica. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 13, n. 1-2, p. 9-21, 1991.
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BURBANO, G. A. L. El papel de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en el desarrollo del país. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-4, 1996.
- CALDERÓN, A. G. Implicaciones epistemológicas en la formación de profesores de Educación Física: mirada desde los alumnos. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 12-18, 2007.
- CALENDARIO. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 9, n. 1-2, p. 96-115, 1987.
- CHINCHILLA, V. J. Una reforma académico profesional que transforme la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 11, n. 1-2, p. 53-62, 1989.
- CHINCHILLA, V. J. Un editorial fuera de lugar. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 1-4, 1998.

- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 2, n. 2, p. 1, 1980.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 3, p. 1, 1981.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 5-6, 1996.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 5, 2005.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 28, n. 2, p. 7-8, 2009.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 33, n. 2, p. 229-231, 2014.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 34, n. 1, p. 11-16, 2015.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 23, p. 5-6, 2016.
- ESTRADA, F. M. Algunos elementos para la conceptualización y análisis de la Educación Física y el deporte en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 1, n. 1, p. 1-8, 1979.
- FACULTAD Educación Física. En busca de los contenidos de la Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 7, p. 1-6, 2002.
- GALL, H. Problemas fundamentales de la evaluación curricular. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 2, n. 5, p. 5-12, 1980.
- GALL, H. Y PAREJA, A. Investigación sobre currículos para licenciaturas en Educación Física en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 3, n. 1, p. 18-23. 1981.
- GALL, H. Conceptos Didácticos para la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 1, p. 44-58, 1982.
- GALL, H. Deporte - Educación Física – Recreación - Prevención. Problemas de orientación en un fenómeno social. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 2, p. 29-37, 1983.
- GRACIA, A. D. Concepción de Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-6, 1996.

- GRACIA, A. D. La psicomotricidad como alternativa de reivindicación de la importancia del cuerpo y el movimiento para el desarrollo humano. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 123-131, 2006.
- HERNÁNDEZ, M. L. N.; T. TOVAR. Estudio comparativo de los enfoques curriculares utilizados para la formación de licenciados y profesionales de la Educación Física en Bogotá: su pertinencia e impacto. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 28, n. 2, p. 69-77, 2009.
- HERRERA, M.; JARAMILLO, J.; MALLARINO, C. Licenciatura en Educación Física: nuevo currículo para el 2001. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 5, p. 1-9, 2000.
- JARAMILLO, J. La reforma del plan de estudios de la licenciatura en Educación Física de la UPN. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 1, p. 1-5, 1991.
- MARTÍNEZ, N. T. Facultad de Educación Física ¿mito o realidad?. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 3, p. 1-7, 1998.
- MARTÍNEZ, N. T.; WILCHES, D. O. La investigación de los profesores en la Facultad de Educación Física de la UPN: una aproximación conceptual sobre los resultados. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 7, p. 1-8, 2002.
- Morales (1985)
- MORALES, L. R. Necesidad de una fundamentación teórica en la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 51-55, 1985.
- MORALES, L. R. Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 12, n. 1-2, p. 9-28, 1990.
- MORALES, L. R. Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia (segunda parte). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-8, 1996.
- MUÑOZ, L. A. La Educación Física en el nivel preescolar y en la escuela primaria: un enfoque de desarrollo. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 8, n. 1-2, p. 101-122, 1986.
- MUÑOZ, L. A. Educación Física de calidad o mentiras en cantidad. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 9, n. 1-2, p. 39-46, 1987.
- MUÑOZ, L. A. Posgraduación en Educación Física: necesidad colombiana. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 10, n. 1-2, p. 37-48, 1988.
- MURCIA, N. P. La investigación en educación física. Una postura epistemológica desde la complementariedad etnográfica. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 39-45, 2007a.

- MURCIA, N. P. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 26, n. 1, p. 47-57, 2007b.
- ORTIZ, C. Delimitación de áreas de desarrollo para el departamento de Educación Física y deportes de la U. del V. (Propuesta). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 1, p. 35-40, 1983.
- PINILLOS, J. M. Actitud lúdica en el maestro... capacidad lúdica en el alumno. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 18, n. 1, p. 81-84, 1996.
- PINILLOS, J. M. G. **La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación da Universidade de Antioquia, Medellín, 2003.
- PINILLOS, J. M. G. La pedagogía y la motricidad humana, una condición de posibilidad para la construcción de una episteme de la Educación Física en la perspectiva del desarrollo humano en Colombia. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 19-30, 2007.
- SANTAMARÍA, C. R.; F. R. ARÉVALO. Educación Física: ante el compromiso o la entrega. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 10, n. 1-2, p. 95-104, 1988.
- SONNENSCHEIN, W. La literatura deportiva en Latinoamérica. . **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 2, n. 2, p. 1-8. 1980.
- URIBE, I. D.; MOLINA, V. A.; VERGARA, E. M. BLANDÓN, M. M. la pedagogía de la motricidad como estrategia de promoción de la salud. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 22, n. 1, p. 59-71, 2003.
- VACA. A. H. H. **Historia del alma máter de la Educación Física colombiana.** Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1998.
- WILCHES, D. O. ¿Qué es la biomecánica y su incidencia pedagógica en la Educación Física?. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 56-60, 1985.
- WILCHES, D. O.; TUERO, C. P.; ÁLVAREZ, E. P. Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 31, n. 2, p. 1033-1043, 2012.

CAPÍTULO VIII

TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COLOMBIANA: ALGUMAS APROPRIAÇÕES

INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, descreveu-se o debate em torno da identidade acadêmica e profissional da Educação Física, tarefa que pressupunha a discussão a respeito do seu objeto de estudo. No estudo das fontes que possibilitaram a construção daquela análise, tanto no caso das revistas “Educación Física y Deporte” e “Lúdica Pedagógica”, mas, também, em relação às entrevistas realizadas com os 16 depoentes que colaboraram com a pesquisa, não foi raro encontrar referência a autores, a conceitos ou a perspectivas internacionais de Educação Física. Este capítulo objetiva refletir sobre algumas apropriações que o campo da Educação Física colombiana fez de autores de outras regiões do globo, priorizando, aqui, as contribuições de José María Cagigal, da Espanha, Pierre Parlebas e Le Boulch, da França, e Cuba, com suas diversificadas influências.⁷⁷

Será dada prioridade, em termos de fonte, as entrevistas realizadas com os colaboradores da tese, embora, quando necessário, também serão feitas menções aos artigos publicados nos dois impressos estudados e a outras fontes secundárias. O capítulo está organizado em quatro sessões, onde se descrevem as supramencionadas perspectivas, seguidas das considerações finais.

CUBA: DA INSPIRAÇÃO POLÍTICA AO TREINAMENTO ESPORTIVO, DA CULTURA FÍSICA À DIDÁTICA DO MOVIMENTO

A influência deste país insular localizado no mar do Caribe foi sentida de diferentes maneiras. Vários dos entrevistados, como E1 (2016), E3 (2016), E8 (2017), E9

⁷⁷ Wilches (2001) apontou que os “lineamientos curriculares” do ano 2000 destacaram as propostas do “movimento como ação” de Kurt Meinel, a “educação pelo movimento” de Jean Le Boulch, a “conduta motriz” e “ação motriz” de Pierre Parlebas e “o homem em movimento” de José María Cagigal, escolhidas para a discussão neste capítulo, como algumas das correntes epistemológicas mais significativas no debate a respeito da construção de um objeto de estudo para a Educação Física na Colômbia. Além disso, aqueles nomes foram referenciados pelos entrevistados e tiveram suas ideias discutidas nos artigos das revistas estudadas. Os “lineamientos curriculares” são uma proposta do Ministério de Educação da Colômbia que procura oferecer um guia teórico e prático para as diferentes disciplinas escolares, incluindo a Educação Física.

(2017) e E12 (2017), dedicaram uma significativa parte da entrevista a relatar a importância dos intercâmbios acadêmicos existentes entre Cuba e Colômbia, principalmente as viagens à ilha: “[...] entrenadores, profesores universitarios, gestores deportivos, dirigentes deportivos, deportistas, estudiantes de Educación Física, monitores, van a Cuba a formarse” (E3, 2016) e “[...] estos intercambios fueron vitales para traer conceptos y referencias” (E12, 2017). O horizonte político comunista, o esporte, o conceito de cultura física e a tradução de literatura europeia/soviética foram os principais legados de Cuba para a Educação Física colombiana.

Sobre a influência política de Cuba, a professora E2 (2016) expressou que a revolução cubana representou uma inspiração para a mudança pretendida na Educação Física colombiana. Explicou que “[...] teníamos como esa influencia del cambio en el mundo, del socialismo y del comunismo, y queríamos hacer la revolución [...]. Realmente creímos que ahí había algo y trabajamos con eso porque teníamos una muy fuerte influencia de la revolución cubana, del pensamiento cubano [...]”. Segundo a interpretação de E3 (2016), o contato com Cuba impactou nas mobilizações de resistência e revolução social. Esta relação atingiu

[...] la formación profesional, con el asunto de la intelectualidad, digámoslo, del campo, de la configuración del campo académico, porque con esta influencia cubana vienen también asuntos relacionados con la liberación, con la emancipación, con la resistencia, con la revolución urbana, con algunas manifestaciones políticas como el ejército de liberación nacional, como las milicias del ejército de liberación nacional en las ciudades, conexiones desde ahí con el Movimiento Estudiantil, con el Movimiento Profesoral, con el movimiento obrero, deporte y política. O sea que hay una expresión ahí que habría que identificar en ese rasgo deportivo pero que tiene una connotación también del orden político [...]. La manifestación cubana viene más articulada a un asunto, según algunas lecturas, de intereses cubanos soviéticos por configurar un polo, un núcleo de sensibilización o de concientización política en América Latina.

A conexão entre Cuba, o Movimento Estudantil e Movimentos Professorais que mencionou E3 (2016) foi também afirmada por outros entrevistados, como E1 (2016) e E7 (2017), representantes, respectivamente, de cada um daqueles movimentos. É possível, efetivamente, fazer essa conexão, já que, como apontado em outro momento desta tese, a influência teórica, o pensamento revolucionário, a preocupação social, os ideais comunistas foram uma motivação no discurso e prática daqueles Movimentos.

E4 (2017), na mesma direção, entendia que o principal resultado da influência cubana na Educação Física colombiana foi política, em vez de teórica. A interlocução

teve forte preocupação em [...] “seducir a las personas hacia el comunismo, hacia el marxismo”. E13 (2017) reconheceu que o intercâmbio com Cuba o “[...] aproximó conceptualmente mucho a la izquierda fundamentada, al catecismo del socialismo”.

O professor E1 (2016), um dos protagonistas desse intercâmbio com Cuba, disse:

En 1977 logramos que Cuba nos aceptara para hacer un curso de entrenadores en la Habana, entonces Coldeportes nacional becó, no recuerdo cuantos íbamos, pero éramos más o menos unos 20 colombianos, para la primera misión de entrenadores colombianos que viajaba a Cuba.

Segundo a mesma entrevista, esse grupo de profissionais viajou esperando encontrar uma Educação Física “revolucionária”, como era o país em relação às questões políticas; existia neles o “ideal del socialismo”, mas, em palavras textuais do professor E1 (2016): “[...] paradójicamente, cuando nosotros fuimos a Cuba, encontramos que la Educación Física era militarista”. Na compreensão de E2 (2016), cultura física “[...] tiene um corte marcial, de formaciones, fines y de deporte fuerte, de una herencia muy militar”. Além de militarista, uma Educação Física focada no esporte, apontou E9 (2017), outro dos beneficiados com o intercâmbio, que lembra que, na viagem, receberam “[...] una formación en entrenamiento deportivo de alto rendimiento orientado al baloncesto y muy buena formación, pues en ese momento los cubanos eran número uno en la formación en Suramérica”.⁷⁸

Segundo o relato de E8 (2017), nem todos os colegas que foram a Cuba, especialmente nos intercâmbios após os anos 1970, tinham como interesse principal os temas políticos, mas estavam mais preocupados em aprender sobre o sucesso esportivo do país:

[...] fueron a Cuba, algunos fueron a estudiar en la Fajardo, a estudiar un poco algún tema del entrenamiento deportivo y lograr eficiencia en el deporte, la aspiración de muchos era convertirse en entrenadores. [...] incluso yo participé en el Congreso Panamericano de Educación Física que se hace en el año 86 en la Habana, fue un movimiento que de aquí fueron como unas ciento y pico de personas pero pues, la expectativa era como en ese momento, los resultados cubanos en deporte y la gente iba era con esa mirada [...].

⁷⁸ Uma questão interessante, mas que extrapola o tema da tese, é a existência mesmo de um “esporte proletário” no âmbito das sociedades socialistas/comunistas. O exemplo cubano parece demonstrar que o fenômeno foi utilizado mais como um instrumento da luta político-ideológica contra os países capitalistas, e menos como a expressão de valores que representariam as sociedades socialistas/comunistas. O que está em questão, aqui, é a existência de um esporte que seria “genuinamente” de esquerda, que teria uma “forma” distinta do esporte que é inventado no seio da modernidade capitalista. Fica, então, a pergunta: o que os exemplos dos países socialistas/comunistas realmente existentes nos ensinam?

Na mesma linha de compreensão, relatou E5 (2017) que Cuba foi referência para os estudos em treinamento esportivo,

[...] a través de cuba recibimos todas las teorías del entrenamiento, pudimos vivir experiencias de sus maestrías que hacían en Rusia, gente que se fue a formar allá a Cuba y que aprendió todas las técnicas y todas las cosas de la periodización del entrenamiento, planificación del entrenamiento, el papel de la fuerza en los resultados deportivos, un poco ese modelo del desarrollo deportivo cubano, el tema de la selección deportiva que fue tan masivo, eso llegó a través de Cuba [...]. La Escuela Nacional del Deporte traía por ejemplo a un jugador de la selección olímpica de voleibol y allá enseñaba voleibol por muchos años.

Acrecentou E15 (2018) que várias expressões do esporte de rendimento inspirado em Cuba foram implementadas nas práticas pedagógicas da disciplina em Colômbia, como “[...] el tema de los juegos escolares, eso lo cogió Coldeportes, el tema de los festivales escolares, eso lo cogió Coldeportes entre el 80 y el 90 y muchas de esas cosas todavía se implementan”.⁷⁹

Outro modo de ver a “presença” cubana na Educação Física colombiana é o conceito de cultura física. Segundo Sánchez e Barroso (2015), tal conceito foi compreendido, em Cuba, como um “momento da cultura” para o aperfeiçoamento do potencial biológico e espiritual do homem em relação à prática de atividade física. Em adição a essa afirmação, explicaram que os profissionais da área “[...] Deben promover el Deporte como organismo ideológico del estado que contribuye a la edificación y consolidación del país [...]”. Para Molina e Ossa (2009, p. 68), “Este paradigma caracterizava a los países socialistas los cuales tienen como índices más importantes de la cultura física, el estado de salud y el nivel de desarrollo físico de la población”.

Nos primeiros editoriais da revista “Educación Física y Deporte”, não raro foi possível identificar a menção a este conceito, embora sem muita explicação do seu sentido para Colômbia. Em uma das edições do periódico, denominada “Calendario” (1988, p. 107), publicou-se a programação do “III Congreso Departamental de Educación Física”, em Antioquia, a ser realizado em 1989, cujo título era “Cultura Física: perspectivas de desarrollo en Antioquia” e cujos objetivos e temas seriam:

OBJETIVOS = Involucrar la Educación Física como aspecto básico, en el contexto de desarrollo de la sociedad. = Presentar estrategias de trabajo, en el

⁷⁹ Há outras referências e depoimentos que ratificam essa dimensão da influência cubana na Colômbia (FACULTAD, 2002; E3, 2016; E4, 2017; E6, 2017; E10, 2017; E14, 2017).

área de la Educación Física. PROGRAMACION GENERAL 1. Tema central: LA CULTURA FISICA Ponente: Caridad Calderón (Cuba) 1.1. Sustentación del concepto y análisis del proceso de la construcción de la cultura física. 1.2. Fundamentación científica de la Educación Física. 2. Subtemas 2.1. Análisis de los programas existentes para el desarrollo de la cultura física colombiana. Seduca: Básica primaria, básica secundaria, media vocacional y bachillerato diversificado en educación física. Otros programas para la Educación Física Formal y no Formal. Coldeportes-Seduca: Centros de Educación Física. Universidad de Antioquia, Politécnico: Programas para la formación de profesionales. 2.2. La investigación en Educación Física en Antioquia. 2.3. Cultura Física y Medios de Comunicación 3. Trabajos libres. 4. Talleres.

