



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

**DEBORA NASCIMENTO GOMES**

**INICIATIVAS DE QUESTIONAMENTO DA “TRADIÇÃO” NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ARGENTINA: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA  
ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES**

**VITÓRIA**

**2023**

**DEBORA NASCIMENTO GOMES**

**INICIATIVAS DE QUESTIONAMENTO DA “TRADIÇÃO” NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE 04 PROFESSORES ARGENTINOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física” e linha de pesquisa “Educação Física, corpo e movimento humano”.

Aprovada em 14 de Abril de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida (UFES)**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dr. Alejo Levoratti**  
**Universidad Nacional de La Plata (UNLP)**

---

**Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes**  
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

---

**Prof. Dr. Larissa Michelle Lara**  
**Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

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

---

N244i NASCIMENTO GOMES, DEBORA, 1994-  
INICIATIVAS DE QUESTIONAMENTO DA “TRADIÇÃO”  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ARGENTINA: PERCEPÇÕES ATRAVÉS  
DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES / DEBORA NASCIMENTO GOMES. - 2023.  
105 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.  
Coorientador: Alejo Levoratti.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

I. ANEXO A - REGISTRO DO CONGRESSO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO EM  
VILLA GIARDINO, CÓRDOBA EM 07 DE JUNHO DE 1994. I.  
Quintão de Almeida, Felipe. II. Levoratti, Alejo. III.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física  
e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

---

## **DEDICATÓRIA**

A Juliana Moreira, primeira professora que acreditou em meu potencial para realização do mestrado acadêmico.

A Carlos Emanuel, meu grande amor.

## AGRADECIMENTOS

Ao Carlos Emanuel por seu apoio e amor diário, por suas palavras de força e positividade e acalanto nos momentos mais difíceis. Certamente sua dedicação em nosso cotidiano foi um ponto chave para o meu fortalecimento e conclusão dessa tarefa. Ao Felipe, meu orientador, por estar disposto a me ensinar e agregar tanto em minha formação acadêmica. Com ele “tudo é aprendido”. Tenho sorte em ter um orientador com o coração tão generoso e tão parceiro. Felipe é daquelas pessoas que chegam para ficar. Ao Alejo, meu coorientador da Argentina, outro ser humano que com muito afeto e cuidado me apresentou seus entendimentos e experiências com a Educação Física argentina. Além de amigo de área tornou-se amigo de vida. Me sinto afortunada por vivenciar toda a trajetória do mestrado com orientadores humanos, íntegros e fenomenais.

Aos integrantes da banca. Professor Ivan, irmão de coração do Felipe, meu orientador e um professor encantador por sua sabedoria e jeito único de ser. Ivan consegue tornar os encontros mais leves sem perder a seriedade ao tratar os diferentes temas estudados na pós-graduação. À Larissa Lara pelo aceite ao convite e por contribuir com nossa produção com sua leitura atenta e cuidadosa.

Também agradeço aos quatro professores argentinos entrevistados. Todos se colocaram a disposição e com muita atenção e zelo resgataram suas memórias e contribuíram com seus entendimentos e reflexões como hoje também interpretam o campo da educação Física em seu país. Tenho muito respeito e admiração pela trajetória de cada um.

Agradeço à FAPES pelo apoio financeiro muito necessário para o desenvolvimento da pesquisa. A viagem até a Argentina marcou a minha vida como primeira viagem internacional e sozinha enfrentando todas as demandas organizacionais e desfrutando, mesmo solo, as belezas das ruas, as decorações, as comidas, os museus, as festas, os estádios, a cultura, a Universidade Nacional de La Plata, os encontros e convivência com professores e acadêmicos e tudo que a Argentina pode me oferecer durante 15 dias.

Desejo agradecer aos coordenadores e profissionais do CEFD que colaboraram com a minha pesquisa durante a minha trajetória com a dissertação. Aos meus companheiros de turma e em especial a professora Sarita e Pâmela pelas companhias alegres e cativantes e por levantarem debates importantes durante as nossas aulas no que tange ao racismo estrutural que vivenciamos em nossa sociedade e a necessidade de enfrentarmos esse problema, não apenas como professores, mas enquanto compromisso de cidadania. Também à minha querida amiga Amanda, companheira em todo o período do mestrado e que certamente levarei comigo por toda a minha vida. Sua simplicidade, sua troca, parceria e amizade tornou a caminhada mais leve. Obrigada, amiga.

Agradeço muito a minha família por compreenderem as ausências quando foi preciso e por todo incentivo constante. Os diálogos, as palavras que acalentavam, o cuidado e o amor me marcaram profundamente. Sou o que sou porque reconheço de onde eu vim. Obrigada minha mãe Natalina, com seu jeito único, não me desamparou. Minha mãe Penha, com todas as suas particularidades, guardo comigo as suas palavras de preocupação e cuidado. Em especial ao meu querido irmão Josmar. Meu exemplo de força, resiliência e persistência. Meu irmão é como meu pai. Grande sorte a minha ter alguém como você para desfrutar da vida. A minha cunhada Elizania pelo amor e zelo. Aos meus sobrinhos Emanuel, Nicole, Danilo, Gabriel e Rebeca. Nossas alegrias que nos cativam diariamente. Com carinho recordo do nascimento da pequena Rebeca, com apenas 2 meses de vida, seu nascimento foi no período de reta final da dissertação. Em meio a tantas tarefas ela me proporcionou alegrias e emoções profundas com sua chegada ao mundo.

Aos meus companheiros e companheiras de profissão e às amigas que conquistei pelas passagens em distintos espaços profissionais. Aos companheiros(as) do SESI, Darwin, EMEF Noêmia Costa de Lima, Multivix e UniSales.

Finalmente, com muito carinho agradeço aos professores da UniSales: Samuel, Danúbia, Leonardo, Thiago e ao querido Bruno pela recepção e amizade. Voltar para a faculdade em que me formei, agora como professora, é a realização de um sonho e de uma alegria irreal. Difícil mensurar a felicidade que é estar nesse espaço de atuação e fazer a diferença na vida dos universitários assim como vocês, professores da graduação, fizeram em minha vida. Marcaram a minha vida acadêmica e profissional a professora Juliana, Maria Celeste e o professor Nilton. Muito obrigada!

## EPÍGRAFE

El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del peroto, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales.

Bertold Brecht

## RESUMO

A Educação Física, na Argentina, experimentou, nos finais da década de 80, diferentes iniciativas de renovação em seu estatuto teórico e epistemológico. Essas mudanças contribuíram com a proposição de diferentes orientações curriculares e diretrizes em nível Nacional para elaborações curriculares no âmbito da formação de professores de Educação Física e no atendimento na Educação Básica. De acordo com Cena, Fassina e Garro (2006) e Rozengardt (2014), a década de 80 é um período importante, porque expressa um marco histórico e social ante a possibilidade do fortalecimento de diferentes processos de contestação da “ordem” vigente que não dizem respeito somente a EF, mas sim ao contexto geral do país, marcado por processos sociais mais amplos que impactaram na trajetória de alguns professores e intelectuais da área. Nesse processo, segundo Levoratti (2018), diferentes profissionais apresentaram tensões acerca dos significados e objetivos da Educação Física. Tendo em vista essas mudanças, nossa pesquisa tem por objetivo analisar e compreender como essas iniciativas de questionamento da tradição, que impactou na trajetória de diferentes professores, repercutiu em como eles compreendem a EF. Em termos metodológicos, buscou-se conhecer e entrevistar quatro professores com participação ativa em diferentes espaços formativos da Argentina. Esses professores tiveram influências de diferentes países (da Europa e da própria América Latina). Assim, foram se apropriando de teorias, refletindo e incluindo novos conceitos em suas pesquisas e transformando suas próprias percepções sobre corpo, sobre a Educação Física, sobre sujeito, educação e mundo. Diante do exposto, é importante considerarmos os estudos da educação, da filosofia e da sociologia como contribuintes ao que tange o debate epistemológico e identitário na área da Educação Física. Foi possível perceber uma preocupação em não reduzir a EF ao esporte, à comparação, ao julgamento de um corpo “apenas” como biológico.

Palavras-chave: Educação Física, Crítica, Renovação, Argentina.



## RESUMEN

La Educación Física, en Argentina, experimentó, a fines de la década de 1980, diferentes iniciativas de renovación en su estatus teórico y epistemológico. Estos cambios contribuyeron a la propuesta de diferentes directrices curriculares y directrices a nivel nacional para la elaboración curricular en el contexto de la formación de maestros de Educación Física y en la educación primaria. Según Cena, Fassina y Garro (2006) y Rozengardt (2014), la década de 1980 es un período importante, porque expresa un hito histórico y social frente a la posibilidad de fortalecer diferentes procesos de impugnación del "orden" actual que no conciernen solo a EF, sino al contexto general del país, marcado por procesos sociales más amplios que impactaron en la trayectoria de algunos maestros e intelectuales de la zona. En este proceso, según Levoratti (2018), diferentes profesionales presentaron tensiones sobre los significados y objetivos de la Educación Física. En vista de estos cambios, nuestra investigación tiene como objetivo analizar y comprender cómo estas iniciativas de cuestionamiento de la tradición, que impactaron en la trayectoria de diferentes maestros, tuvieron repercusiones en cómo entienden a EF. En términos metodológicos, se buscó conocer y entrevistar a cuatro docentes con participación activa en diferentes espacios de formación en Argentina. Estos profesores tenían influencias de diferentes países (de Europa y de la propia América Latina). Por lo tanto, se estaban apropiando de teorías, reflexionando e incluyendo nuevos conceptos en su investigación y transformando sus propias percepciones sobre el cuerpo, la educación física, sobre el tema, la educación y el mundo. En vista de lo anterior, es importante considerar los estudios de educación, filosofía y sociología como contribuyentes a lo que tanga el debate epistemológico e identitario en el área de la Educación Física. Era posible percibir una preocupación por no reducir la EF al deporte, a la comparación, al juicio de un cuerpo "sólo" como biológico.