Pinillos (2003) descreveu que a presença deste conceito na Educação Física colombiana cumpriu um papel nas reflexões sobre o estatuto do saber profissional, sendo também importante nos debates a respeito da identidade acadêmica e do objeto de estudo da disciplina. Para ele, o principal resultado de seu uso foi a ampliação da diversidade de práticas que passaram a englobar a expressão Educação Física, que deixou de se referir, apenas, ao campo escolar.⁸⁰ O autor (2003) publicou parte de um rascunho, do ano de 1988, anunciando a criação da “Escola de Cultura Física” em substituição ao Instituto Universitário de Educação Física, da Universidad de Antioquia, em Medellín:⁸¹

La Educación Física, como máxima expresión de la Cultura Física de un país, constituye un proceso pedagógico dirigido a la sociedad, cuya base debe ser eminentemente biológica, higiénica y social. Constituye igualmente, manifestaciones de la Cultura Física, la Recreación, y el Tiempo Libre, el Deporte como fenómeno social, la Actividad Física Laboral y la Actividad Física como medio de Rehabilitación, entre otras (CONSEJO, 1988 citado por PINILLOS, 2003, p. 56).

Reforçou E1 (2016) que, depois de voltar da experiência de intercâmbio em Cuba, ficaram convencidos de que a Educação Física devia ser chamada, na Colômbia, de cultura física “[...] tuvimos mucho tiempo discutiendo el nombre porque algunos queríamos que se llamara Instituto de Cultura Física y no Instituto de Educación Física. Entonces todo ese asunto contribuyó a que se hiciera una discusión sobre el verdadero sentido de la EF en Colombia”.

Pinillos (2003) argumentou que, apesar de não se efetivar tal proposta, foi base inspiradora para o desenho do modelo de ampliação das práticas pedagógicas na formação

⁸⁰ Arboleda (1990) fez uso do conceito de cultura física para se referir, justamente, à ampliação da prática profissional além do contexto escolar (no seu caso, o aplicou para se referenciar à prática com gestantes). Anos mais tarde, assumiu o conceito de Expressiones Motrices para este propósito.

⁸¹ Atualmente existem, na Colômbia, cursos com a denominação de cultura física, como “Cultura Física y Deporte”, da Universidade INCCA, “Cultura Física, Deporte y Recreación”, da Universidade Santo Tomás e “Deporte y Cultura Física”, da Universidade Autônoma do Caribe, o que evidencia o resultado dessa influência muitos anos depois.

de licenciados em Educação Física da Universidade de Antioquia. Deste modo, “La docencia en el ámbito escolar no sería el único fin de las instituciones formadoras de profesionales y las prácticas profesionales se diversifican a otros ámbitos de educación no formal, como la salud, la Recreación, el Entrenamiento Deportivo y el trabajo con Discapacitados” (PINILLOS, 2003, p. 300).

Pinillos (2003) também discutiu, nesta publicação, que justamente esta diversidade de enfoques pressupostos pela noção de Cultura Física dificultou definir, com clareza, qual seria, de fato, o objeto de estudo da Educação Física. Assim, esta influência “[...] se convirtió en un reto para la Educación Física, tanto a nivel disciplinar, como profesional, pero al mismo tiempo amplio la crisis sobre el objeto de estudio [...]” (PINILLOS, 2003, p. 302).

Outra crítica presente na literatura estudada teve a ver com a reprodução de ideias provenientes da Educação Física cubana sem apropriação adequada por parte da Colômbia, tanto pela academia como pelo governo na formulação de estatutos, leis ou normas (GALL, 1982).

Outro impacto cubano no campo da Educação Física colombiana está relacionado à tradução de literatura escrita em outras línguas que não o castelhano. Por exemplo, “[...] a través de Cuba se ha llegado a difundir mucha literatura alemana y soviética de gran impacto científico” na Colombia (FACULTAD, 2002, p. 6).

Entende Pinillos (2007, p. 22) que a eleição do “movimento” como objeto de estudo da Educação Física, conforme discutido no capítulo anterior, foi motivada, entre outros, por Kurt Meinel, cujas ideias ingressaram no país “[...] gracias a los intercambios realizados con Cuba, desde finales de la década de los setenta”. Segundo Wilches (2012, 178)

[...] algunos textos traducidos del alemán y del ruso con fines didácticos en Cuba, fueron conocidos en Colombia [...]. Uno de ellos, la Didáctica del Movimiento (1977) de Meinel fue usado para explicar las distintas facetas del Aprendizaje Motor en el movimiento humano y en cierta manera sustentar una Teoría del Movimiento Humano. Era una edición de 1971, traducida en 1977 al español, elaborada en un marco de tendencia materialista marxista y en el contexto histórico de la República Democrática Alemana (RDA).

Enfatizou Pinillos (2003, p. 75) que foi “[...] uno de los autores Alemanes más leídos desde finales de la década de los ochenta en Colombia”. Facultad (2002, p. 4), por sua vez, viu este autor como um dos dois mais influentes na Universidade Pedagógica

Nacional, na década de 1980, em sua procura por fundamentação teórica para a disciplina: “Una propuesta resulta interesante y fundamentada en esta etapa: la de Kurt Meinel. Parece tratarse de una didáctica del movimiento, pero en realidad es toda una teoría del movimiento para los ámbitos de la EF y del deporte, con fundamentación ideológica”. Chinchilla (2002, p. 2), anos antes desta publicação, já mencionava a importante influência de “Didática do Movimento” para o “desarrollo científico de la educación física” colombiana, obra na qual “el filósofo alemán Kurt Meinel expone el papel del movimiento y del lenguaje en la estructuración del pensamiento, y el desarrollo de las fuerzas del trabajo en los procesos de socialización”. Além disso, destacou, anos depois, que esta obra se encontrava respaldada num enfoque do “materialismo histórico” (CHINCHILA, 2005, p. 107).

Ainda sobre a obra de Meinel, o professor E1 (2016) relatou que

Fuimos a Cuba y encontramos una literatura que venía de Alemania oriental, que era la Alemania comunista, entonces ahí, por ejemplo, el texto que nosotros trabajamos era ‘Didáctica del Movimiento’. Un texto muy bueno de Kurt Meinel. Todo eso era muy técnico, pero como venía de un país comunista nosotros lo aceptábamos como que era muy bueno y alrededor de toda esta literatura, pues de lo oriental, de lo de [...] Alemania oriental, estaba ligada la literatura pedagógica de Rusia, de la unión soviética en esa época.

Informou E5 (2017) que, no início do contato com esta obra de Meinel, o interesse era mais ideológico ou político, mas, posteriormente, ela tem um uso mais teórico, “[...] como desde conceptos básicos de la calidad de movimiento, el concepto de motricidad, cosas de ese estilo, un poquito más temática de la educación física”.⁸²

Os relatos dos entrevistados classificam a obra de Meinel como uma das influências teóricas mais importantes no país. Assim, por exemplo, relatou E2 (2016): “[...] fue muy importante para nosotros Meinel y trabajamos mucho toda esa teoría del movimiento [...]” e E10 (2017): “[...] me leí didáctica del movimiento de Kurt Meinel [...] porque nosotros en esa época fuimos muy influenciados por la literatura cubana y por la literatura soviética”. Também E11 (2017) lembrou que, ao reencontrar um dos seus professores da graduação em Educação Física na Universidade de Antioquia, “[...] yo le decía ‘usted que me dio a mí didáctica’ y él me decía ‘el mejor libro era Kurt Meinel’ y yo ‘¿Kurt Meinel?’ y entonces me dijo ‘sí, ese fue el autor que a mí me dio a pensar’ y es

⁸² Além disso, conta: “Recuerdo a un profesor de teoría de la Educación Física en la Pedagógica que ya murió, Leonel Morales Reina. Leonel lo trabajó en teoría de la Educación Física” (E5, 2017). O professor Leonel, nesta tese referenciado como Morales, foi um nome importante do debate epistemológico da Educação Física colombiana da década de 1980.

herencia, es esa herencia de esa perspectiva cubana y alemana”. E13 (2017), na mesma linha, apontou que sobre o “[...] movimiento humano hubo una parte también muy fuerte de Meinel, Kurt Meinel, de la Alemania democrática, estoy hablando de comienzos de los 80, esas tendencias tuvieron mucha fuerza”. Também E14 (2017) entendeu que “Didactica del Movimiento de Meinel”, foi um livro chave para compreender o debate epistemológico na Colômbia.

Estes relatos a respeito de Meinel evidenciam, por sua vez, as diferentes recepções de sua “obra” na Educação Física colombiana. Uns o destacaram como pertencente a uma literatura vinculada ao marxismo comunista, vendo seu trabalho como representante de uma perspectiva crítica de Educação Física. Outros enfatizaram sua importância para as questões didáticas. Houveram aqueles, também, que ressaltaram sua relevância para os temas epistemológicos e para o desenvolvimento de uma teoria do movimento. Foi ambígua, portanto, a recepção de Meinel em território colombiano.⁸³

PSICOMOTRICIDADE: UMA ALTERNATIVA AO CIENTIFICISMO E AO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A psicomotricidade foi uma das referências com maior impacto na Educação Física colombiana, servindo como referência a nomes do debate acadêmico do campo na construção de discursos, documentos, guias e manuais. Surgiu e se desenvolveu como uma opção para outorgar científicidade e resulta, ao mesmo tempo, como uma opção ao esportivismo marcante na tradição da área.

Talvez a Universidade Pedagógica Nacional, de Bogotá, tenha sido o lugar que mais recebeu influências dessa tendência internacional de Educação Física. Por exemplo, em 1973, promoveu uma pesquisa sobre esta tendência, em que se pretendia determinar aspectos da psicomotricidade, como o esquema corporal, e ajuste postural, em alunos das primeiras séries de ensino (VACA, 1998, p. 92). Depois desta experiência, a coordenadora da pesquisa, a psicóloga María Teresa Velázquez, ofereceu a cátedra “Psicomotricidade” para a formação de professores de Educação Física na mencionada Universidade. Este momento, junto com a chegada de literatura que vinha da França com o professor Hector Peralta, representam os pontos de chegada dessa corrente no país, ainda no início da década de 1970 (PINILLOS, 2003; WILCHES, 2012).

⁸³ Seria importante avaliar, neste âmbito, as leituras incorretas de seu trabalho.

Especificamente sobre este contato, descreveu Pinillos (2011, p. 13) que o professor Héctor Peralta,

[...] en el año de 1973 recibió en Francia un curso con Jean Le Boulch y trajo a Colombia el libro de la Educación por el movimiento (Le Boulch, 1970), visión de la Educación Física que fue difundida por Peralta en el país en diferentes cursos de capacitación, debido a que en su opinión el texto de Le Boulch se convirtió en un aporte valioso para fundamentar la Mirada de la Educación Física que se tenía en aquel entonces, básicamente desde el punto de vista de la Gimnasia.

Sobre o início desta corrente no país, lembrou E5 (2017) que a professora María Teresa Velázquez

[...] viene a investigar y a pedir unos favores sobre la grafía de los niños relacionada con la motricidad de los niños, entonces necesita unos implementos de Educación Física y entonces esta profesora hace unos talleres y unos trabajos para examinar la manera en que escriben los niños, vincular la motricidad y los de Educación Física la invitan a una conferencia, luego la invitan a un curso y finalmente la psicomotricidad se convierte en materia obligatoria. En el año 76 que yo entré a la universidad era opcional y como era opcional la vi en el primer semestre porque no teníamos como cupos, no sé qué pasó con los horarios entonces nos dieron la opción de estudiar motricidad primer semestre. Fue tan fuerte su influencia que después se volvió materia obligatoria y se volvió como en el espíritu con el que un licenciado debía trabajar, entonces uno debía trabajar esquema corporal, las conductas motrices de base que son la coordinación y el equilibrio, la lateralidad, etc. O sea, todas las nociones básicas de la psicomotricidad se volvieron la estructura de trabajo y especialmente en básica primaria para los licenciados en Educación Física [...] y termina eso siendo un eje fundamental de la formación de licenciados, tanto que en el 83, en el plan nacional de Educación Física colombiano aparecen apuntes de la clase de María Teresa Velázquez, era una bibliografía. Bueno, entonces ese fue un giro crucial que hubo digamos hacia la psicomotricidad.

Da mesma forma, Facultad (2002, p. 3) apresentou a psicomotricidade como uma das correntes mais influentes da Universidade Pedagógica Nacional na década de 1980, detalhando que foi a base da prática docente na época:

Lo cierto es que la psicomotricidad se instaló como asignatura específica y obligatoria de la licenciatura, y como orientación preferencial de la práctica docente en el Departamento de la época. No se concebía un profesional de la EF que no planeara y realizara su trabajo con los elementos conceptuales de la psicomotricidad: esquema corporal, ajuste postural, conductas motrices de base (coordinación y equilibrio), conductas perceptivo motrices (construcción de las nociones de espacio y tiempo) y control de la respiración.

Pinillos (2007) explicou que a Universidade Pedagógica Nacional, se baseando na psicomotricidade, liderou uma compreensão da Educação Física como um sub-processo do sistema de Educação, usando o movimento como meio pedagógico para a aprendizagem. Segundo o autor, eram defensores desta visão do campo Bolívar, Morales, Camacho, Chinchilla, entre outros. A pesquisa de Pinillos (2003) registrou um fortalecimento dessa teoria a partir dos anos 1980, citando a renovação curricular publicada em 1983, em que a psicomotricidade se apresentou como referência para a construção de conteúdos para o ensino da disciplina nas primeiras séries. De igual maneira, mencionou a elaboração dos “lineamientos curriculares” para a área no ano 1984, documento formulado por profissionais colombianos que tomam os conhecimentos da psicomotricidade como referência.⁸⁴ Também reembrou o autor a elaboração, em 1985, no departamento do Huila, de um manual para o ensino da disciplina nas primeiras séries, sustentado pela corrente e coordenado pelos professores Carlos Bolívar⁸⁵ e Hipólito Camacho, “[...] experiencia que fue tenida en cuenta para formular los contenidos de la básica primaria por parte del Ministerio de Educación Nacional” (PINILLOS, 2003, p. 265). O autor também citou outras referências importantes para o ensino da disciplina na década de 1990, o “Manual práctico para el desarrollo psicomotor del escolar”, de Rosario González, de 1993, e “Manuales Educación Física Preescolar” (1994) e “Educación Física, Infancia y Niñez (1996)”, ambos de Jairo Arenas Acevedo.

Sobre essa importante publicação de 1985, em Huila, reconheceu E15 (2018)⁸⁶

En nosotros tuvo mucha influencia una señora de la Universidad Nacional que había estado en Francia y había estudiado con Le Boulch, que se llama María Teresa Velázquez. Esta señora marcó un hito porque nosotros la trajimos varias veces invitada a la Surcolombiana y ella como que mostró otro camino de la Educación Física y entonces mostró el camino de la Educación Física con enfoque psicomotor y fue lo que influyó mucho para que nosotros planteáramos alternativas de programas y como yo era profesor de colegio entonces a mí se me ocurrió que había que trabajar programas de Educación Física para la escuela y el colegio, o sea para la primaria y la secundaria [...] y logramos publicar unos programas que marcaron un hito en Colombia. Digamos que sí, yo reconozco que la gente apreció mucho nuestra producción en ese tema [...] y ese libro se vende mucho porque hay dos cosas, primero no hay más y segundo que es bueno [...]. El libro sale en el 85, 86, 87, por ahí

⁸⁴ Posição compartilhada por Calderón (2007).

⁸⁵ Como exposto no capítulo anterior, Bolívar foi uma das principais vozes do debate epistemológico da Educação Física colombiana. Usou a psicomotricidade como referência para alguns dos seus trabalhos, possivelmente na busca de alternativas práticas à esportivização das aulas de Educação Física. Apontou Pinillos (2003, p. 44) que o autor se apoiou em teorias como a Psicocinética de Le Boulch “[...] para plantear una visión de la Educación Física, que tiene como saber fundante a la Pedagogía”.