Palabras clave: Educación Física, Crítica, Renovación, Argentina.

## LISTA DE SIGLAS

CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CICES	Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad
CONBRAC	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
E	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CONICE	Comitê de Ética em Pesquisa
CEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONEP	Centro de Educação Física e Desportos
CEFD	Educação Física
EF	Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emengencial
EARTE	Facultad de Humanidade y Cs. de la Educación
FaHCE	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo
FAPES	Faculdade de Educação Física
FEF	
INFD	Instituto Nacional de Formação de Professores
INEF	Instituto Nacional Superior de Educación Física
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
ISEF	Instituto Superior de Educação Física
LESEF	Laboratório de Estudos em Educação Física
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
NAP	Núcleos de Aprendizage Prioritário
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
REIPEFE	Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar
REDAF	Rede Nacional de Atividade Física e Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
UNIPE	Universidad Pedagógica Nacional
UFES	Universidad Federal do Espírito Santo

UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul
UFLO	Universidad de Flores
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
2.1	SOBRE O USO DA ABORDAGEM QUALITATIVA COMO PRINCÍPIO INVESTIGATIVO.....	24
2.2	DETALHES SOBRE AS ENTREVISTAS: OS SUJEITOS, O CONTEÚDO E AS ANÁLISES PARA ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS.....	26
2.2.1	Os sujeitos entrevistados: formação e experiências profissionais.....	26
2.2.2	O conteúdo das entrevistas e caminhos percorridos durante a elaboração da pesquisa.....	33
2.2.3	O método de análise dos dados e a elaboração das categorias.....	35
<b>3</b>	<b>EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA COM O CONTEXTO DE DITADURA MILITAR: HISTÓRIAS, CONFLITOS E ESPERANÇAS .....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>MUDANÇAS NO CAMPO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ARGENTINA: NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>DAS REFLEXÕES TEÓRICAS ÀS TRANSFORMAÇÕES FORMATIVAS E CURRICULARES: TRAJETÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES DE QUATRO PROFESSORES ARGENTINOS .....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>
	APÊNDICE A - ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	90
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	102
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>

ANEXO A - REGISTRO DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO EM VILLA GIARDINO, CÓRDOBA EM 07 DE JUNHO DE 1994.....	105
--	-----

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo, por meio de quatro biografias, entender as transformações que o campo de formação da Educação Física (EF) passou nos últimos anos na Argentina. Será a oportunidade de apresentar como era o contexto formativo, as influências teóricas recebidas por professores e a participação deles em importantes documentos curriculares, tanto em nível local, quanto em nível nacional.

Dúvidas, obstáculos e reconhecimento de possibilidades se fizeram presentes no processo de amadurecimento desta pesquisa.<sup>1</sup> Sobretudo nos impulsionaram para conhecer melhor as especificidades do campo formativo da Argentina. Nessa tarefa, vamos dialogar com intelectuais do campo argentino para conhecer algumas características e mudanças ocorridas na formação superior, especialmente ao final do século XX. Nesse sentido, levantamos as seguintes questões: Quais foram as críticas produzidas? Por que foram produzidas? Quem as produziu? Qual era o contexto? Teve relação com o processo de ditadura militar na Argentina?

A tradição da Educação Física na Argentina, na década de 70 e 80, se caracterizava por um modelo formativo “prático” que se manifestava através da ginástica e dos esportes. Para Rozengardt (2014, p. 176-177, grifo nosso), havia uma “[...] preocupación en torno a los deportes y la **tradición** dura de la gimnasia, que terminaban ambas en el mismo lugar competitivo”. Nessa linha, por “tradição”, entendemos a “herança” marcada pelos esportes e pelas normas duras da ginástica que culminava na comparação técnica entre os corpos.

Con el avance de la modernidad, se va definiendo el deporte como fenómeno cultural representativo de sectores sociales en ascenso que disputaban porciones del poder político y establecían modalidades de relación social y económica. El deporte emerge particularmente en Inglaterra, país que irá a la vanguardia en el desarrollo de las formas capitalistas de producción a la par de formas de gobierno democrático burguesas. El continente europeo, las luchas políticas se mantendrán dentro de reglas menos ‘civilizadas’ y los cambios en la composición del poder seguirán produciéndose a través de actos violentos y revolucionarios. Allí el deporte es resistido, en cambio la Educación Física con diferentes denominaciones pero con orientación fundamentalmente gimnástica, escribe una historia de movimiento ‘científico’ o ‘racional’ diseñado en función de ciertos logros esperados y esperables (ROZENGARDT, 2006, p. 186).

---

<sup>1</sup> O maior obstáculo foi o decreto do distanciamento social por conta do surto de um coronavírus (COVID-19) nunca antes detectado em seres humanos. A pandemia ocorrida em escala mundial afetou diretamente toda a sociedade. Especificamente, as mudanças, ocorridas por conta da necessidade de cumprimento de protocolos de enfrentamento ao vírus, foram fatores que afetaram de forma direta e indireta o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Essa tradição pode ser representada tanto pela prática da EF ter predominância esportiva, quanto ao fato do debate teórico de fundo da EF ser fundamentado com destaque nas ciências naturais. No livro<sup>2</sup> organizado em 2021 por Amuchástegui e Rozengardt e outros dois autores, nota-se argumentos que expõe a necessidade de pôr em pauta ferramentas para romper com a tradição que contribui para uma cultura escolar conservadora, porque o campo esportivo impôs sua forma e valores no contexto escolar, gerando propostas tradicionais e de abandono. Gómez (2002) também acrescenta que é tradicional o aporte das ciências biológicas e rebate com uma crítica pontuando como uma percepção tradicional e reducionista do corpo.

Com percepções próximas sobre esse entendimento acerca do que se apresentava como tradição da EF, Crisorio descreve o que espera de uma EF que estava por vir naquele ano:

La Educación Física que viene **precisará sin duda desplazar su territorio tradicional y sus métodos, tomados de las ciencias biológicas**, sin adoptar por eso los de las ciencias sociales; necesitará antes investigar qué investigar y cómo investigarlo, definir primero cuál es su saber y cómo abordarlo científicamente; intentar, aunque sea imposible lograrlo por completo, “etnologizar la mirada”, mirar con ojos “de otro” sus propios conocimientos y sus propias prácticas. Necesitará, en fin, investigarse a sí misma: abrir un ámbito de investigación histórico que le permita, por un lado, saber cómo se constituyó, cuándo, por qué y para qué (y qué cambio es posible y deseable, y cuál es la forma exacta que ese cambio podría adoptar), y por el otro enfrentar la prueba de la realidad y la actualidad, tanto para determinar qué saberes harán que progrese como saber (lo que no se sabe aunque muchos crean saberlo), como también qué prácticas le corresponderán en nuestra cultura y cómo deberán realizarse para que sean efectivamente ejercicios de un saber y no meras aplicaciones técnicas de otros saberes, sean estos de las ciencias naturales o sociales, de la pedagogía o de la didáctica (CRISORIO, 2015, p. 37-38, grifo nosso).

Com importações europeias e influências capitalistas<sup>3</sup>, nessa formação técnica não há espaço para o “pensar” sobre o sujeito; ao contrário, a exigência é a reprodução do gesto técnico. Por outro lado, de acordo com Rozengardt (2014), o espaço era quase nulo para debates políticos, considerado por nós como um fator de contradição, justamente pelas importações, influências europeias e ascensão do esporte na raiz de uma sociedade com escolhas políticas e ideológicas. Esse modelo de formação, muito vinculada às ciências

---

<sup>2</sup> Livro “Formación docente, currículo y cotidiano escolar: la educación física en América del Sur” organizado por Amuchástegui, Ribeiro, Rodríguez e Rozengardt (2021). Indicamos a leitura do texto “A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista” presente no livro “Educação Física e Aprendizagem Social” de Valter Bracht (1992).

<sup>3</sup> Indicamos a leitura do texto “A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista” presente no livro “Educação Física e Aprendizagem Social” de Valter Bracht (1992).

naturais, o lugar do corpo concentrava-se na associação ao físico e ao biológico, pautando-se nas ciências biomédicas. Por sua vez, muito distante de um viés histórico, político e social.

Um marco importante nessa época é a ditadura militar na Argentina. Ela perdurou até os anos iniciais da década de 80<sup>4</sup> e criou um território de medo em todos os espaços da sociedade. Não apenas nesse país, mas ditaduras com devastação política, social e econômica também foram implantadas em diferentes países da América Latina, todas resultantes de correntes políticas conflitantes.

Para Rozengardt (2014, p. 175), “El miedo corroía las entrañas de lo cotidiano”. Ainda de acordo com autor, com o fim recente da ditadura, era possível perceber um ambiente de preocupação no que tange ao cenário formativo em EF em seu país<sup>5</sup>. Havia uma insatisfação com o modelo formativo; entretanto, ainda nessa época era como se “faltassem palavras”, por conta do medo que muito assombrou essas terras. Rozengardt (2014, p. 175) explica que “[...] de a poco fuimos recuperando la posibilidad de la voz, pero tardamos mucho en celebrar y asumir las palabras”.

En la Argentina, con un clima educativo mucho más acotado, en los ‘80 comenzamos tímidamente a ‘poner la EF en la calle, a abrirla para que formara parte de la vida de la gente, y en la escuela, a sacarla a la luz, **quebrando los moldes tecnicistas y autoritarios de la tradición militarista**. Para buscarle nuevos sentidos, había que crear campo, generar voz propia, producir investigación. Sólo se avanzó con intentos parciales y una disputa por manejar la representación de lo emergente. Arrastrábamos un problema ligado justamente a cierta concepción del poder y la política que entiende como legítima la “política de lobby” orientada antes a ocupar espacios cerca del poder y ganar terreno corporativo que a generar espacios colectivos de acción y representación para disputar poder en función de proyectos realmente democratizadores (ROZENGARDT, 2021, p. 19).

Insatisfação e desejos de mudanças compartilhavam espaço com o medo e a insegurança, tanto por parte de alguns docentes, quanto por parte de alguns discentes. Segundo ele:

A la formación docente le costó entender que la democracia había llegado para quedarse. Una generación de estudiantes diferente ofrecía un nuevo perfil. La escasa renovación que se producía en las instituciones era impulsada antes por los alumnos que por los profesores. Allí, empujados por esa corriente estudiantil, **algunos iniciamos un camino en tratar de poner otra cosa en la formación, una mirada crítica. La tarea era solitaria, resistida, incomprensible. Pero sirvió para instalar la idea de que otra mirada existe**. La EF puede ponerse en otro lugar.

---

<sup>4</sup> Com início em 1976.

<sup>5</sup> Com o intuito de apresentar um outro ponto de vista, qualificando as informações apresentadas, é importante citarmos o texto do autor Scharagrodsky (2021) no qual estudou o “V Congresso Panamericano de Educação Física”, ocorrido em Buenos Aires no ano de 1972. O referido autor explica que havia resistências diante das propostas formativas e reforça que corpos, políticas e pedagogias estavam em disputas.



Muy poco de lo que se gestaba en el territorio al calor de los proyectos político deportivos llegaba al ámbito académico. Aquello que muchos jóvenes identificaban como una EF diferente era marginal, ajena a los discursos (ROZENGARDT, 2014, p.179, grifo nosso).

O que era tido como possibilidade de um fazer diferente na Educação Física era desconsiderado. Todavia, ainda assim marcou a história uma certa “movimentação” diferente do que era “tradicional”. Para além do que foi apontado por Rozengardt (2014), outros autores, como Bracht e Crisorio (2003), Galak (2013), Vaz (2018), Galak e outros (2018), Galak, Gomes e Zoboli (2021) e Levoratti (2017, 2018, 2021, 2022) evidenciam iniciativas de questionamento da tradição, sobretudo a partir do início da década de 90.<sup>6</sup>

No caso da Educação Física argentina, a década de 1990 registra os primeiros esforços destinados a construir uma ideia de corpo *oposta* à natureza, justificando geralmente por que a disciplina pode ser pensada como parte das ciências sociais e humanas e, conseqüentemente, operando com um corpo igualmente social (GALAK et al., 2018, p. 80).

O que caracteriza esse questionamento é a indagação e o ato de pôr em dúvida a matriz disciplinar tradicional, ou seja, uma matriz conhecida por priorizar o corpo como tradução e sinônimo de “biológico-físico-material”. Ou seja, a crítica que se faz se apoia na manifestação e reivindicação por uma educação do corpo que considere discussões políticas e sociais. Portanto, coloca em debate novas problemáticas epistemológicas, sobretudo com a retomada das humanidades e da preocupação pedagógica com/sobre o corpo.

Nessa linha, a influência das ciências humanas sociais provoca um rompimento, no âmbito das práticas corporais, com parâmetro de aptidão física. Nessa perspectiva, entende-se que essas práticas e o corpo são também construções culturais e históricas e que possuem um sentido e significado. Ou seja, não é possível olhar para o corpo e ver nele apenas músculos e funções. Isso se reflete na elaboração de propostas e teorias que postulam primeiro uma ruptura com aquela tradição, isto é, que entendam de outro modo o objeto, objetivos e função social da Educação Física.

Pensar sobre esse viés mostra como o sistema educacional está vinculado com a política, no que tange a organização das estruturas sociais. Para ilustrar o que queremos dizer,

---

<sup>6</sup> Não podemos desconsiderar, entretanto, que o problema do corpo desde a fenomenologia já vinha sendo tratado desde 1970, questão que rompia com a leitura biológica. Isso aparece com tamanha intensidade a partir das Ciências Sociais. Como exemplo, temos o professor Gómez, que desde os anos 70 apresenta em suas discussões o conceito de “corporeidad”. Outro exemplo é em La Plata com a problematização do curso desde a fenomenologia e estabelecendo diálogos com Amavet. Levoratti (2022) organizou um texto apresentando essa discussão denominado de “El cuerpo” y lo “corporal” en la formación de los profesores de educación física. Un análisis de la propuesta educativa de la universidad nacional de La Plata (Argentina, 1953-1999).

podemos partilhar a seguinte reflexão: o sistema educacional de um país está organizado para alterar ou para reproduzir a desigualdade social? Questões como: os conflitos sociais, a desigualdade social e a injustiça social, não eram tidas como um elemento central para discussão da Educação e da EF na referida perspectiva tradicional. Portanto, a partir do momento em que se passa a questionar a própria sociedade e a discutir a função que a Educação e a EF poderiam desempenhar na sociedade, podemos começar a entender a própria educação como um ato político.

Galak (2013) também registra, na década de 90, o início de um movimento da EF universitária<sup>7</sup> que convida a disciplina a pensar em si mesma e que questiona os discursos dominantes adotados da ciência europeia, para começar a pensar na construção de saberes segundo as práticas e necessidades locais. Esses debates na área foram frutíferos e geraram mudanças nas organizações dos currículos educativos e as formas de pensar na EF, o seu significado e a sua identidade.

Segundo Vaz (2018), no início da década de 90 também é fundada a revista mais importante do país, denominada “Educación Física y Ciencias”, da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de La Plata. Ela é a mais importante por ser a mais antiga e por apresentar maior regularidade de publicações nos últimos 20 anos. Nos estudos veiculados percebe-se que a entrada de autores das Ciências Sociais e Humanas ajudou a pensar um novo lugar para o corpo, não mais apenas como físico e biológico. Para Galak e outros (2018, p. 86), as pesquisas “[...] indicam o forte questionamento da tradição biologicista da disciplina e seus reflexos na educação do corpo”.

Outros indícios de mudanças que marcaram os anos 90 é a abertura dos Congressos Científicos (em 1993 acontece o primeiro). O “Congreso Nacional de Educación Física y Ciencias” logo se internacionaliza. Além disso, esse período também demarca o início dos projetos coletivos disciplinares de pesquisa, portanto, um marco nas instituições que promovem mudanças teóricas influentes. Nesse cenário, em 1995 foi aprovada a primeira pesquisa coletiva em La Plata, denominada “Educación Física: identidad y crisis”, gerando resultados e mudanças no plano de estudos e na graduação.

Em Córdoba, também aconteceram algumas iniciativas. Com a colaboração da professora Griselda Amuchástegui tivemos acesso a documentos que constituem a memória

---

<sup>7</sup> Nesta dissertação o leitor(a) verá que iniciativas de renovação e crítica não ocorreram apenas nas universidades, pois foi um acontecimento mais amplo, como foi percebido através das experiências do professor Rodolfo Rozengardt em um Instituto privado de La Pampa, e das experiências da professora Griselda Amuchástegui, em um Instituto Superior de Formação de Professores como o IPEF de Córdoba.

de dois eventos ocorridos na década de 90. O primeiro trata-se do Congresso Nacional de Educação Física, que se realizou em Villa Giardino, Córdoba, de 7 a 11 de junho de 1994. Tivemos acesso aos textos das conferências e exposições, além da agenda de trabalho do que foi programado para esse evento. O segundo refere-se à ata dos resumos da “II Jornadas de Investigación en EF: los caminos de la investigación en Educación Física”, ocorrida em dezembro de 1995 e organizada pela Universidad Nacional de Río IV (do sul da Província de Córdoba). Desse segundo evento acessamos os resumos de alguns trabalhos de corte qualitativos. Por se tratar de documentos não publicados em sites online, eles foram compartilhados via Google Drive. Sendo assim, os leitores podem acessá-los nos “anexos” da nossa pesquisa.