⁸⁶ Segundo E14 (2017), a editora que publicou o “diseño curricular para el Huila” informou a ele que é o livro mais vendido da área no país.

no había otra cosa, entonces la gente lo encontró muy didáctico y muy práctico, por eso en toda parte fue acogido. Hoy ya está en revisión, lo venimos revisando para mirar si le cambiamos muchas cosas y lo actualizamos al siglo XXI.

Wilches (2012), com semelhante compreensão, ratificou que essa perspectiva serviu como base referencial para a formulação de guias práticos para professores de escola na Colômbia, ressaltando que “[...] la Psicología tenía mucha influencia en ese momento en la Educación, por el tema del desarrollo de la inteligencia y por las propuestas piagetianas que comenzaban a determinar la mirada educativa en el país [...]” (WILCHES, 2012, p. 159). Continuou dizendo o autor que a presença da psicomotricidade na área refletia, também, o esforço por oferecer um carácter científico ao campo. O autor descreveu que

[...] la visión francesa de la Educación Física se acoge al adoptar la corriente psicomotricista. Estos enfoques proponen nuevas perspectivas a la teoría de la Educación Física, que serán acogidos por su novedad, por su cercanía a la idea de salud y entrenamiento, por su orientación pedagógica en el caso de los objetivos y la microenseñanza, por ser elementos guías de la práctica como con la Psicomotricidad, pero sobre todo por el emblema de Ciencia, que le aporta entonces a la Educación Física un carácter científico, que se anhelaba y le otorgaba reconocimiento a la disciplina en el ámbito universitario (WILCHES, 2012, p. 157).

Em outra publicação, afirmou que a psicomotricidade se adotou na Universidade Pedagógica Nacional, já que mostrava a relação “[...] entre el pensamiento y el movimiento, con carácter de científicidad”, se apresentando “[...] como una solución a las críticas que se le hacían a la Educación Física por sus reducidos aportes en dicha dimensión de la formación intelectual” (WILCHES; TUERO; ÁLVAREZ, 2012, p. 1036). Em outro estudo, Wilches (2001) analisou os “lineamientos curriculares” da Educação Física no ano 2000, oportunidade para concluir que tais “lineamientos” tomavam, outra vez, a psicomotricidade como uma das influencias epistemológicas mais importantes na discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física na Colômbia.

Ao mesmo tempo em que a psicomotricidade foi adotada no país como uma solução ao problema da falta de científicidade, “aparece”, também, oferecendo uma nova

orientação marcada por um argumento de crítica à tradição esportivista que orientava o campo.⁸⁷ Comentou o professor E3 (2016):

[...] hay una cosa interesante y es que en esos años 1960, 1970, un poco eso empieza a debilitarse [enseñanza deportiva] por una movida que se configura, yo diría más por influencia española e influencia francesa o si se quiere influencia francesa por la vía española. Llegan libros, hay gente que va a estudiar a Europa, a España, a Francia y hay una movida psicomotriz y viene una tensión entre la movida psicomotriz y la movida deportiva como expresiones que intentan ganar cuerpo en los discursos de la pedagogía escolar o de la Educación Física escolarizada. Esa tensión se da entre los años 1960 y 1980, entre una corriente psicomotricidista apoyada en influencias que tienen que ver con Piaget y otras fuentes. En Educación Física esa expresión psicomotricidista gana discurso en los aportes de Le Boulch, etc., [...].

Com um raciocínio semelhante, E15 (2018) colocou a psicomotricidade numa contraposição ao esportivismo, ao dizer que:

Hasta ahí digamos, hasta el 80 pudiéramos decir o yo puedo decir según mi apreciación que el enfoque fue eminentemente deportivo en la Educación Física colombiana en todas las esferas, pero a partir del 80 comienza en Colombia, Colombia comienza a ser permeada por nuevas perspectivas de la Educación Física, una muy fuerte en Colombia fue la educación psicomotriz, la tendencia psicomotriz que llamamos algunos. Entonces ya se lee a Ajuriaguerra, ya se lee a Picq y Vayer pero fundamentalmente se lee a Le Boulch que tenía dos características, primero que era licenciado en Educación Física o había sido profesor de Educación Física y médico y que escribía un poco sobre una Educación Física con enfoque psicomotor y planteó digamos un método psicocinético que todos conocimos por allá en la década del 80 y eso influyó mucho la Educación Física en Colombia, esa tendencia psicomotriz, a tal punto que el libro que nosotros publicamos para la Educación Física en primaria en el año 89 si no estoy mal, 85-89, es un libro eminentemente influenciado por esa tendencia, psicomotricidad.

A psicomotricidade marcou uma transformação na ideia de corpo e movimento predominantes na área.

Es de resaltar los aportes de la teoría de la psicomotricidad que incursiona en la Educación Física, planteando la concepción de un ‘cuerpo pensante’, ‘educación del movimiento y por el movimiento’, en contraposición a las teorías mecanicistas – biologistas, de la educación ‘para’ el movimiento que hasta ese momento direccionaban el hacer de la disciplina. Surgen nuevas visiones que se acercan a la concepción de cuerpo-sujeto, entendida como una nueva mirada del desarrollo humano que supera el dualismo cuerpo-mente (BENJUMEA, 2004, p. 6).

⁸⁷ Característica que não foi isenta de contraposição. Moreno (2007, p. 72), por exemplo, entendia que “No importa el medio, entre educación deportiva y psicomotriz fluye en comun la normatización física; finalmente, ellas apuntan a resultados de competencia”.

A psicomotricidade foi compreendida como uma forma para desenvolver capacidades como a inteligência, a comunicação, a afetividade, a sociabilidade e a aprendizagem por meio da motricidade (PINILLOS, 2011). Ao mesmo tempo, considerava o ser humano como uma unidade psicossomática conformada pela psique (o cognitivo) e a motricidade (GALLO, 2010). Seria objetivo da Educação Física, assim compreendida,

[...] el dominio del cuerpo, que corresponde con el desarrollo de las funciones psicomotrices. La Educación Física debe equilibrar el exceso de materias intelectuales del sistema educativo, otorgando a la enseñanza suficiente espacio para la educación del cuerpo, y su finalidad es brindar el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad (GALLO, 2010, p. 140).

Como bastante conhecido, o francês Jean Le Boulch é um dos nomes mais influentes da corrente psicomotricista.⁸⁸ Le Boulch propôs uma Educação Física racional intencionada no desenvolvimento físico e psicológico das crianças (URIBE, 2007),⁸⁹ e foi criador do método da psicokinética, entendido como a

[...] ciencia del movimiento humano, estudia las conductas humanas, desde una observación del hombre en movimiento, en la dialéctica de sus relaciones con el medio. Es a partir de tales postulados desde los que Le Boulch, diferencia el cuerpo objeto, reconocido de forma tradicionalista por el positivismo, para estudiar un cuerpo de un ‘ser-situado-corporalmente-en-el-mundo’, es decir, ‘un cuerpo propio’ (MOLINA; OSSA, 2009, p. 67-68).

Explicou Pinillos (2003) que a obra "Hacia una ciencia del movimiento Humano" do autor francês, foi a referência de vários dos manuais elaborados na Colômbia para a área. Da mesma maneira, afirmaram Wilches, Tuero e Alvarez (2012, p. 1039), a partir do contexto específico de Bogotá, que

⁸⁸ É citado ou referenciado nas revistas estudadas em textos como Editorial (1996), Facultad (2002), Chinchilla (2005), Brito (2006), Gracia (2006, 2007), Mosquera (2010) e Calderón (2007).

⁸⁹ Segundo Gallo (2010), nesta linha de pensamento se encontram, entre outros, os seguintes autores: Dupré, Wallon, Gessell Guilmain, Ajuriaguerra, Piaget, Lapierre, Aucouturier e Picq e Vayer. Apontam Wilches, Tuero e Alvarez (2012, p. 1037) que o eje central do uso da psicomotricidade do país foi por conta das ideias de “[...] Pick y Vayer (1969), Wallon (1968 en francés, 1976 en español) y Piaget [...].” Vários autores descrevem a significativa influência de Picq e Vayer (CHINCHILLA, 2005, BRITO, 2006, FACULTAD, 2002, MOSQUERA, 2010). Assim, por exemplo, segundo Wilches (2001, p. 22-23), estes autores “[...] marcaron la E.F. con sus categorías de construcción del esquema corporal, las nociones de tiempo y espacio (Cajigal las recogió), las conductas motrices de base (coordinación y equilibrio), las conductas perceptivo motoras, entre otras; que dieron la orientación desde la Psicomotricidad a la E.F., durante un tiempo, y que se consideraron sagradas para las clases de E.F., de primaria hace algunos años”.

De Jean Le Boulch se difundió en especial manera su texto *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano*, una traducción del documento original en francés editada en 1971, y reeditada en 1989 en español. Sus tesis sobre la significación del movimiento humano como modo de expresión y sus explicaciones sobre la transitividad del movimiento, junto con las primeras ideas que se conocían sobre el cuerpo – el paso del cuerpo objeto al cuerpo propio y su desarrollo como ‘esquema corporal’ desencadenaron una serie de incorporaciones teóricas en los discursos circulantes y en las distintas clases de la Facultad.

E11 (2017) afirmou sobre o autor que

[...] la mayor fuerza que tuvo Le Boulch fue en Bogotá, pero de Le Boulch también allí lo que retomaron en un primer momento, ya eso ha cambiado un poco ahora, es que ellos tenían mucha fuerza en el trabajo con infancia.⁹⁰ Entonces Le Boulch les dio muchas pistas para pensar una Educación Física como más en la infancia, pues primaria, que eso también se ha desdibujado. Bogotá para mí fue clave para este autor, aquí en Medellín [...] por lo menos en la Facultad de Educación retomaban mucho a Le Boulch, todavía la verdad, por la educación especial, porque igual eso surge pues de ahí, o al menos el método de la psicokinética de Le Boulch.

Esta importante influência para a Educação Física colombiana, que se tornou nacional graças aos contatos e referências de profissionais da Universidade Pedagógica Nacional em Bogotá, ainda parece ter uma forte penetração na Educação Física do país, a julgar pelo que indicam Gallo e Urrego (2015), Benjumea et al. (2005), Patiño e Díaz (2009), Almeida, Silva e Eusse (2018), entre outros. Por exemplo, Gracia (2006), num artigo intitulado “La psicomotricidad como alternativa de reivindicación de la importancia del cuerpo y el movimiento para el desarrollo humano”, defendeu o discurso da psicomotricidad em função do corpo e do desenvolvimento humano, uma espécie de ressignificação desta teoria para o campo; assim, propõe a psicomotricidade como intervenção educativa na que se “[...] rescate el verdadeiro sentido de lo humano en lo referente a su capacidad de imaginar, crear y sentir por medio del cuerpo y el intelecto” (GRACIA, 2006, p. 123). A pesquisa de Mosquera (2010) sobre as tendências que se apresentam nas aulas de Educação Física, apontou a psicomotricidade como uma destas perspectivas, detalhando que,

Si se integran temáticas de esta tendencia con algunas actividades predeportivas y con contenidos de la expresión corporal se suele hablar de educación física de base. Algunos de los docentes, a pesar de estar enseñando contenidos de la psicomotricidad, manifiestan estar enfocando su trabajo a la

⁹⁰ Chinchilla (2005, p. 108) explicou que a psicomotricidade foi a tendência que guiou a prática pedagógica da Educação Física na escola básica primária, “[...] apoyada en la fuerte influencia de la psicología en la educación colombiana y en las tendencias pedagógicas centradas en el desarrollo del niño”.

educación física de base, que para ellos significa potenciar aprendizajes de habilidades y destrezas que son necesarias enseñarlas en las primeras edades escolares para garantizar un desarrollo multilateral del estudiante, que más adelante le permita aprender con facilidad ciertas destrezas de mayor complejidad. En los análisis de la psicomotricidad como tendencia se encuentran tres corrientes: la educación corporal (concepción psico-educativa) cuyos representantes son Louis Picq y Pierre Vayer, La Psicocinética de Jean Le Boulch y La Educación Vivenciada de André Lapierre y Bernard Aucoutourier. Con respecto a lo observado en las prácticas escolares, los contenidos establecidos para edades tempranas no tienen que ver con alguna corriente en particular sino que se enseñan los temas de la psicomotricidad en general. Podemos señalar tres grandes ejes que orientan las actividades vistas en las clases: el primero es la sensoriomotricidad, en donde el trabajo se enfoca a la estimulación de las sensaciones propioceptivas, interoceptivas, y exteroceptivas. El segundo eje es el perceptivo-motriz, que apunta hacia el desarrollo de las percepciones. En la observación de las clases se identificó, que en algunos casos se trabaja de forma integrada la estimulación a partir de las sensaciones y de las percepciones. El último eje de análisis es la llamada ideo motricidad o capacidad representativa y simbólica que se relaciona: Con el aprendizaje cognitivo mencionado por Le Boulch y que implica dos exigencias: la conciencia del objeto a alcanzar y la representación mental del modelo a integrar, cuyas pretensiones según el mismo autor son evaluar mejor la diferencia entre la intención y el resultado de la acción” (Le Boulch, s.f., citado por Mosquera y otros, 2005 p. 67). Dentro de los contenidos enseñados en la clase de educación física con respecto a la psicomotricidad encontramos entre los más reiterativos: la tonicidad o función tónica, la postura y el equilibrio (ajuste postural), el esquema corporal, la coordinación motriz, y en cuanto a la estructuración de los ejes corporales y el entorno, se desarrolla en la escuela la lateralidad, la espacialidad y la temporalidad que también se conoce con el nombre de ubicación temporo-espacial (MOSQUERA, 2010, p. 117-119).

PIERRE PARLEBAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO A PEDAGOGIA DAS CONDUTAS MOTRIZES

Pierre Parlebas desenvolveu a proposta da “praxiologia” como “ciência da ação motriz”. A lógica interna das ações motrizes foi tratada como o objeto de estudo dessa ciência. A Educação Física seria a encarregada da pedagogia das condutas motrizes, ressaltando, deste modo, o caráter pedagógico da disciplina. O autor se insere na corrente da sociomotricidade, que se refere a uma motricidade de relação, à dimensão social da conduta motriz (GALLO, 2010; PARLEBAS, 1992-1993). “En la sociomotricidad hay un intento por fundamentar teóricamente la Educación Física, alejándola tanto de un reducionismo biológico, de una educación del movimiento, como de un reduccionismo psicológico, de una educación a través del movimiento” (GALLO, 2010, p. 229).⁹¹

⁹¹ Diz Uribe (1998) que Parlebas define sociomotricidade em relação aos processos de adaptação social ou à comunicação que se apresenta no desenvolvimento da motricidade. O autor colombiano usa Parlebas para tratar dos benefícios do desenvolvimento motriz na formação dos sujeitos, em que justamente a sociomotricidade joga um papel indispensável. Ao mesmo tempo, Chinchilla (2002, p. 2) se vale deste

Na opinião de E3 (2016), a presença de Parlebas é um desdobramento da corrente psicomotricista, mas, neste caso, muito mais enfocada no plano sociológico:

Yo diría que hay una transformación de esa perspectiva psicomotricista a unas influencias un poco más relacionadas con asuntos sociológicos, con asuntos un poco provenientes no sé si es de la lingüística, de la semiología. Aquí la encarna la influencia de Pierre Parlebas. La lógica interna de los juegos, el valor pedagógico de los juegos y con Parlebas, que es un poco la continuación, desde mi modo de entender, de esa movida psicomotricista.

Nesta mesma compreensão, comentou E1 (2016) a respeito da influência de Parlebas no país:

Parlebas es otro capítulo importante. Cuando nosotros conocimos a Parlebas, lo conocimos a través de Cuba. Él trabajaba toda la parte de la sociomotricidad, lo que era lo sociomotriz. Yo empecé a trabajarla como en 1985 más o menos. Como en 1985 más o menos que lo empezamos a conocer por toda la parte del enlace con lo social. Entonces cuando hablamos de la sociomotricidad, entonces aparece Pierre Parlebas y empezamos con ese asunto.

Corroborando a opinião de E1, E15 (2018) informou que Parlebas começou a circular mais a partir de meados da década de 1980, mas que se transformou numa muito forte referência na década seguinte,⁹² com a presença do autor num evento acadêmico no país, argumento que é reafirmado por Wilches (2012). Chinchilla (1998, p. 2) também destacou a presença do autor no “XIII Congreso Panamericano de Educación Física” realizado em Bogotá no ano 1991, em que se desenvolveu, entre outros, o tema do trabalho interdisciplinar da Educação Física, dentro de uma compreensão de disciplina com uma “pertinencia propia”, motivo pelo qual, não deveria se lhe impor “[...] la lógica, los procedimientos y aún los mismos objetos de otras disciplinas”. Na mesma linha de compreensão, Mosquera (2010, p. 119) entende que “En los primeros años la tendencia de la praxeología motriz fue conocida en nuestro país por la asistencia de Parlebas al XIII congreso panamericano de educación física (1991) y más reciente en el encuentro

conceito de Parlebas para definir o tema da cultura política no contexto da sua pesquisa. Aqui, “La sociomotricidad explica las diferentes normas, roles, prescripciones, que producen las acciones motrices de los grupos sociales”.

⁹² Dada sua maior popularidade, a revista “Educación Física y Deporte” publicou na edição 14-15 do ano 1992-1993 uma tradução de um artigo do autor, chamado “Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas”. Apesar de sua crescente influência, foi o único artigo de Parlebas publicado nas páginas dos dois periódicos aqui estudados.

de epistemología y enseñanza de la educación física (2007), eventos que se realizaron en Bogotá”.

Sobre o objeto de estudo proposto, comentou E5 (2017) que Parlebas “[...] viene con una visión distinta pues también nos va a influir, entonces no es el movimiento, es algo más, es el hombre que se está moviendo entonces empiezan a aparecer otras cosas”. Na mesma linha, lembrou E10 (2017) que “[...] llegó la alimentación de Parlebas, que nos dio muchos elementos en torno a la praxiología motriz, eso nos direccionó a otras órdenes, entonces yo creo que hay una ruptura”. Ao mesmo tempo, E15 (2018) entendia que Parlebas “plantea la praxiología motriz, la ciencia de la acción motriz y plantea un discurso bien alternativo para la Educación Física y esa influencia llega a Colombia [...]. Estes relatos, desde o contexto de Bogotá, Medellín e Huila respectivamente, descrevem uma ruptura ou mudança na terminologia e compressão do objeto para o campo influenciados pela proposta do autor. Ofereceu, portanto, uma alternativa científica ao discurso da Educação Física (BOLÍVAR, 1991; WILCHES, 2012).

A professora E11 (2017) afirmou ter estudado o autor e, mesmo, realizado uma entrevista com ele para sua tese de doutorado. Segundo contou

Parlebas ha venido mucho a Colombia, lo han traído hasta acá al Instituto mucho y todavía lo traen mucho, entonces que pasa con Parlebas, que Parlebas, a mí me parece que, como él propone como dos cosas, uno la praxiología motriz como un asunto más como de preocupación más de ciencia, como en esa línea de hacer análisis más serios del deporte, de los juegos, bueno toda esa clasificación que él se inventa y lo otro como pedagogía de las conductas motrices, entonces esto es para la Educación Física y esto es para la praxiología motriz, él tiene muy claro eso, pero a la hora de pensar las conductas motrices en el contexto escolar pues ya ahí si es como uno qué hace con eso, a la final siempre recae como en el deporte o en esos juegos y la praxiología motriz como tal, como una forma de conocimiento para saber ciertas cosas que les interesa a los del deporte, la clasificación y toda esas vainas que, todos esos juegos y todas esas cosas, todas esas lógicas internas.

A definição da Educação Física proposta por Parlebas, desde a compreensão de que “La educación física posee su sello distintivo como disciplina definida, enseñanza, enmarcada dentro de un sistema educativo” (PARLEBAS, 1992-1993, p.18), serviu de referencia teórica para vários nomes importantes do debate epistemológico no país andino, como Bolívar. Justamente este autor ofereceu uma síntese dos aspectos que considera mais importantes do pensamento do Parlebas.

1. Un objeto de estudio de la educación física, las conductas motrices, como distintivo original al interior de la pedagogía. Conducta motriz

entendida como un comportamiento integral, de base práctica o motora, que articula en el sujeto emociones, sentimientos, pensamientos, etc., y expresiones concretas externas; al tiempo que se establecen relaciones sociales de comunicación específicas. 2. Por su carácter pedagógico, la educación física, si aspira a una misión exitosa, ha de inscribirse en un proyecto interdisciplinar con las demás áreas de la educación. 3. La necesidad de construir una nueva ciencia, praxeología motriz, cuyo ámbito y misión no se limite a la escuela ni a la educación (campo de la educación física) sino al estudio de la acción motriz, entendida esta última como una categoría conceptual más amplia que la de conducta motriz, referida: ‘Al proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos actuando en una situación motriz determinada’; en donde el análisis de la lógica interna de las situaciones motrices constituye el eje de comprensión de las acciones motrices. Entendiéndose por lógica interna de la situación motriz, la estructuración sistémica de, por ejemplo un deporte, que regula el desempeño de la acción misma, al controlar espacios, tiempos, contactos personales, etc. 4. La relación de interdependencia y provecho mutuo entre educación física y ciencia de la acción motriz, en el mismo sentido de la relación existente entre enseñanza de la física y la ciencia de la física, o la enseñanza de la lingüística y la ciencia de la lingüística (BOLÍVAR, 1991, p. 14-15).

Relacionado a esta posição, Chinchilla (2005) usou o autor como referência para defender a ideia de que a Educação Física é uma prática pedagógica que se apoia em conhecimentos científicos, sem pretender, ela própria ser uma ciência. Brito (2006) o citou como referência para tratar sobre ações específicas da aula de Educação Física escolar desde a competência motriz. Mosquera (2010, p. 120), ao investigar as tendências mais significativas na Educação Física escolar em algumas instituições do país, concluiu que a “praxeología motriz” ou “ciencia da acción motriz” foi uma das 5 perspectivas presentes nas aulas, basicamente desde a ideia da sociomotricidade (apesar de ser a menos expressiva dentro das categorias descritas pelo autor). Desde esta linha, os professores estudados por Mosquera argumentaram que usam esta concepción no “[...] desarrollo de valores como la solidaridad, el compañerismo, el control de la agresividad, la integración y el fortalecimiento de grupo”.⁹³

Apesar dessa influência de Parlebas no campo, algumas críticas foram direcionadas a sua proposta. Sobre o objeto proposto por ele, “el ser que se mueve”, dentro do contexto da conducta motriz, o Editorial (1996, p. 6) entendia que o autor não desenvolvia o tema com detalhe e termina reforçando o que ele mesmo critica:

⁹³ Outros autores usam a teoria de Parlebas para desenvolver outras temáticas. Muñoz (1992-3, p. 50) empregou o conceito de transferencia para caracterizar que este processo ocorre “[...] cuando la ejecución de una habilidad modifica, de manera positiva o negativa, la realización de una actividad antigua” e Arias (2001, p. 66) usou a teoria do autor para “Proponer un modelo de intervención para la formación de los profesionales de la Educación Física en el área de la iniciación deportiva con la aplicación de la teoría de los sistemas a través de la implementación de un programa basado en la praxiología motriz”.

Sobre la especificidad Parlebas se interroga: ‘¿Posee la Educación Física un objeto específico?’ A lo cual responde: ‘La concepción que descansa sobre la noción de movimiento nos parece indiscutiblemente rebasada. La Educación Física debe cumplir su revolución copernicana, es decir, aceptar cambiar de centro; debe desligarse del movimiento para llevar su atención hacia el Ser que se mueve’. Profunda aspiración, loable empresa, noble reto, desgarrador empeño, ‘radical’ toma de posición. Ojalá algún día se lo tomara en serio, incluido el mismo Parlebas, quien con su ‘conducta motriz’ se sale por la tangente para caer en lo mismo que critica.

Na mesma direção, Diaz (2010, p. 139) argumentou, a respeito do conceito de motricidade em Parlebas, que “no solo continua la dicotomía inteligencia-motricidad (en un sentido que podríamos llamar neo-cartesiano del mismo) sino que afirma la especialización en la motricidad como propósito fundamental de un tipo de labor relacionado con el ‘hacer mover a otro’ (motricista)” ; em outras palavras, uma “mera operatividad del movimiento” (DIAZ, 2010, p. 141).

JOSÉ MARÍA CAGIGAL: O HOMEM EM MOVIMENTO

“Una propuesta reconocida en este recorrido de teorías de la Educación Física es la de José María Cagigal” (WILCHES, 2012, p. 119). A referência a Cagigal, aparece, segundo Wilches (2012), como outro dos discursos para outorgar científicidade ao campo. A propósito disso, a revista “Educação Física y Deporte” publicou, em 1985, o texto do autor ¿La Educación Física, ciencia? No artigo, o autor entendia que, apesar da diversidade de perspectivas no campo, existe uma “[...] precisión cada vez más unánime del objeto de la ciencia que nos ocupa, el hombre en movimiento o capaz de movimiento [...]” (CAGIGAL, 1984, p. 56). Nesta publicação, o autor conclui que

La ciencia del hombre en movimiento se va configurando cada vez más dentro de las ciencias humanísticas, gracias quizás a un colectivo instinto de defensa por el cual el hombre inconscientemente tiende a defender su propia humanidad y busca instintivamente nuevos apoyos en nuevas posturas. El hombre en movimiento, el hombre activo físicamente, el hombre deportivo, puede ser objeto de un nuevo entendimiento científico merced al cual se pueden descubrir importantes medios de ayuda humanística. Por eso, por ser un posible campo de ayuda, debe ser enmarcada esta ciencia entre las educativas (CAGIGAL, 1982, p. 58)

Como pode se notar, além da referência ao discurso sobre a científicidade da Educação Física, alocando-a, inclusive, no âmbito das humanidades, o autor foi importante na defesa do caráter pedagógico da disciplina. Assim,

El aporte del profesor Cagigal estaba relacionado con su perspectiva sobre la Educación y la Educación Física, sobre el Deporte, y sobre la Cultura Física, basado en sus distintas obras y artículos. Fue un momento en el que la Teoría de la Educación Física colombiana acogió sus ideales humanistas, lo que le permitió encontrar una relación con la Filosofía, la Antropología y la Sociología, además de ubicarse de manera fundada como una disciplina de carácter pedagógico (WILCHES, 2012, 176).

Pinillos (2003) e Facultad (2002) também o destacam como um dos mais influentes pensadores na Universidade Pedagógica Nacional na década de 1980, em sua busca por fundamentação teórica para a disciplina.

El carácter humanístico de Cajigal impresiona. Se le conoce personalmente en sus visitas y cursos en Bogotá, organizados por el profesor Héctor Peralta y el Comité Nacional de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP). Las propuestas de Cajigal se acogen y se critican las anteriores, por su falta de pedagogía humanista (FACULTAD, 2002, p. 4).

Considerando esta interpretação, o Editorial (1982, p. 1) da revista “Educación Física y Deporte” é dedicado a explorar o pensamento do autor em relação a disciplinas escolares que, para Gagigal, eram humanistas, como a Educação Física e as Artes, as quais deveriam se converter na “columna vertebral de la escuela del futuro”, devido à “crisis de la Escuela Tradicional basada en la acumulación y transmisión de información”.

Anos mais tarde, o mesmo autor, em outro Editorial (1983, p. 1), vale-se de Cagigal para fazer uma reflexão sobre a necessidade que o ser humano tem do movimento e do papel da Educação Física diante deste imperativo. Assim,

Las ciudades contemporáneas restringen cada vez más el movimiento. Los niños no corren, no saltan, no juegan. Los adultos sufren la enfermedad del motorismo o ‘motorosis’ el movimiento por medio del motor, de la máquina. El alejamiento de la naturaleza del movimiento, producen un hombre subnormal, un cuerpo parásito fuente de achaques y disfunciones. Como dice Cagigal: ‘Hay un generalizado analfabetismo del movimiento en los países industrializados. La compensación está en la actividad física. La gran tarea de la Educación Física moderna es la de recuperar la riqueza del hombre y por consiguiente su equilibrio intelectual y físico motriz’.

Numa direção semelhante, Calderón (2006, p. 87) trabalhou com a ideia de Cagigal em favor de um “esporte social”, que acolhe grandes massas e que estimula a “[...] creatividad, formación, salud, libertad, participación social, diversión, participación, descanso y ocupación voluntaria”, diferente do esporte de competição, que seria restrito a uma elite motora.

Gracia (1996, p. 1) discutiu a necessidade de definir a finalidade da Educação Física desde o foco na (trans)formação do ser humano, propondo, para isto, operar com o objeto de estudo sugerido por Cagigal: o homem em movimento ou capaz de movimento e as relações sociais que se desenvolvem nesta ação, “[...] lo cual permite plantear que la Educación Física debe ser orientada y desarrollada en dos grandes sentidos: como factor de desarrollo evolutivo, y como medio de expresión y comunicación socio-cultural”. Ao mesmo tempo, o autor entendeu que esta proposta ajudaria a superar a hegemonia do esporte na área. Chinchilla (2005), anos depois, afirmou que a teoria de Cagigal ofereceu um significativo aporte para a superação da abordagem orgânica do corpo baseada no enfoque fisiológico e mecanicista.

Na mesma linha, Correa e Martínez (2006, p. 36) usaram o autor espanhol para discutir o papel da Educação Física na formação integral dos sujeitos, apontando que a disciplina

Ha llegado a considerarse en sí misma como educación integral en tanto ella se ocupa del desarrollo del individuo en sus dimensiones: físicas, psicomotrices, efectivas, cognoscitivas, estéticas y éticas, como lo expresa José María Cagigal, quien considera a la educación física como el más básico modo natural de educar al niño, de una manera globalizada.

De acordo com o depoimento de E5 (2017), o autor espanhol tinha uma formação muito ampla, principalmente desde a filosofia, sendo bastante impactante sua perspectiva teórica, o que o levou a Colômbia algumas vezes para palestras e outras atividades.⁹⁴ Justamente a partir dessa densidade teórica, o professor confessou certa dificuldade do campo para levar esta teoria à prática. Nesta linha, advertiu E11 (2017) que considerava que o autor tinha sido bastante mal-usado e mal interpretado na Colômbia, principalmente

⁹⁴ A este respeito, Morales (1990, 1996) informa que as considerações de Cagigal foram importantes, na Colômbia, para a reflexão filosófica sobre o corpo e o movimento como as realidades antropológicas fundantes da Educação Física. No mesmo caminho, Pachón e Perafán (2013, p. 124) entendem que as “bases antropofilosóficas” da obra de Cagigal chamada “Cultura intelectual y cultura física”, de 1979, foi fundamental para a compreensão da “[...] particularidad de la educación física como disciplina que nace para ser enseñada”.

desde o conceito de “deporte educativo”, basicamente pela aplicabilidade em contextos que, segundo a entrevistada, não correspondem à proposta do autor.

A partir da discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física, Bolívar (1991) questionou a especificidade da disciplina Educação Física considerando o objeto de estudo que o autor propunha:

El profesor José María Cagigal, en un importante artículo que recoge diversidad de argumentaciones, defiende el carácter científico de la educación física, destacando que su objeto de estudio es: ‘El hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud’. Lo que no es, preciso, ni delimitado, ni explicado en su escrito, pareciendo ser más bien una generalización tan amplia, que bien podría ser susceptible de tratamiento por casi todas las ciencias (BOLÍVAR, 1991, p. 13).

Ao mesmo tempo em que questionou o objeto de estudo proposto por Cagigal, Bolívar (1991) concordava com o autor que a diversidade de objetos existentes no campo era um problema para a definição acadêmica da Educação Física.