O professor Rodolfo Rozengardt (1997), em nome do ISEF da Cidade de General Pico, La Pampa, preparou um documento sobre a situação da investigação dos institutos de educação física, com objetivo de preparação as “III<sup>as</sup> Jornadas de Investigación en Educación Física”. No mesmo ano, também em Córdoba, organizado pelo Instituto del Profesorado en Educación Física (IPEF), realizou-se a “Primera Jornada Nacional de Educación Física Infantil”, intitulada: “Los niños como sujetos de unas practicas pedagogicas corporales. (El espacio para la infancia en los intitutos de formacion). Critica y propuesta”. Em 1998 também apresentou o seu texto de dissertação no evento de Capacitação e formação em Educação Física, oferecido pelo V Congresso Nacional da Comissão Permanente de Instituições de Formação em Educação Física em La Rioja, Argentina.

Fruto de uma parceria coletiva e de desenvolvimento de pesquisa no país, em 2003 se publica o livro denominado “A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas”, organizado por Valter Bracht e Ricardo Luis Crisorio. Para Galak (2013) o livro é visto como fundamental, pois representa um marco para o debate da questão identitária e para a difusão de reflexões epistêmicas na Argentina.

Do mesmo modo, uma iniciativa marcante no âmbito da qualificação profissional e para a produção de conhecimento é a abertura da pós-graduação com a oferta do mestrado, a partir de 2002, em “Educación Corporal” e “Deportes”. Galak e outros (2018, p. 85) destacam o primeiro deles como um marco nas mudanças teóricas existentes na UNLP, um movimento, por assim dizer, de contestação a um corpo vinculado ao “físico”; a própria mudança na nomenclatura representa a intencionalidade de “[...] ressignificação nas práticas disciplinares”. É representativo por estar fundado dentro da “Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” e por fortalecer parcerias (abrindo uma sede em Córdoba),

propiciando a especialização de outros professores, o que gerou mudanças significativas no campo formativo.

Com novas discussões sendo levantadas, além dos âmbitos formativos de nível superior, outros espaços também foram afetados, porque diferentes leis no âmbito do Estado promoveram orientações e diretrizes para elaboração de novos projetos curriculares ao atendimento no ambiente da formação de professores em EF.

Um ambiente de formação, por sua vez, caracterizado por uma Educação Física muito vinculada ao tema das ciências naturais e ao tema dos esportes, ou seja, um modelo formativo baseado fundamentalmente com especificidades em uma forma ginástica mais antiga que sofre alterações/atualizações na presença cada vez mais forte do esporte. Isso se manifesta na formação de professores. Por outro lado, com alguns indícios, iniciativas e ações descritas até aqui, representaram uma contestação à “tradição” vivenciada na formação.

A escolha pela década de 80 é uma oportunidade de entender como a formação inicial e continuada dos professores entrevistados, ocorrida em datas próximas a esse recorte temporal, foi transformada e/ou ressignificada ao longo dos anos. Nossos professores entrevistados foram: Ricardo Luis Crisorio, Jorge Gómez, Griselda Amuchástegui e Rodolfo Rozengardt. Enquanto sujeitos da nossa pesquisa, esses professores foram entrevistados e suas produções foram acessadas respeitando o recorte temporal. Acreditamos que se eles não foram importantes no processo de mudança da EF, incorporaram em suas trajetórias essas mudanças. Bem como estudaram e construíram suas carreiras profissionais em polos distintos e importantes para a história da EF da Argentina. Ademais, dedicam-se ao tema da formação no ensino superior e ao ensino da Educação Física.

O professor Ricardo Luis Crisorio está inserido no contexto acadêmico em La Plata. Graduou-se, especializou-se e ocupou diferentes cargos na Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Ele ocupou cargos importantes no sentido de pensar a política da Educação Física na Argentina, por exemplo, participou da elaboração de um documento denominado “Conteúdos Básicos Comuns”.<sup>8</sup>

O professor Jorge Gómez graduou-se no Instituto Nacional de Educación Física “Gral Belgrano”, de San Fernando, em Buenos Aires. Escolhemos ele por nos possibilitar acessar informações sobre diferentes reformas curriculares na Argentina, desde ações na Lei Nacional de Educação afetando a Educação Física em diferentes níveis de ensino, até ações mais

---

<sup>8</sup> “En el año 1997 sale a luz los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente en Educación Física, el mismo fue confeccionado por el equipo de curricularistas que venía trabajando en la Secretaría de Programación y evaluación educativa” (LEVORATTI, 2018, p. 51).

específicas como construção curricular para universidade. Gómez foi Decano na Facultad de Actividad Física y Deportes, é professor na Universidad de Flores (UFLO) desde 1995, e de 2001-2015 foi integrante da equipe de capacitação da direção de Educação Física da província de Buenos Aires, segundo Gómez (2019).

A escolha da Professora Griselda Amuchástegui deu-se pelo fato do Instituto del Profesorado de Educación Física (IPEF), em Córdoba, ser uma instituição tradicional na formação de professores de Educação Física na Argentina, conforme Furlan e Pavía (2019). Esse Instituto foi o local de sua formação e atuação profissional como coordenadora e docente do curso de professorado e de pós-graduação. Assim, buscamos uma pessoa com referência neste centro (responsável por produzir mudanças na maneira de entender a disciplina) e a Griselda Amuchástegui é uma dessas pessoas. Ela apresenta uma considerável experiência profissional na elaboração e implementação de projetos curriculares e projetos de capacitação para professores.

Rodolfo Rozengardt graduou-se na primeira instituição responsável por formar professores de Educação Física; Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF) Romero Brest. Foi diretor do Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico" em La Pampa. Atuou como professor no Instituto Superior de Educación Física na cidade de General Pico, La Pampa, na Universidade Nacional de Avellaneda e na Universidad Nacional de La Pampa. É professor no Mestrado em Atividade Física e Esporte da Universidad de Flores e no mestrado em Didática de Educação Física da Universidad Nacional de Rosário.

Reforçamos que a escolha desses professores e pesquisadores se justifica por esses sujeitos terem construído suas carreiras acadêmicas e profissionais em diferentes centros de formação, isto é, estão inseridos em localidades diferentes, apresentam trajetórias profissionais/acadêmicas distintas, participam de grupos (estudos/pesquisa) distintos e são importantes para a Educação Física na Argentina. Eles apresentam papel de destaque neste âmbito de formação, pois o nosso intuito é colocar em comparação diferentes maneiras de pensar o campo nesse país. Mais informações acerca da formação inicial e continuada, atuação profissional, temas de interesse e desenvolvimento de pesquisas, detalhamos no capítulo a seguir, pois foram tratados como elementos justificáveis acerca da escolha desses professores.

Em termos de justificativas do nosso trabalho, cabe destacar o motivo da nossa escolha pela Argentina: temos o intuito de colaborar com um projeto maior, financiado pela FAPES e coordenado pelo Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida, que trata da “Constituição de

um pensamento renovador da educação física na América Latina: uma análise comparada entre Brasil, Uruguai, Argentina, Chile e Colômbia”. Desse modo, analisar outras realidades nos permite, além de aprender com as diferenças, compreender seus fundamentos sociais e históricos a partir de uma realidade distinta da nossa. Portanto, pode nos ajudar a considerar e refletir outros sentidos, as peculiaridades e novas possibilidades de reflexão para as linhas de investigação já consistentes em nosso campo.

Essa aproximação com outro contexto diferente do nosso país nos permite reconhecemo-nos não para gerarmos um discurso homogêneo e único, mas para gerar discursos múltiplos ao reconhecer que somos uma sociedade múltipla, heterogênea, que se reconstrói a partir dessa diversidade. Portanto, construir diálogos e parcerias com os demais países da América Latina pode fortalecer os laços de colaboração não somente acadêmico e científico, mas também é uma oportunidade de nos fortalecermos como uma região (uma região que tem sido fortemente golpeada, uma região profundamente desigual e injusta).

Contudo, não podemos desconsiderar que também temos a diversidade como uma fortaleza. O que caracteriza a nossa América Latina é a nossa pluralidade (social, econômica, cultural, nas formas de vida, forma como nos relacionamos com nosso território e as múltiplas maneiras como construímos também outras formas de sociabilidades). Deste modo, acreditamos ser a diversidade um dos elementos fundamentais presente em nossa América Latina.

A partir da introdução, o nosso texto está organizado da seguinte forma: no segundo e próximo capítulo descrevemos a metodologia adotada em nossa pesquisa, pois é o momento de encontrar mais detalhes às indagações como: por que foi feito o recorte temporal dos últimos 40 anos? Quais outros elementos justificam a inclusão dos professores selecionados? Como os dados coletados foram organizados? É a oportunidade, portanto, de conhecer questões que ajudarão a compreender o processo de desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa.