Além do conceito popular de “deporte educativo”, Wilches (2012) atribuiu ao autor o conceito de “Educação Física de base”, bastante utilizado também no contexto da Colômbia. Explicou essa concepção, informando que:

Reconoce, el eminent profesor español, el surgimiento de enfoques y movimientos de Educación Física que considera fundamentales, entre los cuales cita a Le Boulch, Souviran, Picq, Vayer y Medau. Y plantea (1968: 10) la posibilidad de una asignatura denominada ‘Educación Física de Base’, con un sentido nuevo, el de preocuparse por los orígenes físico-educativos de los esquemas académicos. Tal vez, sea una forma inicial de propuesta de incorporar un espacio de teorización sobre la Educación Física en la formación académica (WILCHES, 2012, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi dar visibilidade a algumas apropriações que atores e autores da Educação Física colombiana, a partir dos anos 1970, fizeram de tendências internacionais da Educação Física. Em reflexões anteriores desta tese, o foco recaiu no conceito de Ciência(s) do Esporte. Aqui, por sua vez, a análise tomou em consideração perspectivas de Educação Física oriundas de Cuba, da Alemanha, da Espanha e da França. A ideia não foi a de descrever, pormenorizadamente, cada uma das posições resenhadas,

tarefa que outros colegas no campo já realizaram,⁹⁵ mas identificar onde, como e por que aquelas referências internacionais foram sendo incorporadas por autores, atores e instituições formativas no país andino.

Os resultados indicaram as apropriações realizadas pelos sujeitos e suas manifestações nos artigos publicados nas revistas investigadas, sendo tais iniciativas importantes pois contribuíram, cada qual a sua maneira, para se pensar e problematizar a tradição da Educação Física colombiana, ao mesmo tempo em que ofereciam alternativas a problemas e questões que acometiam o campo acadêmico após os anos 1970, como a crescente esportivização da disciplina, a cientificação almejada, o debate a respeito do objeto de estudo e a definição da identidade acadêmica e profissional do campo. Em maior ou menor medida, as ideias dos autores antes mencionados impactaram nas instituições formadoras da Educação Física, no debate teórico do campo, na promulgação de leis relacionadas à disciplina, etc. Hoje, todavia, eles já não têm o peso que tiveram outrora num campo acadêmico que é caracterizado por um crescente pluralismo teórico. Não significa, contudo, que referências a eles não possam ainda ser encontradas.

As perspectivas aqui resenhadas poderiam se juntar outras. Uma delas é representada por Ommo Gruppe, cujo nome é encontrado na literatura estudada em autores como Chinchilla (2002, 2005), Morales (1985, 1996), Díaz (2010), Martínez (1998), Gallo (2005, 2007), Gracia (2006), Pinillos (2007), Pachón e Perafán (2013), Díaz, Melo e Cortés (2017). Também os entrevistados E2 (2016), E5 (2017), E7 (2017), E10 (2017) e E12 (2017)⁹⁶ o reconhecem como uma importante influência para o campo teórico da Educação Física colombiana, embora as apropriações do seu trabalho tenham sido diversas.

Outra perspectiva que merecia uma análise, no sentido de identificar seu impacto nas discussões colombianas, é Manuel Sérgio. Embora citado em alguns textos nas revistas estudadas (BENJUMEA et al., 2005; JARAMILLO; HURTADO, 2005; MURCIA, 2007, AYALA; FRANCO; CARDONA, 2012; CASTRO, 2004; URIBE; GALLO, 2003; DÍAZ, 2010; PINILLOS, 2007; HURTADO, 2007; MOSQUERA,

⁹⁵ Este é, por exemplo, o caso de Gallo (2010). Apesar disso, seu exercício analítico sobre o trabalho de Gagigal, Parlebas, Le Boulch e Manuel Sérgio não se preocupou em situar o impacto desses autores no campo da Educação Física na Colômbia.

⁹⁶ E12 (2017) foi, inclusive, orientado por Gruppe na Alemanha.

2010),⁹⁷ é ambígua a recepção de seu trabalho na Colômbia. Entre os entrevistados, por exemplo, a maioria considera que suas ideias não tiveram muito impacto, enquanto outros vão destacar a influência de conceitos do autor em alguns acadêmicos do campo, em especial suas considerações sobre a motricidade humana. Pouco influente teria sido, neste contexto, a sua tese da existência de uma nova ciência, por ele chamada de Ciência da Motricidade Humana.

Tais exercícios, todavia, constituem motivações para outras pesquisas, de modo que não serão desenvolvidos nesta tese.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; SILVA, A. C.; EUSSE, K. L. G. A Educação Física infantil no Brasil e na Colômbia: diálogos introdutórios. **Motrivivênci**, Florianópolis, v. 30, p. 248-266, 2018.
- ARBOLEDA, R. G. Cultura física y embarazo. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 12, n. 1-2, p. 61-81, 1990.
- ARIAS, E. A. La formación del profesional de Educación Física, en el área de iniciación deportiva, utilizando la teoría de sistemas y la praxiología motriz. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 21, n. 2, p. 63-69, 2001.
- AYALA, J. E; FRANCO, A. M; CARDONA, J. Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 31, n. 2, p. 1059-1066, 2012.
- BENJUMEA, M. María. **La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física**: un asunto que invita a la transdisciplinariedad. In: CONGRESO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO. 3.; SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MOTRICIDAD HUMANA. 1., 2004.
- Disponível [em:
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf>](http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf). Acesso em: 20 out. 2016.

⁹⁷ A revista “Educación Física y Deporte” publicou um único texto do autor, em 2004, chamado “O Desporto e a Motricidade Humana: Teoria e Prática” (SERGIO, 2004). Algumas dessas referências, cabe aclarar, criticaram algumas das propostas do autor.

- BENJUMEA, M. M. P., CASTRO, J. A. C., GARCÍA, C. I. F., TRIGO, E. A. Y ZAPATA, M.M.L. Develando los sentidos de la motricidad en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 41-63, 2005.
- BOLÍVAR, C. B. Educación Física: aproximación epistemológica. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 13, n. 1-2, p. 9-21, 1991.
- CAGIGAL, J. M. ¿La Educación Física, ciencia?. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 6, n. 2-3, p. 49-58, 1984.
- CALDERÓN, A. G. Concepciones de los profesores de Educación Física sobre el deporte: de la hegemonía a la utopía. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 11, p. 84-95, 2006.
- CALDERÓN, A. G. Implicaciones epistemológicas en la formación de profesores de Educación Física: mirada desde los alumnos. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 12-18, 2007.
- CALENDARIO. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 10, n. 1-2, p. 106-116, 1988.
- CASTRO, J. A. C. Pedagogía de la corporeidad y potencia humano. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 23, n. 1, p. 7-17, 2004.
- CHINCHILLA, V. J. Un editorial fuera de lugar. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 1-4, 1998.
- CHINCHILLA, V. J. Educación Física en el proceso de modernización. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 7, p. 1-16, 2002.
- CHINCHILLA, V. J. Elementos sobre epistemología y enseñanza de la Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 10, p. 104-112, 2005.
- CORREA, O. M.; MARTÍNEZ, N. El pensamiento del profesor de Educación Física: un acercamiento a las prácticas educativas institucionales. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 11, p. 34-51, 2006.
- DIAZ, A. V. Elogio del movimiento (parte II). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 15, p. 136-147, 2010.
- DIAZ, O. H.; MELO, P. B.; CORTÉS, S. F. Aproximación al objeto de estudio de la Educación Física militar desde las concepciones de Educación Física y cuerpo. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 25, p. 95-104, 2017.
- EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 1, p. 1, 1982.

EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 5, n. 1, p. 1, 1983.

EDITORIAL. Editorial (preliminares). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 5-6, 1996.

FACULTAD Educación Física. En busca de los contenidos de la Educación Física.

Lúdica Pedagógica, Bogotá, v. 1, n. 7, p. 1-6, 2002.

GALL, H. Observaciones didácticas sobre: función, objetivos y contenidos de la Educación Física en Latinoamérica. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 4, n. 2, p. 1-7, 1982.

GALLO, L, E. La Educación Física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 5-11, 2007.

GALLO, L, E. Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 7-23, 2005.

GALLO, L. E. **Los discursos de la educación física contemporánea**. Bogotá: Kinesis, 2010.

GALLO, L. C.; URREGO, L. J. Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. **Perfiles Educativos**, México, N. XXXVII, 2015.

GRACIA, A. D. Concepción de Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-6, 1996.

GRACIA, A. D. La psicomotricidad como alternativa de reivindicación de la importancia del cuerpo y el movimiento para el desarrollo humano. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 123-131, 2006.

GRACIA, A. D. Epistemología y Educación Física. Una aproximación al pensamiento del profesor. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 46-54, 2007.

HURTADO, D. R. H. Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 77-85, 2007.

JARAMILLO, L. E; HURTADO, D. H. Los imaginarios como punto de partida: una posibilidad de comprensión en jóvenes escolarizados desde la motricidad y el desarrollo humano. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 10, p. 69-75. (2005).

MARTÍNEZ, N. T. Facultad de Educación Física ¿mito o realidad?. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 3, p. 1-7, 1998.

MOLINA, V. A. B.; OSSA, A. A. E. ¿Cuál Educación Física para América Latina?. **Espacio Abierto**, v. 18, n. 1, p. 65-75, 2009.

- MORALES, L. R. Necesidad de una fundamentación teórica en la Educación Física. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 7, n. 1-2, p. 51-55, 1985.
- MORALES, L. R. Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 12, n. 1-2, p. 9-28, 1990.
- MORALES, L. R. Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la Educación Física en Colombia (segunda parte). **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, n. 2, p. 1-8, 1996.
- MORENO, W. G. (2007). Apuntes prosaicos para una gimnástica ciudadana. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 68-76, 2007.
- MOSQUERA, L. M. Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 15, p. 116-121, 2010.
- MUÑOZ, L. A. Principios de la transferencia: clave para el desarrollo y el aprendizaje motriz.** Educación Física y Deporte, **Medellín, v. 14-15, p. 43-55, 1992-93.**
- MURCIA, N, P. La investigación en educación física. Una postura epistemológica desde la complementariedad etnográfica. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 39-45, 2007.
- PACHÓN, J. O.; PERAFÁN, G. A. El conocimiento profesional del profesor de Educación Física. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 18, p. 123-131, 2013.
- PARLEBAS, P. Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 14-15, p. 9-26, 1992-93.
- PATIÑO, R.; C. Y DÍAZ, F. A. G. Las prácticas de enseñanza de los profesores del área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 28, n. 2, p. 119-126, 2009.
- PINILLOS, J. M. G. **La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Facultad de Educación da Universidade de Antioquia, Medellín, 2003.
- PINILLOS, J. M. G. La pedagogía y la motricidad humana, una condición de posibilidad para la construcción de una episteme de la Educación Física en la perspectiva del desarrollo humano en Colombia. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 12, p. 19-30, 2007.
- PINILLOS, J. M. G. La constitución del campo de la Educación Física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. **História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 1-23, 2011.

- BRITO, L. F. Edificación de la competencia motriz y conquista de las realizaciones personales. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 11, p. 96-107, 2006.
- SERGIO, M. O desporto e a motircidade humana. Teoría e práctica, **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 23, n. 1, p. 97-130, 2004.
- URIBE, I. D. P. Motricidad infantil y desarrollo humano. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 20, n. 1, p. 91-95, 1998.
- URIBE, I. D. P. Teoría y práctica de la Educación Física. In: CHAVERRA, B. E. F.; URIBE, I. D. P. (Org.). **Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física: un campo en construcción** (pp. 207-225). Medellín: Funámbulos Editores, 2007, p. 11-21.
- URIBE, I. D. P.; GALLO, L. E. La motricidad como potencializadora de las metas del desarrollo humano. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 22, n. 1, p. 85-101, 2003.
- VACA. A. H. H. **Historia del alma máter de la Educación Física colombiana**. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1998.
- WILCHES, D. O. ¿Qué señalan los indicadores de logros en Educación Física?. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 6, p. 20-27, 2001.
- WILCHES, D. O.; TUERO, C. P.; ÁLVAREZ, E. P. Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 31, n. 2, p. 1033-1043, 2012.

ENTREVISTAS

- E1. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E2. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E3. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.
- E4. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E5. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E6. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E7. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E8. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.
- E9. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017.

- E10. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017
- E11. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017
- E12. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017.
- E13. Entrevista concedida à pesquisadora, Cali, 2017.
- E14. Entrevista concedida à pesquisadora, Montería, 2017.
- E15. Entrevista concedida à pesquisadora, Neiva, 2018.

CAPÍTULO IX

DO ESPORTIVISMO A UMA VIRADA CORPORALISTA: REFLEXÕES FINAIS

Discutimos, nesta tese, como a Educação Física na Colômbia vivenciou um movimento de crítica à sua tradição, uma experiência que se deu a partir do espaço universitário, com os estudantes e profissionais colombianos do campo acadêmico, com professores de escola reunidos em torno de uma Associação mas, também, com os profissionais alemães que foram à Colômbia em função do convênio estabelecido com aquele país. Associado ou, talvez, como consequência dessa crítica, também analisamos o debate epistemológico então desencadeado, oportunidade em que diferentes vozes do campo se manifestaram sobre a identidade da disciplina, seu objeto de estudo, a relação da Educação Física com a ciência etc., momento para dialogarmos, neste processo, com diferentes referenciais internacionais, alguns, também, expostos na tese.

O tratamento dessas temáticas teve um caráter marcadamente descritivo, o que não nos permitiu, por questões de tempo e objetivos da própria pesquisa, aprofundar algumas análises. Temos clareza, portanto, que a tese não desenvolveu todas as discussões que a “atravessaram”. Neste capítulo final, sem ter a pretensão de superar totalmente essa limitação, problematizaremos alguns aspectos do que foi desenvolvido ao longo dos capítulos, ocasião, também, para destacar algumas tendências, limitações e temas que necessitam de posterior estudo.

Começaremos chamando a atenção para um aspecto que envolveu a escolha das fontes utilizadas na pesquisa. Como já dissemos, este processo não foi previamente definido, mas foi se dando a partir da leitura de trabalhos de pós-graduação referentes ao tema da pesquisa, em função das primeiras entrevistas e da leitura dos próprios artigos das revistas estudadas. Como resultado, as análises da tese ficaram concentradas a partir daquilo que se produziu, especialmente, em dois grandes centros colombianos (Medellín e Bogotá), mas, também, em outros dois: Neiva e Cali (nestes casos, com menor centralidade). Em tais circunstâncias, é difícil afirmar que o movimento crítico aqui analisado teve uma dimensão nacional, porque desconhecemos sua repercussão em outras regiões do país. Valeria a pena estudar os impactos deste movimento crítico em outros lugares do país (com outras fontes, personagens, etc.) com a intenção de compreender melhor o alcance das críticas e deste debate em outras regiões do território colombiano.

A intenção inicial, na tese, foi mostrar se existiu (e como seu deu) uma crítica à tradição esportivista da Educação Física na Colômbia. Sendo assim, a seleção dos artigos e as perguntas das entrevistas se deram em função desta temática. Nós não selecionamos textos que defendiam uma Educação Física esportivizada (no caso de eles existirem nas revistas estudadas) ou os que tinham um perfil para, por exemplo, a biomecânica ou a atividade física (fizemos a seleção de acordo com três grandes categorias de análise: a tradição, a crítica e renovação). Uma análise contrapondo os textos de uma perspectiva dita mais conservadora com os argumentos críticos já apresentados possibiliteria, talvez, outras leituras do fenômeno aqui estudado. Além disso, seria muito importante fazer a reflexão sobre a crítica produzida pela própria perspectiva crítica, evidenciando suas ambiguidades e paradoxos.⁹⁸

Apesar de termos centrado nossa atenção na tradição esportivista e na crítica a ela, também seria importante compreender a “passagem” da ginástica ao esporte como conteúdo fundamental da Educação Física. Problematizamos alguns dos fatores que levaram à esportivização da disciplina, mas não analisamos o processo que resultou no esporte como conteúdo principal nas aulas de Educação Física. Em parte, isso se explica pois as fontes consultadas (principalmente as revistas) não discutiram como foram as lutas, os conflitos, contradições, choques culturais, etc. Em geral, como já tínhamos anunciado na introdução, também falta pesquisa sobre esse aspecto na Colômbia. Tarefas, portanto, para um futuro não muito distante.

Um argumento recorrente, na tese, foi o de que a Educação Física colombiana precisaria questionar seus pressupostos pois deveria reinventar o papel social que a disciplina vinha cumprindo na Colômbia. Tanto as entrevistas como os artigos da revista de Medellín evidenciaram esse imperativo, especialmente entre os anos 1970 e 1980. Essa necessidade coincidiu, naquele país, com um período de intensas mobilizações sociais contra as políticas governamentais e, ao mesmo tempo, com uma crescente violência devido à guerra entre os grupos guerrilheiros, os paramilitares, o exército nacional e, entre eles, o narcotráfico em expansão vertiginosa. Este vínculo entre o contexto social e político mais amplo e a função social da Educação Física, embora tenha ecoado nas entrevistas, não foi identificado nas revistas estudadas. Ou seja, os autores, nos artigos, criticavam o que a Educação Física vinha sendo no país, mas não pudemos saber, graças

⁹⁸ Sabemos, por exemplo, que há outros modos de leitura do esporte como fenômeno social. Seria interessante contrapor a crítica dirigida ao esporte com essas outras interpretações.

a essa leitura, o contexto social e político mais amplo que “exigia” tais mudanças. Faltou à crítica produzida, por assim dizer, alguma concretude histórica, já que foi bastante “internalista” à Educação Física, em especial na relação que ela estabeleceu com o esporte. De alguma maneira, portanto, faltou à tese um investimento nesta direção, o que nos levaria, talvez, a novas fontes, sujeitos, contextos, etc.

Muito curioso, neste sentido, é o próprio lugar da teoria marxista, referencial tradicionalmente ligado às lutas sociais, à revolução político-econômica. Vimos que essa perspectiva, sobretudo graças à influência cubana, esteve presente nos discursos dos nossos entrevistados. Foi responsável por mobilizar, assim, temas críticos e a luta ideológica do campo, tornando palpável, por assim dizer, uma possível conexão entre o contexto sóciopolítico do país e o campo acadêmico da Educação Física. Apesar disso, e com honrosas exceções, o referencial marxista não foi extensivamente mobilizado no plano acadêmico da Educação Física colombiana (aqui representado pelas fontes estudadas). Ou seja, embora o discurso marxista tenha sido uma referência presente no plano das lutas políticas e ideológicas mais amplas, foi secundário na crítica acadêmica produzida pelos intelectuais da Educação Física na Colômbia.

Com essa avaliação não queremos dizer que o marxismo esteve ausente na crítica acadêmica produzida nos anos 1970/1980 e que, mais ainda, teria desaparecido após este período. Reconhecemos uma permanência que se manifesta, hoje, na crítica que ainda se faz ao esporte de rendimento (e os interesses econômicos que sobre ele recaem) e em alguns autores que discutem o tema do ócio/recreação no campo. O que afirmamos, ao contrário do que se passou em outros países (como o Brasil), é que ele não foi uma presença hegemônica naquela crítica.

Outro aspecto que gostaríamos de ponderar nesta conclusão da tese nos remete à relação da Educação Física com a ciência. Sobre este tema, é notório que a preocupação em “definir” o caráter científico do campo, tão forte na década de 1980, foi ficando em segundo plano com o passar dos anos. Também saiu de cena a celeuma a respeito do objeto de estudo mais apropriado para a Educação Física. Mostramos, inclusive, evidências que colocaram em dúvida a necessidade de estabelecer, como antes, um único objeto de estudo para a disciplina. Segundo a interpretação de Urrego (2014, p. 375), a Educação Física “[...] no admite la explicación moderna con base en una epistemología lógico-científica, en donde se busca atender un único objeto de estudio o investigación”. Assim, seria melhor “[...] asumir su condición de plasticidad epistémica, que no es una

cualidad exclusiva de la profesión, sino que es una característica de la problemática propia en la ciencia contemporánea o de las formas de conocimiento que se manifiestan en los mundos de hecho". A identidade do campo, segue dizendo o autor, não é estática, mas são várias as temáticas que abrem a discussão, por isso, talvez seja melhor falar, no campo acadêmico da Educação Física, de identidades, de métodos, de objetivos, de objetos, entre outros.⁹⁹

Podemos refletir, todavia, sobre possíveis consequências desse aludido pluralismo. Se tomarmos, por exemplo, o processo de cientifização e academização que se desenvolveu na Educação Física brasileira, a inexistência de uma “problemática teórica compartilhada” (BRACHT, 1999), que defina a especificidade da Educação Física e sua relação com os muitos objetos e métodos das ciências-mãe, tem sido nefasto ao campo, fato que tem levado à disciplinarização, à fragmentação e ao esquecimento mesmo da próprio mandato social da disciplina (BRACHT, 2015a). Tal fenômeno também se passa no campo da Educação Física em Colômbia? Em que sentido a pesquisa em Ócio, Recreação, Treinamento, Esporte, etc., a partir de métodos e objetos determinados pelas demandas das ciências-mãe, é “pesquisa em” Educação Física? Ou o caminho foi o de assumir a existência de vários campos científicos autônomos? Quais os riscos desta fragmentação? Como eles dialogam?¹⁰⁰ O que tem caracterizado, portanto, a relação que a Educação Física, como campo acadêmico, vem estabelecendo com a ciência na atualidade?

O chamado à ciência levou, ao mesmo tempo, à necessidade de investir na formação universitária, na pesquisa e nas publicações; deste modo, a Educação Física colombiana adotou este discurso e investiu nestes elementos, o que originou revistas como “Educación Física y Deporte” e “Lúdica Pedagógica”, possibilitou a criação de novos cursos, de grupos de pesquisa, de eventos acadêmicos e programas de pós-graduação como especializações e mestrados. A despeito dessas “conquistas” para a área, algumas das quais não identificáveis em outros países da América do Sul, pode-se

⁹⁹ Essa abrangência se manifesta (ou talvez seja consequência) no nome oficial do campo na Colômbia, que é definido como “Educación Física, Recreación y Deporte”. Não surpreende a existência, no âmbito da formação inicial de professores e mesmo na pós-graduação stricto-sensu, de várias nomenclaturas para se referir aos títulos acadêmicos do professor de Educação Física.

¹⁰⁰ Exemplos dessa autonomização e/ou diferenciação. Na “Universidad Pedagógica Nacional”, em Bogotá, convivem lado a lado três licenciaturas distintas: “Educación Física”, “Recreación” e “Deporte”. Há, no “Instituto de Educación Física”, na Universidad de Antioquia, dois programas de formação de professores: a “Licenciatura en Educación Física” e o “Profesional en Entrenamiento Deportivo”. No âmbito da pós-graduação, também são oferecidos dois mestrados: “Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física” e a “Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano”. Como essas especialidades convivem?

perguntar se o país respondeu à altura o desafio colocado pelo Convênio Colombo-Alemão. Por que, mais de 40 anos após a assinatura daquela parceria, ainda não se abriu um programa de Doutorado em Educação Física?¹⁰¹ Por que o número de mestres em Educação Física segue sendo pequeno no país? Em suma, que balanço podemos fazer da academização de nossa disciplina ao longo das últimas décadas?

Sabemos que ainda há questões que dificultam o avanço e o acesso, por exemplo, da pós-graduação. Os cursos de mestrado e o doutorado existentes, mesmo que estejam nas Universidades públicas, são pagos, por isso, são normalmente frequentados por alunos que, sem ter condição de dedicação exclusiva, precisam trabalhar para pagar as mensalidades. Seguramente, essa característica impacta na qualidade dos conhecimentos produzidos e na expansão quantitativa da pós-graduação. Em função desse quadro, muitos profissionais ainda precisam buscar oportunidades gratuitas no exterior, sendo o Brasil um desses lugares.

Na sequência, gostaríamos de refletir sobre o “alcance” da crítica produzida. Nós mostramos, na tese, que o caminho à esportivização da disciplina foi conflitivo e não foi aceito sem contraposição; além do que a crítica foi feita também por alunos dos cursos em Educação Física do país (muitos dos quais já atuavam como professores nas escolas) e, posteriormente, por outros professores que estavam vinculados à Associação de Professores e ao Movimento Pedagógico. Em princípio, portanto, apesar de ter sido a esportivização da Educação Física uma tendência triunfante, ela não foi assumida ou “consumida” sem reflexividade fora da academia. Essa, aliás, nos parece uma característica peculiar do “movimento crítico” na Colômbia, pois a crítica originou-se nas Universidades mas contou, em alguma medida, com a colaboração dos professores escolares. Seria interessante, portanto, mais investigações, à semelhança do que fizeram Oliveira (2001) e Machado (2012) no Brasil, no sentido de evidenciar o impacto daquela crítica na identidade dos professores escolares de Educação Física, considerando suas “vozes”, suas experiências e seus vínculos com o fenômeno esportivo.¹⁰² Seria também uma ótima oportunidade para averiguar, com mais detalhes, o protagonismo da Associação colombiana de professores de Educação Física e do Movimento Pedagógico

¹⁰¹ O primeiro deles está em vias de aprovação no “Instituto Universitário de Educación Física” da “Universidad de Antioquia”.

¹⁰² Como alertou Oliveira (2001), a escolha pelo esporte na prática pedagógica não necessariamente se deve a uma atitude irreflexiva por parte dos professores ou mesmo é indicador da sua pouca capacidade crítica. Daí a importância de mais investigações a partir da experiência situada dos docentes. O esporte não é, dito de modo irônico, o “mal em si mesmo”.

naquele contexto crítico mas, também, que papéis têm cumprido na atualidade (ou teriam se esgotado?).

Um caminho possível seria o de estudar os documentos oficiais da época (leis, decretos), os planos de ensino da disciplina nas instituições, entrevistar professores escolares, saber do seu “consumo” em relação à literatura da área, principalmente da revista “Educación Física y Deporte” da década de 1980. Tais iniciativas ajudariam a compreender como esta crítica foi vivenciada na escola ou, em outras palavras, como os docentes, formados na tradição esportivista, experienciaram a celeuma instaurada. Em suma, se conseguimos evidenciar, com a tese, um impacto teórico produzido pela crítica à tradição esportivista, faltou investigá-lo na experiência cotidiana dos professores.

Seria interessante investigar, além disso, de que maneira esse movimento crítico também repercutiu na proposição de metodologias, propostas pedagógicas ou diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física escolar na Colômbia. Nossa suspeita é que se avançou pouco em relação a isso, o que ajuda a explicar, também, a dificuldade de materializar, na intervenção, os avanços teóricos alcançados pelo campo da Educação Física colombiana nos últimos anos. Uma hipótese, inspirados em Caparroz e Bracht (2007), é que a onda científica da Educação Física teria provocado uma desvalorização da discussão pedagógica e/ou didática. Temas que mereceriam futuros desdobramentos em termos de pesquisa.

Apesar de reconhecer que os professores escolares tiveram algum envolvimento com a crítica produzida, as fontes acessadas na tese evidenciaram que a tradição esportivista na Educação Física ainda permaneceu viva no cotidiano das escolas.¹⁰³ Mais

¹⁰³ Chegamos a esta conclusão a partir do que encontramos nas revistas bem como nas entrevistas. E10 (2017), por exemplo, afirma que “[...] hoy la escuela es otra, la escuela es otra, no es militarista, es deportivista pero la escuela es otra que no avanza, creería yo, es otra que es distinta a esa pero es una escuela que no es el deber ser, porque es una educación que todavía piensa en la homogeneidad, es una educación que todavía piensa que hay que enseñar la técnica deportiva o más triste aún, es una educación que todavía piensa en que el profesor tira el balón o los balones para que jueguen libre, juego libre y eso es lo que más le gusta a los chicos y a las chicas, juego libre y los profesores no nos hemos dado a la tarea de hacer cosas diferentes con el cuerpo y con la educación del cuerpo ahí, en esa llamada Educación Física deportivista, o sea, el plan de estudios del Ministerio de Educación, el plan de área, toda esa concepción que hay sobre la Educación Física son períodos académicos de dos meses en que en primaria hay psicomotricidad y en tercero, cuarto y quinto empieza la iniciación deportiva, entonces empiezan a ser muy parecidos al plan de estudios de la secundaria que tiene una estructura de sexto grado, atletismo y gimnasia y dos deportes más, en sexto y séptimo fútbol y baloncesto, por decir algo, en octavo y noveno baloncesto y voleibol y en algunos colegios privilegian la natación, entonces en vez de atletismo dan natación y natación en los 6 grados de la secundaria. Entonces bajo esa estructura no se vislumbran unos cambios fundamentales, esenciales, de pronto hay uno que otro colegio privado, no estatal, no público, que ha hecho unas modificaciones, que se podría decir que ha hecho unas modificaciones en el desarrollo del campo de la Educación Física”. Ao mesmo tempo, a entrevistada E11 (2017) afirmou: “[...] en las instituciones educativas, en los colegios, es deporte, o sea es casi que Educación Física igual deporte, la Educación Física

ainda, pesquisas como a de Correa e Martínez (2006) e Camacho e Ayala (2011) dão indícios de que, pelo menos desde o discurso, os professores (re)conhecem a importância de outras perspectivas para a disciplina, mas a prática continua sendo “esportivista”, tradicional.¹⁰⁴

Esse hiato entre uma prática docente bastante criticada (embora ainda hegemônica) e uma outra que ainda resiste a mudanças é outro aspecto que mereceria mais investigações. O professor E3 (2016) argumentou que a dificuldade, em parte, está na relação dos intelectuais da área com o campo de intervenção. Para ele, o pouco contato que a Universidade tem com a escola é utilitarista:

[...] es que el discurso universitario tiene un problema y es que los profes se mueven poco. A veces los grupos de investigación se mueven poco. Apenas están un poco interactuando con ese afuera, pero una movida muy estática, el profesorado lleva 15, 20 años sentado en una oficina con poca conexión, entonces hay una revolución en su discurso, con sus colegas, en un claustro, o con sus colegas en un grupo de estudio, pero ¿qué conexión tiene eso con lo que está pasando afuera? [...] La conexión entre la intelectualidad universitaria y el campo y los profesores de la base, o los productores de currículo en las secretarías de educación, o la conexión investigación universidad gobierno, pueden ser más dinámicas y pueden haber operado cambios más profundos en el campo [...].

Urrego (2007) também mencionou a relação problemática existente entre os profissionais da intervenção e os professores universitários: “[...] definitivamente aceptamos el modelo jerárquico de ‘consumidores’ y ‘expertos’, damos por hecho que estos últimos son los que diseñan y reforman la Educación Física” (URREGO, 2007, p. 213) e os primeiros reproduzem, sem muita reflexão.

De fato, uma relação mais horizontal e estreita entre as Universidades e o “chão da escola” é condição *sine qua non* para que práticas diferenciadas possam ser implementadas na escola. Para tanto, a instituição deve ser considerada como um lugar

a nível institucional, en los licenciados, yo no sé qué pasa en la formación en las universidades pero no acuden a otras perspectivas de la motricidad para trabajar en la clase, es fútbol, baloncesto, voleibol, atletismo y natación y ya, a eso se reducen, es más hay colegios en que los chicos hacen la Educación Física a partir de sus intereses deportivos y pare de contar”. Por sua vez, E4 (2017) comentou que “desde hace 50 años hasta aquí, es decir, aquí la influencia es eminentemente deportiva” e E14 (2017) se questionou e respondeu: “¿que se enseña hoy en bachillerato? Deporte”. A continuidade da tradição não é exclusividade do que se passou no âmbito da intervenção escolar, mas é observada, também, na produção do conhecimento. Segundo a pesquisa de Urrego (2014), a categoria “Deporte, rendimiento y competición” ocupa quase a metade da produção do campo na Colômbia.

¹⁰⁴ Fenômeno semelhante se passou no Brasil. González e Fensterseifer (2007) se referiram a ele com a metáfora do “não mais e do ainda não”, ou seja, de uma prática que não se acredita mais e outra que ainda se tem dificuldade de pensar e desenvolver.

que produz também conhecimentos e uma cultura particular, em vez de apenas reproduzir, de modo conservador e rotineiro, os conhecimentos e a cultura que são gestados fora dela. Além disso, seria preciso considerar o docente como alguém que não apenas reproduz aquilo que é produzido por outros (os intelectuais, a secretaria de educação, etc.) mas que eles são autores/atores/autoridade de sua própria prática, também ela entendida como fonte de saberes (epistemologia da prática) (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Em que medida esses princípios têm sido assumidos pelas teorias formativas da Educação Física no campo colombiano deveria ser ponto de análise em futuras investigações.