Após a metodologia, o leitor encontra os resultados e discussões a partir das nossas análises: no capítulo três, denominado “Experiências na formação acadêmica com o contexto de ditadura militar: histórias, conflitos e esperanças”, apresentamos os detalhes do período formativo dos professores entrevistados e como eles foram afetados pela organização política e social da época. No capítulo quatro “Mudanças no campo formativo em Educação Física: novas perspectivas teóricas”, busca-se entender alguns aspectos sobre como se produziu ou como ocorreu a entrada de teorias estrangeiras no campo da Educação Física. No capítulo

cinco, “Das reflexões teóricas às transformações formativas e curriculares: trajetórias e contribuições de quatro professores argentinos”, descrevemos como a apropriação de novos referenciais, a partir de leituras particulares e com possíveis diferenças no que se espera da EF, se manifestou nos documentos curriculares produzidos. Por fim, apresentamos as considerações finais do nosso trabalho.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado aos caminhos metodológicos que percorremos nesta pesquisa. Objetivos foram traçados, estratégias elaboradas e reelaboradas, quando necessário. Organizamos as informações em dois grandes “blocos”. O primeiro é representado pelo subcapítulo a seguir. Nele, apresentamos as escolhas teóricas-metodológicas e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Já no segundo bloco constam mais informações. Nele, apresentamos detalhes sobre tudo o que se relaciona com as entrevistas: primeiro apresentamos os elementos que justificam a escolha dos sujeitos entrevistados. Em um segundo momento apresentamos o conteúdo das entrevistas e as trajetórias percorridas no desenvolvimento da dissertação. Por fim, no terceiro momento, reservamos como o lugar dos detalhes sobre a organização dos dados e o processo de análise e elaboração das categorias.

### 2.1 SOBRE O USO DA ABORDAGEM QUALITATIVA COMO PRINCÍPIO INVESTIGATIVO

Quanto à abordagem e natureza, a pesquisa é classificada como qualitativa, pois conforme Menezes e outros (2019, p. 29), “[...] a interpretação do pesquisador apresenta uma importância fundamental. Afinal, não se trata apenas de um conjunto de informações fechadas cujo valor numérico é o único aspecto a ser levado em consideração”.

Em relação aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, segundo os conceitos demonstrados por Gil (1994, p. 02) em seus estudos. Justamente porque busca “[...] proporcionar maior familiaridade com um problema; envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos”. Segundo, por descrevermos algumas especificidades do campo argentino, nos aproximamos da pesquisa descritiva, por ela exigir dos pesquisadores uma gama de informações acerca do tema a ser pesquisado. Para Gerhardt e Silveira (2009) esse tipo de estudo tem como objetivo a descrição dos fatos e fenômenos de um dado contexto e realidade.



Nessa direção, quanto aos procedimentos, realizamos uma pesquisa de campo, pois, de acordo com Fonseca (2002), além de nos valermos de pesquisa bibliográfica, também utilizamos entrevistas semiestruturadas<sup>9</sup> no ato da coleta de dados junto com pessoas.

Em termos descritivos, para o levantamento bibliográfico, ou seja, para buscarmos aproximação com o nosso objeto de pesquisa, acessamos diferentes fontes (livros, revistas científicas e outras produções que estavam presentes nos repositórios das universidades de atuação dos autores).<sup>10</sup> O nosso critério de inclusão a respeito dessas produções foi: análise dos títulos e dos resumos que estavam vinculados a uma concepção de Educação Física associada às ciências humanas, sociais e à pedagogia. Portanto, o critério de exclusão refere-se apenas as produções que não tinham vinculação com essas áreas citadas. Além disso, a nossa centralidade esteve nas entrevistas, que inclusive foram utilizadas como apoio para interpretar as produções escritas pelos nossos entrevistados.

Outro critério de inclusão importante, tanto para a escolha dos sujeitos, quanto para o levantamento dos dados, refere-se ao nosso recorte temporal. Consideramos a década de 80<sup>11</sup> porque há indícios na literatura de uma mudança no âmbito político e social do país. Segundo Cena, Fassina e Garro (2006), a Argentina viveu um contexto de transição democrática a partir de 1983. Inclusive Rozengardt (2014) também comenta acerca de uma reabertura para a democracia em seu país. Nesse sentido, tais mudanças indicam a abertura para questionamentos da tradição na Argentina que não dizem respeito somente a EF, e sim ao contexto geral do país, marcado por processos sociais mais amplos que impactaram na trajetória de alguns professores e intelectuais da área.

Dessa maneira, os anos 80 são importantes na Educação Física mundial porque nesse período começa a aparecer uma série de questionamentos da tradição em diferentes lugares do mundo, como aponta Almeida (2019); foi assim no Brasil, Reino Unido, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, por exemplo. Esse fenômeno teve em comum o desejo de reescrever a Educação Física, contestando a sua tradição. Ao tomar a literatura brasileira e a anglófona como exemplo em uma análise comparativa, Almeida (2019, p. 02) menciona que a tradição nas duas realidades investigadas “[...] respondia por uma prática esportista, elitista, sexista, cientificista, tecnocrática, ‘iludida’ com o culto da saúde e do corpo perfeito, carente

---

<sup>9</sup> O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT et al, 2009, p. 72).

<sup>10</sup> Não descartamos outras produções disponíveis em outros meios, diferentes do online.

<sup>11</sup> Embora entendemos a década de 80 como um marco importante, não deixamos de acessar materiais de décadas anteriores ou seguintes a esse período.

de preocupações políticas, sociais e morais a respeito da prática pedagógica”. Nesse modo de entendimento, tem-se a percepção de um corpo nulo, em outras palavras, uma “natureza morta”, como bem menciona o mesmo autor, um corpo manipulado e aperfeiçoado através da intervenção de um professor de Educação Física. Desse modo, o intuito é conhecer como aconteceu na Argentina.

## 2.2 DETALHES SOBRE AS ENTREVISTAS: OS SUJEITOS, O CONTEÚDO E AS ANÁLISES PARA ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro professores. As falas de cada um foram identificadas no corpo do texto com os próprios sobrenomes e o ano de realização de cada entrevista, ficando assim: (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021), (ENTREVISTADO CRISORIO, 2021/2022<sup>12</sup>). (ENTREVISTADA AMUCHASTÉGUI, 2021) e (ENTREVISTADA ROZENGARDT, 2021). Nosso critério de seleção se deu pelo fato de eles construírem suas carreiras acadêmicas e profissionais em diferentes centros de formação da Argentina e que de alguma maneira vivenciaram, produziram e ainda produzem estudos relacionados ao tema da nossa pesquisa. A seguir descreveremos informações acerca da trajetória acadêmica e profissional. De antemão, é válido salientar que a localização em polos distintos, a inserção na pós-graduação e o envolvimento direto ou indireto com elaboração de currículos nacionais e internacionais, foram elementos fundamentais que compunham os critérios de escolha desses intelectuais.

Além disso, nos próximos parágrafos os leitores encontrarão uma apresentação com mais detalhes acerca dos três autores e uma autora entrevistada. Elegemos 04 “eixos estruturantes” para a organização da apresentação de tais informações: a apresentação do local de formação, o contexto social de formação, a trajetória profissional com as experiências formativas e o envolvimento com documentos curriculares e normativos.

### 2.2.1 Os sujeitos entrevistados: formação e experiências profissionais

O **professor Jorge Gómez** nasceu e viveu seus primeiros anos em Conurbano Bonaerense, Glew. Com ruas de terra, cresceu jogando bola nelas. Hoje, com 77 anos, ele

---

<sup>12</sup> Com o professor Crisorio foram realizadas duas entrevistas.

vive muito próximo de Adrogué, província de Buenos Aires e permanece indo a Glew, na casa de seus avós, onde ele nasceu.

Sendo o mais experiente com 57 anos de estudos e atuação na área, em 1965, com 20 anos de idade, iniciou a sua graduação no Instituto Nacional de Educación Física “Gral Belgrano” de San Fernando, Buenos Aires, o único que havia naquele momento para homens nessa cidade. Já as mulheres estudavam no Instituto Romero Brest, o qual depois se tornou o único instituto em Buenos Aires até a aparição de outros anos depois. San Fernando era o único local de formação docente e o coordenador do instituto era um suboficial militar aposentado do exército. Diferentes professores trabalhavam tanto no Colégio Militar da Nação, quanto na Escola de suboficiais. Desse modo, ele vivenciou uma gestão fortemente influenciada pelo militarismo.

Atuou como docente no Instituto Romero Brest (de 1972 até 1992) e na Universidade de Flores, onde foi contratado para criar uma Faculdade de Atividade Física e Esporte. Além de professor, nessa última Universidade ele coordenou mudanças no currículo. Desde 2001 atuou como integrante de uma equipe de Capacitação da Direção de Educação Física da Província de Buenos Aires.

Em vista disso, é importante destacar que, desde a década de 70, Gómez participou de elaborações curriculares a partir de demandas políticas do Estado. Esteve envolvido em formulações curriculares desde os convênios com os alemães. Na elaboração do CBC escrito por Raúl Gómez e Ricardo Crisorio, de UNLP, conforme citado anteriormente, teve participação de modo secundário, nos anos 1990.