Na sequência de suas reflexões, Urrego (2007, p. 215) apresentou outras causas que explicam a permanência da tradição físico-esportiva da Educação Física na Colômbia:

Entre otras, podemos nombrar la aceptación y el uso social del deporte, la disponibilidad institucional para favorecer esta perspectiva, etc. Una de las razones particulares que se me ocurre plantear y problematizar, es que se ha mantenido hegemónica la educación físico-deportiva como única perspectiva (contenidos, objetivos, métodos, etc.) porque hay incapacidad profesional de pensar alternativas, de cuestionar la propia profesión, de reconstruir y reconstruir el saber propio, el problema en parte tiene que ver con la preparación de los profesionales.

Chama a atenção, neste caso, que Urrego (2007) tenha uma compreensão do fracasso que imputa aos docentes escolares a dificuldade de romper com a tradição. O fracasso, assim, não está relacionado à “qualidade” da crítica e da teoria produzida, mas à incapacidade de os professores as assimilarem. Em muitos casos, essa compreensão pode produzir, entre os docentes, uma repulsa, os levando a ver as teorias e/ou inovações pedagógicas como uma ameaça (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Talvez seria o caso de se perguntar, na esteira de Bracht (2015a), se não haveria um problema no próprio modo de se conceber a teoria e sua relação com a prática (que também produz uma teoria, com características próprias e, portanto, distinta das teorias científicas).

Para finalizar as reflexões deste capítulo, e a despeito do hiato entre as teorias formativas e o cotidiano concreto dos professores de Educação Física, defendemos a ideia de que o movimento crítico analisado nesta tese, e o debate epistemológico que provocou, possibilitou a construção de propostas teóricas alternativas à tradição da Educação Física, o que resultou em uma renovação discursiva do campo que, especificamente nas décadas de 1990 e 2000, teve uma consequência particularmente importante: uma “redescoberta

do corpo” na área, caracterizada por uma nova maneira de teorizá-lo, basicamente desde um diálogo mais estreito com estudos das Ciências Sociais, humanas e a Filosofia.

Essa tendência é bastante evidente nas páginas das duas revistas estudadas a partir de diferentes conceitos, propostas e é manifesta, também, nas vozes dos entrevistados. Vamos denominá-la de virada corporalista. Sobre esta reordenação no campo, entendeu Arboleda (2005, p. 76-77) que

En el terreno de la ciencias se expresa en el desdibujamiento de las claridades y el delineamiento de nuevas oscuridades, en la pregunta sobre lo ya sabido, en la emergencia de otras formas de conocer, en la disposición hacia el dato cualitativo y la duda sobre lo cuantitativo, en la relatividad de la estadística, en el diálogo entre los saberes, en los epistemes polisémicos, polivalentes, pluridernensionales, en los objetos compartidos, en el reconocimiento del sujeto, en los métodos en diálogo; esto es, la concepción clásica de ciencia se deja permear y es posible hablar de complejidad, de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Y es justo ahí, en esa apertura, donde el cuerpo es descolocado y pierde su anclaje en la naturaleza y en la biología y puede filtrarse en los escenarios disciplinares de lo sociocultural.

A virada corporalista levou o campo acadêmico da Educação Física colombiana a um questionamento da compreensão de corpo e de movimento, numa tentativa de romper com a visão biologicista-mecanicista que sustentou a cientificação. Ao mesmo tempo, colaborou com um questionamento das lógicas reducionistas da ciência moderna. Esta virada,

[...] que bien puede denominarse *posmoderna* en tanto hay una intención de recuperar al sujeto, y que plantea superar la racionalidad característica de *la modernidad*, da paso al intento de rescatar la subjetividad para recuperar al sujeto, la corporeidad, la imaginación y los sentimientos; pretende dejar el discurso hegemónico racionalista del mundo y plantea nuevas formas de comprender el mundo y al ser humano desde la diferencia, el reconocimiento del otro, el diálogo y el contexto social e histórico [...].(BENJUMEA, 2004, p. 8).

Desta forma,

Bajo estas nuevas miradas, las diferentes ciencias - entre ellas *La Educación Física* - empezaron a sentir la eclosión de variadas tendencias que incursionaron en sus escenarios y algunas didácticas que determinaron significativamente nuevas formas de concebir el cuerpo y de percibir el movimiento y su intervención pedagógica [...]. Las nuevas formas de concebir y de interpretar el cuerpo y el movimiento desbordan la simple y orgánica lectura hecha hasta el momento y devienen en una concepción integral y compleja del ser, aspectos que tienen asiento en la corporeidad y en la motricidad. El ser humano posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El Humanes ya no sólo ‘posee’ un cuerpo qué sólo hace, sino que su existencia es corporeidad, corporeidad que implica hablar de su integralidad y no de una

parte del ser [...]. El cuerpo se constituye en una unidad significante (no objeto ni instrumento pasivo) dotado de sentido; la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el medio y con los otros; el cuerpo es el vehículo de ser en el mundo [...]. El cuerpo, en este contexto, no es objeto, es la conciencia que se tiene de sí como sujeto, es unidad porque allí se configuran todas las dimensionalidades del ser, en consecuencia es Corporeidad (BENJUMEA, 2004, p. 6-7).

Wilches (2012) explicou que essa virada para o corpo não foi um assunto exclusivo da Educação Física, mas foi uma tendência no âmbito das próprias disciplinas das “humanidades”. Na mesma linha de compreensão, E5 (2017) explicou que, no caso particular de Bogotá, essa redescoberta do corpo foi adotada como um tema na Educação Física, que assumiu, na “Universidad Pedagógica Nacional”, o conceito de “Experiencia Corporal” como referência para as reflexões desenvolvidas na sua formação de professores.¹⁰⁵

Especificamente em relação ao contexto de Medellín, identificamos dois diferentes modos de renovação do *status* do corpo na Educação Física (a virada do campo em direção a ele). São elas: “Expresiones Motrices” e “Educación Corporal”.¹⁰⁶ Ambos foram desenvolvidos no âmbito do “Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia”.

¹⁰⁵ Este conceito não foi muito desenvolvido na literatura estudada, por isso foi difícil fazer uma análise dele na tese. Algumas considerações podem ser visualizadas em Díaz (2007) e Salgado (2013). Este último, por exemplo, entendeu que este conceito ampliou “Una mirada más antropológica y social del cuerpo”, que permitiu, entre outras coisas, combater a perspectiva dominante do campo de compreender e tratar o corpo “[...] en términos de rendimiento, docilidad y utilidad, configuradas inicialmente en función de los intereses y necesidades del campo marcial, de la medicina y de la industria” (SALGADO, 2013, p. 1332). Por sua vez, Díaz (2007, p. 88) entendeu que, como o conceito contém tanto a noção de experiência como a de corpo, possui um grande peso semântico que “Resalta tanto la *existencia corpórea del ser humano* o su dimensión corporal como sus implicaciones en lo que se considera en el desarrollo del potencial humano, el cual se puede identificar sólo en la medida en que se afirma que el hombre es *experienciable corporalmente*, y que, como tal, *el sujeto es en esencia una experiencia* (parafraseando a Hegel: ‘*experiencia*, un provenir-de y un ir-a-través-se’, recuerda Agamben, en 2001: 42); es decir, aquello que hay de *esencial* y *existencial* en el hombre: *su cuerpo*, necesariamente sufre, a modo de impresiones sucesivas, alteraciones que lo configuran, movilizaciones que lo subjetivan, afecciones que lo *habitan* y trans-forman continuamente” (DÍAZ, 2007, p. 88). Alguns entrevistados também ofereceram sua interpretação depois de serem indagados sobre o conceito. Para o entrevistado E5 (2017), por exemplo, a Experiência Corporal “[...] es hacerse consciente del movimiento, percibir lo que pasa con nuestro cuerpo cuando nos movemos [...]”. E7 (2017), por sua vez, apontou que “La experiencia corporal es casi una abstracción, entonces es lo que deja huella en ti a partir del cuerpo”. E6 (2017) explica que a Experiência Corporal “Es un movimiento que llega con los franceses y nosotros le hacemos una interpretación a eso y en esa interpretación que se le hace lo que se busca es no solamente ampliar la biblioteca motriz, sino la perceptiva, la de relaciones, la de cómo se relaciona el individuo con su cuerpo y el entorno”.

¹⁰⁶ Decidimos apresentar estes dois conceitos pois encontramos mais literatura desenvolvida sobre e a partir deles. Algumas reflexões aqui feitas estão presentes em Eusse, Almeida e Bracht (2017) e Almeida e Eusse (2018).

O conceito de “Expresiones Motrices” é proposto pela professora Rubiela Arboleda Gómez.¹⁰⁷ A autora (ARBOLEDA, 2013) explicou que o conceito nasceu da necessidade de nomear práticas como o trabalho com gestantes, idosos e pessoas em condição de rua, que não cabiam dentro do conceito de “Educación Física, Recreación y Deporte”, tríade usada para se referir ao campo da Educação Física na Colômbia. Ela disse, numa entrevista a uma colega argentina, sobre o conceito:

Cuando lo propuse trabajaba con embarazadas, con gestantes, e iba a hacer mi tesis en antropología y quería hablar de eso, de las prácticas con gestantes como un rito de paso contemporáneo, pero no sabía cómo denominar las prácticas que se realizaban con estos grupos, no cabían en la noción de educación física, no cabían en la de deporte, ni cabían en la de recreación. Así las cosas, no encontraba dónde ubicar estas prácticas con gestantes y, paralelamente, comenzaron a emerger un montón de prácticas en el contexto que no cabían... con hipertensos, con obesos, con población de niños en situación de calle, entre otras (MOLEJÓN, 2011, p. 132).

Sobre a expressão Educação Física, ela concebia que

[...] ‘esa noción también es cuestionable y es muy dualista’, lo que significó una suerte de ‘parte aguas’ en mi reflexión; empecé a pensar que era necesario un término que correspondiera a lo que queríamos de este saber y surgió la necesidad de replantear también al sujeto del conocimiento (ARBOLEDA, 2013, p. 61).

Deste modo, ainda na mesma entrevista antes mencionada, Arboleda buscava “[...] una noción que fuera integradora, una suerte de ‘campo semántico’, que nos permita un piso referente y que a la vez posibilite abrirse a toda esa variedad de prácticas que tenemos” (MOLEJÓN, 2011, p. 132).

Além desse imperativo, Arboleda (2013) também afirmou que o termo Educação Física possuía um problema semântico, pois a Educação teria o propósito de transformar o “instinto” pela aprendizagem, lugar em que o físico seria o objeto dessa transformação. Assim, a Educação Física conotava uma estrutura dual que separa natureza e cultura e trata o corpo como o lugar do natural, que requer ser dominado, é orgânico-mecânico. Para ela, educar o físico não demarcava o nosso saber-fazer. A autora acrescentou que a denominação “Expresiones Motrices”

¹⁰⁷ Segundo Urrego (2014), as “Expresiones Motrices” têm sido implementada na política pública de educação para a área de Educação Física e tem aberto projetos e linhas de pesquisa no contexto nacional que discutem as dimensões que o termo projeta. Na formação e no currículo da Universidade de Antioquia também é fortemente evocada.

[...] hace referencia a aquellas manifestaciones de motricidad que se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, preventivo, de mantenimiento, de rehabilitación y de salud entre otros, organizadas siguiendo una lógica interna, que establece un código legitimado en un contexto social, y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias (ARBOLEDA, 2004, p. 92)

Arboleda (2010) apontou algumas características dos laços entre as Expressões Motrizes e a cultura. Por exemplo, a existência dos códigos éticos corporais que demarcam a vida em sociedade, a simbologia comunicacional que produz o corpo e o movimento,¹⁰⁸ a “etnomotricidad” (símbolos corporais como identidade de cada comunidade), entre outras:

[...] las expresiones motrices son una metáfora de la cultura y de la vida social. La motricidad en general y las expresiones motrices en particular, históricamente han acompañado a la humanidad en la manifestación de sentidos como el ético, el estético, el agonista, el bienestar, la sanación, la formación, la lúdica, el gregarismo. Una panorámica a la historia da cuenta de la presencia de la motricidad en las grandes búsquedas colectivas y en las manifestaciones más íntimas del sujeto. Cada época y cada territorio ha enfatizado en uno u otro aspecto según sus propias lógicas, piénsese en el afán de procurarse alimentos de los primeros tiempos; en la fascinación por la guerra, una constante histórica; en la dedicación a la salud y la belleza en la polis griega; en la nostalgia de comunidad, característica del mundo contemporáneo. Y allí, en esas circunstancias connaturales a la vida humana, las expresiones motrices han operado como soporte y posibilidad (ARBOLEDA, 2010, p. 20).

Além da necessidade de ampliar o leque de possibilidades da motricidade e de destacar a dimensão cultural encarnada nas manifestações motrizes, o conceito de “Expresiones Motrices” se desenvolveu a partir da preocupação em encontrar uma alternativa de prática às dominadas pela ciência moderna,¹⁰⁹ perspectiva à qual a Educação Física se vinculou e em que tão bem se expressou na lógica do esporte moderno

¹⁰⁸ Os conceitos de corpo e motricidade representam o sentido fundamental das “Expresiones Motrices” (ARBOLEDA, 2013).

¹⁰⁹ Tentando se opor a essa realidade, a autora empregou o conceito de modernidade reflexiva para tratar o corpo como uma dimensão integral, como um constructo social que se conecta ao contexto e à cultura. Modernidade reflexiva é um conceito empregado pelos sociólogos Anthony Giddens, Ulrich Beck e Scott Lash para caracterizar a sociedade contemporânea. A autora (2008) explicou que o conceito remete a uma ruptura estrutural das lógicas positivistas da ciência moderna. Trata-se de uma possibilidade de aproximação entre o senso comum e o conhecimento científico, entre sujeito e objeto e o reconhecimento dos limites da ciência moderna, o que permite formas mais amplas e diversas para compreender e se relacionar com o conhecimento e a vida.

(ARBOLEDA, 2008).¹¹⁰ Nesse contexto, a proposta deu um especial tratamento ao tema do corpo que, em coerência com a crítica feita à aplicabilidade exclusiva da ciência moderna na Educação Física, trata o corpo como um espaço sociocultural que não se restringe à sua interpretação desde o biológico, que fragmenta, fratura, mede e objetiva. Segundo Arboleda (2004), a busca por um posicionamento científico levou a Educação Física a construir uma identidade “parasitária” das ciências básicas que, de acordo com a concepção moderna, é o lugar em que o corpo é tratado como objeto, passível de modificação e intervenção por meio da ciência. Segundo as palavras da própria autora (ARBOLEDA, 2004, p. 95),

El cuerpo, por mucho tiempo, ha sido fragmentado, fracturado, medido, objetivado por la modernidad positivista y, consecuentemente, las expresiones motrices, particularmente el deporte, han sido subsidiarias de esta concepción, y devienen en prácticas más automatizantes que liberadoras, una especie de racionalidad de la motricidad que oculta al sujeto. Aún hoy existen algunos vestigios que sitúan al área como sobreviviente de la modernidad positivista: los dualismos: el concepto de Educación Física, dualista per se, que encierra, por lo demás, la escisión naturaleza/cultura; dualismos consuetudinarios como cuerpo/espíritu, filogenia/ ontogenia, masculino/feminino, viejo/joven, técnica/expresión, racionalismo/ percepción; la consolidación de modelos diferenciadores, ya sea desde la salud, la pedagogía, la competencia, que limitan las prácticas y generan doctrinas y doctrinantes.

Outro ponto crucial para se entender o contexto de surgimento das “Expresiones Motrices”, e sem perder de vista o que foi discutido acima, tem a ver com a crítica que a autora fará ao esporte de rendimento como fator de representação da área. A proposta em análise pretendia ampliar as lógicas reducionistas do esporte. Mais explicitamente, a autora (ARBOLEDA, 2004) expôs que as “Expresiones Motrices” são uma “criação cultural” tocada pelas comunidades e contextos específicos em que se desenvolvem. Para ela, o esporte, especialmente em tempos de globalização, não tem esta característica de criação particular de cada cultura, mas, pelo contrário, opera com formas estandardizadas e unificadoras desde, por exemplo, as estratégias de treinamento, técnicas, códigos gestuais, desenho de cenários e mercantilização dos jogadores.¹¹¹

¹¹⁰ Segundo a autora, o esporte é a prática que mais bem “conversa” com as lógicas da ciência moderna. Suas formas de tratamento do corpo, o uso da técnica, a codificação e o rendimento reduzem o campo a atividades específicas que se adaptam melhor a esse tipo de ciência.