Em sua passagem pela Direção Nacional de Educação Física, ele participou de um programa da UNESCO sobre Esporte em toda a Latinoamérica. Na oportunidade, teve a possibilidade de conhecer diferentes realidades, como Canadá e México, através do programa “Deporte para Todos”. Em 1996, ele escreveu uma atualização curricular da municipalidade da Ciudad Autonoma de Buenos Aires, um trabalho relacionado à Secretaria de Educação e Direção de Currículo (EGB) em Educação Física, referente ao primeiro ciclo.

Participou na elaboração dos resumos realizados em 2006 para reinstalação da Educação Física na Lei Nacional de Educação, promulgadas naquele ano e ainda em vigor; os Núcleos de Aprendizagem Prioritária; os Desenhos Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio na Província de Buenos Aires e o Desenho Curricular para as carreiras de Professores

de Educação Física para atuar no curso de graduação e mestrado “Facultad de Actividad Física y Deporte”, na Universidade das Flores.<sup>13</sup>

O professor Jorge Gómez desenvolveu diferentes pesquisas e publicou diferentes trabalhos. Dedicou-se como autor e coautor em estudos sobre a Educação Física escolar, o desenvolvimento infantil e formação docente em Educação Física. Atualmente, junto de Eduardo Galak, seu filho Leonardo Gómez Smytg, Ivana Rivero e Víctor Pavia, ele está construindo, a partir de uma abordagem emancipatória, um plano de estudos para a Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).<sup>14</sup>

O **professor Ricardo Luis Crisorio** nasceu em General Arenales, Província de Buenos Aires. Em 2022 ele completou 70 anos de idade. Ele estudou durante cinco anos no curso de arquitetura (1971-1975) da UNLP. Como durante toda a sua vida gostou de praticar esportes foi levado a cursar Educação Física. Com esse desejo de mudança de área profissional, adentrou ao curso em março de 1976 e se formou em 1979, na carreira de professor de Educação Física, na Facultad de Humanidade y Ciencias de la Educación na própria Universidade Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP).

Desde a conclusão do seu curso com 27 anos de idade até os dias atuais são 43 anos dedicados a Educação Física. Sobre o contexto social da época, é importante destacar que ele se forma no período da ditadura militar e vive na universidade os reflexos de uma “ordem” de repressão da população e o “apagamento” de todo e qualquer tipo de questionamento.

A respeito da sua formação e trajetória profissional, Ricardo Luis Crisorio terminou o doutorado em Ciências da Educação em 2010, também pela FaHCE-UNLP<sup>15</sup>. De 1998 a 2000, foi professor pela Universidade Nacional de Formosa (UNF), onde ocupou cargos como chefe de departamento de investigação científico-técnicas e planejamento pela província de Buenos Aires, diretor de cursos de capacitação em Educação Física e Deportes e foi integrante

---

<sup>13</sup> Enquanto graduação, tem-se os cursos: licenciatura em Actividad Física y Deporte e Profesorado Universitario em Educación Física. Também oferta especialização em Docencia Universitaria e Mestrado em Actividad Física e Deporte.

<sup>14</sup> O professor Jorge Gómez comentou em nossa entrevista sobre ser a primeira vez que essa universidade vai introduzir a Educação Física dentro de sua proposta de formação. Localizada na província de Buenos Aires, a UNIPE vai gerar alguns ciclos de licenciatura em Educação Física e abrirá um campo de investigação.

<sup>15</sup> Fundada em 1905, abriu carreira de professor universitário em Educação Física em 1953, tornando-se uma das principais instituições ao se tratar de Educação Física. Nela é onde tem o curso de licenciatura em Educação Física, professorado em Educação Física, ciclo extraordinário de licenciatura em Educação Física, cursos de especialização, mestrado em “Deporte”, coordenado por Marcelo Giles, mestrado em “Educación Corporal”, carreiras de doutorado em Ciências da Educação e Ciências Sociais e programa de pós-doutorado.

de um grupo para aperfeiçoamento docente do Distrito de La Plata pelo Governo da Província de Buenos Aires.

Na década de 1990 inicia sua trajetória pela FaHCE-UNLP, onde foi professor, conselheiro acadêmico, presidente da comissão de reforma curricular, diretor do departamento de Educação Física e “vice decano” (diretor associado - em português) da referida faculdade.

Nessa mesma década também ocupou cargos importantes no sentido de pensar a política da Educação Física na Argentina. Foi consultor e coordenador para a área de Educação Física no programa de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) pelo Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia. De acordo com Levoratti (2018), o CBC foi um documento que impulsionou pensamentos novos acerca da Educação Física. Sendo assim, foi o primeiro documento oficial a reconhecer a EF em sua dimensão educacional, vinculada ao ensino de conteúdos, ou seja, como área do conhecimento.

Ricardo Luis Crisorio publicou diferentes trabalhos no decorrer de sua trajetória profissional e acadêmica, tendo como destaque seu trabalho em torno do conceito de “Educación Corporal”. É importante destacar que ele vem desenvolvendo trabalhos junto a professores brasileiros, inclusive Valter Bracht. Os dois, por exemplo, publicaram o livro “A educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas”, um livro produzido pela editora Autores Asociados. Esse livro, editado em espanhol e português, trata de um panorama geral da Educação Física no Brasil e na Argentina.

Ricardo foi professor titular ordinário no curso de graduação em Educação Física e coordenou o curso de Mestrado na FaHCE-UNLP. Também coordenou o Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-FaHCE-CONICET).

**A professora Griselda Amuchástegui** nasceu em Buenos Aires, porém viveu desde muito pequena em Sierras Chicas, na província de Córdoba. Trabalhou em diferentes municípios de Córdoba e, hoje, com 58 anos de idade, retornou para suas terras e vive em Río Ceballos, uma cidade em Sierras Chicas.

Ela completa 34 anos dedicados a Educação Física. Realizou a sua graduação em Educação Física no Instituto Profesorado en Educación Física (IPEF) de Córdoba, no período de 1985 a 1988. Sobre a sua formação continuada, realizou um curso complementar de Profesorado Universitario em Educação Física na Universidad Nacional de La Plata, de 1999 a 2000. Também realizou cursos de pós-graduação nas áreas de Investigación Educativa, Pedagogía, y Curriculum na Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba e na Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de Santiago de Chile.

Ela viveu um período histórico de retomada democrática e, como aluna, participou de muitos congressos pedagógicos e fóruns públicos onde estudantes, docentes e comunidade poderiam discutir e pensar sobre os caminhos da educação. Um cenário bem diferente do que vivenciara os outros professores. Inclusive, em seu instituto de formação, também obteve influências médicas, militaristas e esportiva. Além disso, como menciona Navaro e Palermo (2007), Córdoba foi um dos locais mais sangrentos durante a ditadura militar. Foi onde paramilitares de inspiração fascista fundaram o primeiro centro clandestino de detenção.

A sua atuação profissional iniciou em escolas de educação básica (escolas rurais até escola de nível médio). Na década de 90 passou a atuar em uma instituição de nível superior (IPEF). Também foi responsável acadêmica no curso de especialização pelo ISEF de General Pico, La Pampa e pelo Ministério de Educação do Ecuador destinado aos professores universitários e formadores em Educação Física do Ecuador.

Trabalhou com a elaboração e implementação de projetos curriculares e projetos de capacitação para professores em parceria com o Ministério da Educação de Argentina e com instituições de graduação e pós-graduação em Educação Física. Além disso, também cabe destacar o seu trabalho de consultoria em Educação de Emergência para “Save the Children UK”, em Moçambique, ligado à América Latina de "Sondela", ONG holandesa com foco em EF, esportes e desenvolvimento.

Destacamos também seu envolvimento no Projeto de Promoção da Educação Física no Afeganistão (PEPA), do Ministério da Educação do Afeganistão, no cargo de especialista em desenvolvimento curricular. Especificamente nessa experiência profissional, assumiu competências na assessoria e supervisão de conteúdos no programa de formação de professores em serviço e promoveu a importância de uma abordagem sociocrítica para a Educação Física e suas contribuições para a educação formal (particularmente em uma sociedade em processo de reconstrução). Esses locais de trabalho são como grandes experiências formativas, em especial o seu trabalho no Oriente Médio, no Afeganistão, uma das regiões mais conflituosas do mundo e uma das populações mais pobres do planeta.

Como vimos, realizou parcerias com diferentes países. No Brasil, em 2008, começou a participar de reuniões a convite dos professores Valter Bracht, da Universidade Federal do Espírito Santo e do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), e Fernando Jaime González, da Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Em 2009, o encontro (tendo iniciado a pesquisa comparativa sobre pesquisa e abandono do trabalho docente) foi realizado em La Pampa. E em 2010, no terceiro seminário de pesquisa

educacional da EF, realizado em Córdoba, Dora Vai, da Universidad Nacional del Comahue (UnComa), foi convidada.

Além disso, destaca-se a centralidade da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE) em sua trajetória formativa e profissional. Dentre outros temas, o conceito de práxis, debatido na rede, muito a influenciou, levando-a a trabalhar e orientar suas intervenções nos projetos de formação profissional. Suas pesquisas têm se direcionado para resolução dos desafios da prática profissional, da prática pedagógica e as problemáticas presentes na formação inicial e continuada. Atualmente, ela é professora de Prática de Ensino na carreira docente com enfoque inclusivo em Educação Física (licenciatura) na Faculdade de Educação Física provincial de Córdoba.

O professor **Rodolfo Rozengardt** nasceu na cidade de Buenos Aires. Atualmente, com 66 anos de idade, vive em General Pico, província de La Pampa, na Argentina. Desses 66 anos, 41 são dedicados a Educação Física. Em 1981 obteve titulação de Professor Nacional de Educação Física pelo Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Dr. Enrique Romero Brest, Buenos Aires, concluindo o curso com 25 anos de idade.

Sobre o contexto social da sua formação, cabe mencionar a vigência, naquele período, da ditadura ocorrida em seu país, que iniciara em 1976 e terminaria somente em 1983. Resgatando o período formativo de Rozengardt é importante dizer que predominava “como ideologia oficial” uma valorização muito forte do esporte (como única alternativa de formação). À vista disso, o corpo deveria ser disciplinado, era destinado a comparação e a medição em todos os sentidos.

Rodolfo Rozengardt também tem título de Licenciado em Educação Física pela Universidade Nacional de La Pampa, realizado em 2000. Especializou-se em Metodología de la Investigación Científica, na Universidade Nacional de Lanús, em 2003 e é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata, titulação obtida em 2020.

Após a formação inicial, ele iniciou sua busca por inserção profissional nas escolas. Em suas leituras e participação em aulas, sempre se questionou sobre como ensinar uma Educação Física condizente com a ideia de “justiça social”. Dito de outro modo, suas reflexões o impulsionavam a pensar nas necessidades e interesses das crianças e nas necessidades de transformação social.

Atuou como professor de Educação Física no nível inicial, nível primário e nível secundário na cidade de Buenos Aires e na província de Buenos Aires. Ocupou cargos docentes de nível superior e médio no Instituto Superior de Educação Física na cidade de

General Pico, La Pampa, na Universidade Nacional de Avellaneda e na Universidad Nacional de La Pampa. Também foi docente no mestrado profissionalizante de Avellaneda, o qual, segundo ele, tem uma marca social e didática. Outra característica importante é de se tratar de um mestrado com orientações ligadas ao conhecimento, a investigação e a intervenção profissional.

Rodolfo participou de importantes trabalhos em grupos de discussões curriculares na Argentina. Um deles ocorreu no período de 2007 a 2011, com a participação na comissão que elaborou os Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP), representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física. Como redator escreveu a tratativa para a educação primária e depois para a educação secundária. O pesquisador destaca se tratar de um documento “aberto” ao campo porque é aberto para a escolha do conteúdo específico a ser ensinado de acordo com as necessidades do território em que se faz presente cada professor ou professora.

Sua atuação no Instituto de La Pampa é a experiência considerada por ele como a mais importante. Na oportunidade, participou de um coletivo para elaborar o plano de estudos do instituto (o único da sua província), ou seja, em todo território da província não há outro instituto superior de Educação Física.

No início da década de 2000 o Ministério da Educação organizou um programa nacional chamado de “Treinamento de Formadores” cujo objetivo era formar um conjunto de professores de cada província para que eles levassem todo o processo e conhecimento para sua província. Na oportunidade Rodolfo Rozengardt foi convocado por Jaime Perczyk.<sup>16</sup>

Assim, sua atuação, de algum modo, afetou outras províncias, porque ele esteve no Instituto de Formação de Professores (INFOD) levando discussões e seu modo de interpretar a EF para toda a região da Patagônia. Ou seja, ele foi nomeado para ir às instituições da região da Patagônia (em todas as províncias) para discutir ideias, questionar e escrever seus currículos.

Sua experiência coletiva de estudos (considerada por ele como uma escola fundamental para sua formação) está vinculada a participação na REIPEFE, iniciada na primeira década de 2000. Ele foi convidado para montar essa rede de trabalho internacional por Fernando Jaime González e Valter Bracht durante o evento “XIV Congresso Brasileiro de

---

<sup>16</sup> Jaime Perczyk ocupou diferentes postos no Ministério da Educação e recentemente, em 2021, ele assumiu o posto de Ministro da Educação.



Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte”, ocorrido em Porto Alegre, Estado do Brasil, no ano de 2005.

Tem como motivação e preocupação estudar acerca das realidades escolares e formativas em EF. Escreve em torno das problemáticas teóricas e práticas de cunho epistemológico e político, dentre outros temas da Educação Física, de acordo com Furlan e Pavía (2019). Atualmente atua como professor no Mestrado em Atividade Física e Esporte da Universidade de Flores e no mestrado em Didática de Educação Física da Universidade Nacional de Rosário.

### **2.2.2 O conteúdo das entrevistas e caminhos percorridos durante a elaboração da pesquisa**

Sobre o conteúdo das entrevistas, em termos gerais, podemos dizer que seguimos uma mesma lógica de organização e tema para todos os entrevistados. Contudo, com o decorrer da realização das entrevistas, fomos corrigindo e fazendo pequenos ajustes em algumas questões. Os conteúdos foram criados a partir dos nossos objetivos. Definimos como pontos centrais para a elaboração os seguintes aspectos: a) como ocorreu uma renovação no estatuto (epistemológico, político, pedagógico e curricular) da Educação Física na Argentina e b) como os autores têm pensado o desenvolvimento da Educação Física na Argentina (as motivações, referências teóricas, as perspectivas metodológicas e a concepção de corpo). À vista disso, também é possível consultar as entrevistas na íntegra, nos apêndices disponibilizados ao final da nossa pesquisa.

Após o planejamento e estruturação, realizamos as entrevistas com cada professor via plataforma online (Google Meet). As entrevistas foram realizadas no período entre 28 de Setembro de 2021 a 04 de Novembro de 2021. Contudo, também nos preparamos para realizarmos mais uma entrevista presencialmente, na UNLP, na Argentina. Na oportunidade, conseguimos realizar um segundo encontro, desta vez pessoalmente, com o professor Ricardo Luis Crisorio. Com ele, foi dada continuidade nas questões, porque no primeiro encontro (online) não foi possível realizar todas as perguntas do roteiro.

Essa viagem com período de estadia na Argentina foi possível através da conquista de uma bolsa concedida pelo Edital (12/2020) da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo (FAPES). Com esse apoio financeiro realizamos uma Visita Técnica na Faculdade de Humanidades e Ciências de Educação da Universidade Nacional de La Plata

(FaHCE/UNLP), na Argentina, entre os dias 21 de Março a 04 de Abril de 2022, totalizando em 15 dias de viagem.

Nesse período, participamos em diferentes atividades coordenadas pelo nosso coorientador, Dr. Alejo Levoratti, na referida Universidade Nacional de La Plata. Por exemplo: participamos de aulas como ouvinte, reuniões do projeto de investigação, orientação presencial, atualizações e revisões bibliográficas no acervo documental da instituição (especialmente na Biblioteca Professor Guillermo Obiols da FaHCE) e organizamos reuniões de trabalho com diferentes atores no campo da Educação Física. Além do encontro presencial com o professor Ricardo Crisorio (professor na referida faculdade), também realizamos encontros presenciais para entrevistas “informais”, contudo primordiais para entendermos aspectos gerais acerca do contexto de formação da UNLP, com os professores: Eduardo Lautaro Galak, Alexandre Fernandez Vaz e Norma Beatriz Rodríguez.

Em termos descritivos, utilizamos o programa “OBS Studio” para gravação de imagem e som para auxiliar no processo de transcrição das quatro entrevistas iniciais realizadas de modo online. É válido destacarmos que a utilização de um gravador de som portátil ocorreu tanto na entrevista online quanto na entrevista presencial. Também é importante comentar que desde o início tínhamos o intuito de entrevistar os professores pessoalmente na Argentina, no ano de 2021. Contudo, com o cenário instável e as fronteiras fechadas devido à crise sanitária<sup>17</sup> decorrente da Covid-19, foi preciso utilizar o modo online.

O processo de contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu com a mediação do Professor Alejo Levoratti. Primeiramente fizemos a aproximação com o professor Jorge Gómez. Na oportunidade, ele disponibilizou seu e-mail e seu contato telefônico para apresentarmos a nossa pesquisa. O professor foi extremamente solícito e se disponibilizou a participar da entrevista conosco no dia 28 de Setembro de 2021 através da plataforma online Google Meet, que teve a duração de 2 horas e 10 minutos. Antes de realizarmos a entrevista nós enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o nosso roteiro. Quando foi no dia da entrevista acontecer o professor nos enviou o TCLE assinado.