¹¹¹ Apesar desse panorama, a autora também reconhece que o esporte tem representado uma significativa importância para a área, pois tem impulsionado a desejada cientificização que tem possibilitado a “redenção de identidades” para um grupo que acredita ser essa a especificidade da área.

No caso do conceito de “Educación Corporal”, foi desenvolvido, principalmente, desde o grupo de pesquisa “Estudos em Educação Corporal”, coordenado pela professora Luz Elena Gallo, no âmbito do “Instituto Universitário de Educación Física da Universidad de Antioquia”. A preocupação central do grupo de pesquisa é a relação entre corpo e educação.

García e Correa (2011, p. 96) expuseram que o conceito de “Educación Corporal” correspondeu ao anseio de pensar diferente o significado pedagógico do corpo na educação, especialmente quando se constata que o discurso pedagógico tem pouco se preocupado por tematizá-lo e a Educação Física, como matéria escolar, tem se ocupado dele sem, contudo, dar-lhe uma significação pedagógica adequada.

Gallo (2010, p. 303), nessas circunstâncias, explicou que a ideia do corporal na expressão “Educación Corporal” faz alusão à necessidade de pensar um corpo indivisível, tarefa não cumprida pela Educação Física, que vem

[...] tematizado el cuerpo desde una visión predominantemente naturalista, entendiéndolo fundamentalmente como res extensa, como cuerpo objeto con una visión simplificadora del 'cuerpo máquina' o del procedimiento anatómico y fisiológico del cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo, optimización y disciplinamiento. De ahí que la Educación Física tome como punto de apoyo imágenes de hombre de la Antropología dualista.

Assim, a Educação Física tem se esquecido do corpo sensível, expressivo, gestual, artístico, criador e criativo em favor de sua versão como “máquina”, “objeto”. Com base nessas denúncias, a autora propôs um “giro antropológico-fenomenológico” para a disciplina, fundamentada no argumento de que “El cuerpo, al no ser un objeto, es entonces fenoménico, viviente, actuante [...]” (GALLO, 2007, p. 71):

En perspectiva fenomenológica, mi mano puede tocar cosas y también puede ser tocada, por ello tocar no es sólo la acción del sentido del tacto, sino la tactilidad de todo sentido; mis ojos con los que puedo ver cosas, son a su vez visibles; mis oídos con los que puedo escuchar, a la vez, me permiten escucharme. Por los sentidos es posible experimentar las cosas al tocarlas, escucharlas, verlas, paladarlas; en la percepción hay una reciprocidad, el hecho de tocar es también sentirse tocado y ver es también sentirse visto (GALLO, 2007, p. 71).

Influenciada pela fenomenologia, especialmente a de Merleau-Ponty, Gallo (2006, p. 57) assumiu a ideia de que o corpo é uma unidade de significação, argumentando que

[...] la única manera de conocer el cuerpo es vivirlo, experimentarlo y la experiencia que tenemos del cuerpo propio se distiende hacia un mundo significativo. Las percepciones hacen parte de la ‘corriente’ de las vivencias, de hecho, son expresiones o relaciones de sentido que establece mi cuerpo en el mundo.

Também da fenomenologia se assumiu que a percepção é uma experiência pré-reflexiva, pois antes do “eu penso”... eu “percebo”. Nesse contexto, as práticas corporais são portadoras de sentido, já que o movimento é, antes de tudo, simbologia corporal, modo de dizer do corpo próprio que nos comunica algo. A gestualidade nos diz de um corpo que simboliza, expressa, informa, já que “[...] es revelador de un cierto lenguaje del cuerpo que puede producir un sentido, un significado, y además de eso, provocar sensaciones” (GALLO, 2012a, p. 835). Assim, “[...] la danza, el juego, el caminar y el gesto son lenguajes que se manifiestan de una manera corporal y en perspectiva educativa nos ofrece sentidos a la experiencia de movernos, sentidos que no se reducen a la explicación, justificación o al beneficio” (GALLO, 2012a, p. 840).

Gallo e García (2011, p. 297) advogaram, também, alguns sentidos para a “Educación Corporal”:

Pensar la formación humana como práctica estética, otorgarle un valor superior al cuerpo en la Educación, la educación en el cuidado de sí y de los otros, em el cuerpo como ‘gran razon’, em los sentidos COM sentido, em um devenir sensible, em las cosas próximas, en el sentimento y por medio del sentimento, en las afecciones, en enseñar a pensar en la fuerza de la voluntad.

O tema experiência é bastante presente na “Educación Corporal”. A esse respeito, explicaram Gallo e García (2011, p. 298-299): “Si entendemos la Educación como experiencia, estamos también alejados de um modelo de hombre que señala la idea de ser humano que se debe formar, de aquel hombre que se hace a partir de los presupuestos de uma educación normatizada y positiva”. Uma educação como experiência é uma “educación negativa”, conceito que se vincula à “figura del acontecimiento”, que faz alusão a uma educação performativa, que transforma, que valora a diferença, que se abre ao inesperado e que permite que “algo nos pase” (GALLO, 2011, 2017). Em suma, uma educação assim concebida necessita de

[...] algunos encuentros con el caos que está afuera de lo discursivo, necesita abrirse a las posibilidades que hay en la vida misma, debe permitir encuentros, desplazamientos de aquellas ideas fijas y el fluir de las fuerzas que habitan el

cuerpo. De esta manera el aprendizaje no tendrá un fin, se instaurará como un acto del devenir constante, de la apertura a los cambios, a las transformaciones (GALLO; MARTÍNEZ, 2015, p. 621).

Nessas circunstâncias, o saber que mobiliza a “Educación Corporal” “[...] será perspectivista, es decir, interpretación de interpretaciones. Instaurará principios, contenidos, prácticas y formas de desarrollarlos no solo con base en el conocimiento, sino, también con base en la experiência” (CORREA, 2011, p. 283). O sujeito que se apropria dessa perspectiva é o da experiência, que é

[...] en potencia, abierto, vulnerable, sensible, expuesto, que se deja decir, afectar, que se detiene a pensar, a mirar, a escuchar, que se demora en el detalle, que suspende la opinión, suspende el automatismo, cultiva la atención, la escucha, la reflexión y la delicadeza, abre los ojos y los oídos. Y, sobre todo, da sentido a lo que somos y a lo que nos passa (GALLO; GARCÍA, 2011, p. 301).

Para Gallo (2007), a valorização da experiência permitiria ver como a própria pessoa experimenta sua corporeidade; assim, as narrativas corporais autobiográficas assumiriam uma grande importância no âmbito da “Educación Corporal”, entendidas como

[...] un retorno al cuerpo desde la palabra y el lenguaje, pues la palabra es solo una forma del cuerpo. Como para la Educación Corporal no hay primacía de una facultad sobre otra, el pensamiento, la razón y la palabra, exponen al cuerpo, dicen del cuerpo precisamente porque la palabra lleva adherido lo intelectivo y lo sensible. La palabra es algo así como lo otro del cuerpo que hace cuerpo. Por medio de la narrativa, el logos se constituye como cuerpo y con ello exaltamos sus lenguajes, o, dicho de otro modo, le damos la palabra al cuerpo y queremos escucharlo mediante sus trazos narrativos porque el cuerpo es el que toma la palabra (GALLO; GARCÍA, 2011, p. 301).

Segundo Gallo e Martínez (2015, p. 618), interessa à Educação Corporal “[...] cómo esta potencia del cuerpo posee un poder independiente de toda significación o intención preestablecida”. Nesse contexto, a perspectiva em análise conferiu centralidade à arte por sua capacidade de estimular a criação (por meio) do corpo. Afirmou Gallo (2017) que uma “Educación Corporal” assim concebida precisa mais de artistas que de professores ou, se preferirem, de “professores artistas”,

[...] aquellos que no conozcan límites y que siempre vean en el otro una posibilidad de crear, con la fuerza para llevarlo al límite donde se encuentre con una nueva posibilidad, con la capacidad de moverse rizomáticamente por el estrato de los contenidos y las estructuras para generar nuevos encuentros;

pero sobre todo um artista que se desacomode con sus obras, y que su mayor expresión artística sea su vida misma (GALLO; MARTÍNEZ, 2015, p. 625).

A “Educación Corporal” procura atrelar, então, a experiência formativa à experiência estética (GALLO, 2012b, 2017; GALLO; MARTÍNEZ, 2015). Assim, a aula é um espaço de vida e criação que estimula o hedonismo, o desejo, a imaginação, o sensível, a paixão, etc. Trata-se, portanto, de uma formação estética a partir das forças que atravessam o corpo, que é definido por potências e intensidades que lhe permitem expressar uma linguagem da ordem dos afetos.

As duas propostas aqui resenhadas constituem dois modos distintos de renovação do *status* do corpo na Educação Física. Podemos chamar uma, a de Arboleda, de construtivista, e a de Gallo de materialista. A primeira enfatiza a ideia de que a materialidade do corpo é construída culturalmente. Nessas circunstâncias, todas as manifestações corporais são produzidas na dinâmica cultural humana, “[...] desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos” (DAOLIO, 2014, p. 162). A segunda visão nos remete a uma dimensão material e encarnada da corporeidade como uma entidade ativa e intencional que pressupõe uma experiência subjetiva do corpo (fenomenológico) (ORTEGA, 2008). Como podemos observar, ambas perspectivas se colocaram como uma alternativa à tradição da Educação Física motivadas pelo trato que esta tem dado ao corpo ao longo da sua história. Um corpo como objeto, organicidade e máquina, um corpo fragmentado, disciplinado, treinado e instrumentalizado, produto de um tipo de racionalidade que o campo, ao adotar o imperativo da cientificação, adotou e virou dominante.

Com essa virada corporalista, portanto, denunciou-se que a partir dos pressupostos biológicos “[...] a intervenção da Educação Física promovia o controle do comportamento agindo sobre o corpo”. Com a desnaturalização do corpo, sua redescoberta, passamos, por um lado, de “[...] uma imagem biológica do corpo a uma que o concebia como uma construção social ou discursiva [...]” e, de outro, ao corpo “[...] com potencial de ação que não se submete totalmente a uma determinada construção discursiva” e que pode “[...] servir de base para outros processos de subjetivação” (BRACHT, 2015b, p. 3-4). Essas duas vias são representadas, respectivamente, pelos conceitos de “Expresiones Motrices” e “Educación Corporal”.

Um trabalho a seguir seria o de estudar com mais detalhes esta virada corporalista no contexto colombiano, averiguando, inclusive, as experiências de ensino construídas a partir dela. Além disso, seria importante estudar outras teorias, conceitos e/ou tendências que tenham se desenvolvido no país e que sejam expressão dessa redescoberta do corpo na área. Tais iniciativas seriam importantes para continuar compreendendo a renovação em curso na Educação Física colombiana nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; EUSSE, K. L. G. Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 1, 2018.
- ARBOLEDA, R. G. Las expresiones motrices en América Latina en la tensión global – local: una apuesta desde la corporeidad, en el marco de la modernidad reflexiva. **Apunts Educació Física y Deportes**, v.4, n. 78, p. 91-97, 2004.
- ARBOLEDA, R. G. El cuerpo, territorio de significación en las culturas en globalización. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 24, n. 1, p. 17-29, 2005.
- ARBOLEDA, R. G. Las expresiones motrices, una representación: Hacia la configuración del campo académico. **EF Deportes**, n. 119, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/las-expresiones-motrices.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- ARBOLEDA, R. G. Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: una reflexión desde las experiencias significativas. **Educación Física y Ciencia**, v.12, p. 13-23, 2010.
- ARBOLEDA, R. G. **Las expresiones motrices**. Armenia (Colombia): Kinesis, 2013.
- BENJUMEA, M. M. **La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física**: un asunto que invita a la transdisciplinariedad. In: CONGRESO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO. 3.; SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MOTRICIDAD HUMANA. 1., 2004.
- Disponível em:
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BRACHT, V. **Educação e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, V. Educação Física, método científico e reificação. In: STIGGER, M. P. (org.). **Educação Física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a. p. 1-21.

- Bracht, V. Prólogo. In: FERREIRA, Adrián. (Org.). **Pensando la Educación Física como área del conocimiento**: problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2015b. p. 1-7.
- CAMACHO, H. C.; AMAYA, L. P. B. Una mirada al área de Educación Física en el departamento del Huila. **Entornos**, Neiva, n. 24, p. 123-137, 2011.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CORREA, O. M.; MARTÍNEZ, N. El pensamiento del profesor de Educación Física: un acercamiento a las prácticas educativas institucionales. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 2, n. 11, p. 34-51, 2006.
- CORREA, A. F. Formación del gusto y cuerpo em perspectiva educativa: uma interpretación a partir de Friedrich Nietzsche hacia una educación corporal. In: Gallo, L. E. (Org.), **Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación corporal**. Medellín, Colombia: Funámbulos Editores, 2011. p. 235-289.
- DAOLIO, J. Cultura. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 161-163.
- DÍAZ, A. V. ¿Qué nos insinúa la "experiencia corporal"? **Lúdica Pedagogica**, v. 2, n. 12, p. 86-97, 2007.
- EUSSE, K. L. G.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Cultura Corporal e Expresiones Motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Movimento**, v. 23, n. 2, 2017.
- GALLO, L. E. El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, 38, p. 46-62, 2006.
- GALLO, L. E. Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. In: Moreno, W. G.; Pulido, S. M. Q. **Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales**. Medellín, Colombia: Funámbulos Editores, 2007, p. 69-91.
- GALLO, L. E. Los discursos de la educación física contemporánea. Bogotá: Kinesis, 2010.
- GALLO, L. E. La Educación Corporal bajo la figura del acontecimiento. **Educación Física y Deporte**, v. 30, n. 2, p. 505-513, 2011.
- GALLO, L. E. Las prácticas corporales en la Educación Corporal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 4, p. 825-843, 2012a.

- GALLO, L. E. Notas sobre la educación corporal en clave estética. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 8, n. 2, p. 11-29, 2012b.
- GALLO, L. E. Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 2, p. 199-205, 2017.
- GALLO, L. E.; GARCÍA, C. E. La Educación Corporal em perspectiva pedagógica. In: GALLO, L. E. (Org.). **Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal**. Medellín, Colombia: Funámbulos. 2011, p. 291-303.
- GALLO, L. E.; MARTÍNEZ, L. J. Lineas pedagógicas para Educación Corporal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 612-629, 2015.
- GARCÍA, C. E.; CORREA, A. F. Educación Corporal o el preludio del valor superior del cuerpo. In: GALLO, L. E. (Org.). **Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación corporal**. Medellín, Colombia: Funámbulos, 2011, p. 63-103.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, v. 19, n. 28, p. 27-37, 2007.
- MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de PósGraduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória, 2012.
- MOLEJÓN, A. Sobre cuerpo y... ¿Educación Física? ¿Educación Corporal? ¿Expresiones Motrices? Entrevistada Rubiela Arboleda Gómez. **Educación Física y Ciencia**, n. 13, p. 129-137, 2011.
- OLIVEIRA, M. A. T. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro, Brazil: Garamond, 2008.
- SALGADO, F. C. Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculo social y Educación Física: notas y abstracciones desde la experiencia de campo. **Educación Física y Deporte**, v. 32, n. 1, p. 1329-1335, 2013.
- URREGO, L. J. D. Educación Física escolar: el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición. En: CHAVERRA, B. E. F.; URIBE, I. D. P. (Org.).

Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física: un campo en construcción. Medellín: Funámbulos, 2007b, p. 207-225.

Urrego, L. J. D. **Estudio de la producción de conocimiento en la Educación Física en Colombia entre 1990 y 2006.** 2014. Teses (Doutorado em Educação y Trabajo Social)

- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid - España, 2014.

WILCHES, D. O. **Ideas influyentes en la teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) entre 1975 y 2000.** 2012. Teses (Doutorado em Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) - Departamento de Educación Física y Deportes da Universidad de León, León-España, 2012.

ENTREVISTAS

E3. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2016.

E4. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.

E5. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.

E6. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.

E7. Entrevista concedida à pesquisadora, Bogotá, 2017.

E10. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017

E11. Entrevista concedida à pesquisadora, Medellín, 2017

E14. Entrevista concedida à pesquisadora, Montería, 2017.