Com a mediação do orientador Felipe Quintão de Almeida entramos em contato com a professora Griselda Amuchástegui. Apresentamos a proposta da nossa pesquisa via e-mail,

---

<sup>17</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou uma pandemia mundial no início de 2020 adotando, um período de isolamento social, como uma das formas de cuidado para as pessoas não serem afetadas pelo novo vírus. Essa crise afetou de forma direta e indireta a produção da nossa pesquisa. Portanto, optamos por iniciar as entrevistas de modo online no mês de Setembro de 2021, e como já relatado, com a conquista da bolsa de visita técnica-científica concedida pela FAPES, foi possível coletar mais dados em Março de 2022.

bem como também repassamos o TCLE. No dia da entrevista via Google Meet e com duração de 1 hora e 47 minutos, realizada na data de 01 de Novembro de 2021 às 8:30 da manhã, a professora também retornou com TCE assinado.

Para a aproximação com o professor Rodolfo Rozengardt e Ricardo Luis Crisorio também contamos com a mediação do coorientador Alejo. Com o primeiro, a entrevista foi realizada no dia 02 de novembro às 14h00 da tarde e teve a duração de 1 hora e 54 minutos. Logo após o encerramento da entrevista ele nos enviou via e-mail o TCE assinado. Já com o segundo, a entrevista foi realizada no dia 04 de Novembro de 2021 no horário de 14:30, via Google Meet com duração de 2 horas e 19 minutos. Com ele foi combinado receber o TCLE assinado no dia da nossa visita presencial na UNLP.

Em seguida, após concluirmos as entrevistas com as devidas gravações, passamos pelo processo de transcrição dos dados e depois enviamos todos os dados transcritos para os professores aprovarem. Feita a aprovação e em posse do material empírico, iniciamos o processo de organização da análise, codificação e categorização. Realizamos as análises tal como preconizado no método de análise de conteúdo em Bardin (2011) e contamos com auxílio do software Atlas.ti. Sobre esse ponto, detalhamos a seguir.

### **2.2.3 O método de análise dos dados e a elaboração das categorias**

Após a realização das entrevistas, em posse de todo material transcrito e traduzido<sup>18</sup> do espanhol para o português, utilizamos a técnica de análise de dados qualitativos de Bardin (2011). Seguimos os três pontos importantes para esta etapa: a organização da análise, a codificação e a categorização. Nesta tarefa, também contamos com o auxílio do software Atlas.ti na organização, edição e observação dos dados para as análises e elaboração de categorias.

Como primeiro passo realizamos a organização da análise composta pela pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Em um segundo momento iniciamos a codificação; nesse aspecto realizamos o recorte demarcando o que seria unidade de registro e unidades de contexto. Com isso, separamos em blocos para facilitar na organização e definimos como unidades de registro as seguintes palavras: (bloco 1)

---

<sup>18</sup> Uma professora argentina que estuda a língua portuguesa fez a tradução do material.

epistemológico, político, pedagógico, curricular. E (bloco 2) motivações, referências teóricas, perspectivas metodológicas e concepção de corpo.

Tendo os objetivos da pesquisa como base e considerando os critérios de custo e pertinência proposto por Bardin (2011), como segundo passo definimos as seguintes unidades de contexto: (bloco 1) como vem ocorrendo, nas últimas 04 décadas, uma renovação no estatuto da Educação Física na Argentina e (bloco 2) como os autores têm pensado o desenvolvimento da Educação Física na Argentina. Essas são consideradas como questões mais amplas e norteadoras para todo o conteúdo a ser analisado.

Como terceiro passo construímos as categorias de análise (processo de categorização) a partir do critério semântico, portanto, com categorias temáticas. Por exemplo: todos os temas que significavam “Desenvolvimento da Educação Física”, através da percepção dos autores, ficaram agrupados na categoria “Desenvolvimento” e todos os temas que significavam “Renovação da Educação Física” ficaram agrupados na categoria “Renovação”.

A partir dessa escolha de organização, na categoria “Desenvolvimento”, dois grandes temas foram vinculados, pois apareceram de forma recorrente: a realização da formação inicial no período de ditadura militar e impacto brasileiro na formação dos professores. No que se referiu a categoria “Renovação” também dois grandes temas foram vinculados: a entrada de novas perspectivas teóricas no campo de formação da Educação Física e as mudanças/reformas realizadas no âmbito do currículo prescrito. Cabe destacar que as categorias não foram definidas *a priori*, mas elas emergiram do conteúdo das repostas dos entrevistados e a partir de análise e interpretação do material à luz das teorias. A seguir, descrevemos algumas teorias auxiliares na interpretação e análise dos dados.

As teorias críticas do campo da Educação Física brasileira serviram de inspiração para a análise de dados. Tanto os trabalhos de Paiva (1993) e Daolio (1997), quanto os estudos de Bracht (1992, 1999a, 2019), Bracht e Almeida (2019), Almeida (2019, 2020) e Machado (2012), destacam como se deu o movimento de ressignificação das discussões teóricas e pedagógicas dentro da Educação Física, com influência das ciências humanas.

Retomando, é nesse bojo que nasce o Movimento Renovador da Educação Física. Na esteira do campo educacional mais amplo, – **onde o momento político do País possibilitava a criação e circulação de teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola, tratando-a como instituição reprodutora (mas, também, elemento constituinte) das desigualdades existentes na sociedade** –, os discursos sobre uma nova EF, ‘que precisava nascer’, também estavam inseridos num contexto institucional, **político e histórico** (MACHADO, 2012, p. 60, grifo nosso).

O momento político do país pode influenciar na produção e disseminação das ideias locais e/ou estrangeiras. Esse fenômeno é capaz de marcar a história do desenvolvimento de uma Nação. Portanto, acessamos escritos de autores brasileiros e estudos acerca do Movimento Renovador da Educação Física brasileira não para adotar uma estratégia comparativa, mas para, a partir da nossa referência (histórica, política e social), ter o cuidado para analisar os dados de outro país, de forma mais ampla possível.

Ainda no que se refere à análise dos dados a partir da condução das entrevistas, a tese de doutoramento defendida por Jocimar Daolio (1997), intitulada “Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80”, foi de grande auxílio. Justamente porque o autor demonstra que existem algumas “tribos teóricas” com culturas diferentes que brigaram pela autoridade da década de 80. Ao conduzir as entrevistas ele busca compreender qual o conjunto de símbolos significativos empregado nos discursos dos atores entrevistados quando defendem seus pressupostos. Pois Geertz (1989, p. 229) entende que os discursos são “[...] construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente”.

O trabalho de Daolio (1997) também foi importante para a interpretação dos dados porque considera os aspectos históricos e sócio-políticos da sociedade brasileira relatados pelos atores de sua tese. A partir do final dos anos 70, diferentes acontecimentos ocorrem, por exemplo, com o fim do regime militar, a inserção em alguns movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do país e outros movimentos internacionais. Sobre esse ponto, o trabalho demonstra que é importante estarmos atentos aos acontecimentos que circundam o nosso objeto de pesquisa.

Pensando nisso, trouxemos para nosso trabalho um movimento semelhante: consideramos importante nos atentar para os acontecimentos políticos e sociais. Pois,

Cada momento histórico trae una visión particular que cambia en función de los significados del trabajo, del conocimiento y de las influencias de un conjunto complejo de prácticas sociales. Los conceptos de cuerpo, de hombre, salud, predominantes en la cultura así como las formas de organización política y social determinan una serie de condicionantes que influyen en el desarrollo e inserción de las prácticas corporales y motrices en la perspectiva educativa y socializadora (ROZENGARDT, 2006, p. 159).

Os trabalhos de autores e pesquisadores argentinos também foram importantes para a interpretação dos dados, como Rozengardt (2006, 2014, 2019), Bracht e Crisorio (2003), Galak (2013, 2018), Galak, Gomes e Zoboli (2021), Gómez (2019), Levoratti (2017, 2018, 2021, 2022), Scharagrodsky (2015) e Navaro e Palermo (2007).

Com isso explicado, seguimos para a próxima etapa do que é proposto por Bardin (2011): as categorias foram classificadas (analisando convergências e divergências) e seguiram as regras para se aproximarem do que é considerado pela autora como categorias satisfatórias. Ou seja, avaliamos e seguimos a regra da exclusão mútua: essa regra estipula que os elementos não se repitam em mais de uma categoria. A regra da homogeneidade: onde único princípio de classificação deve coordenar a sua organização. A regra da pertinência: quando uma categoria só é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise e quando pertence ao quadro teórico. A regra da objetividade/fidelidade: o material deve ser codificado da mesma maneira, mesmo quando submetido a várias análises. E a regra da produtividade: quando um conjunto de categorias fornece resultados férteis.

Com o cumprimento de todas as etapas descritas, tivemos como resultado a elaboração de três capítulos, assim denominados: capítulo 3) Experiências na formação acadêmica com o contexto de ditadura militar: histórias, conflitos e esperanças; capítulo 4) Mudanças no campo formativo em Educação Física: novas perspectivas teóricas” e capítulo 5) Das reflexões teóricas às transformações formativas e curriculares: trajetórias e contribuições de quatro professores argentinos.

### **3 EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA COM O CONTEXTO DE DITADURA MILITAR: HISTÓRIAS, CONFLITOS E ESPERANÇAS**

Este capítulo descreve o contexto de ditadura militar (1976-1983) presente no período da formação da maioria dos nossos professores entrevistados. Esse capítulo é importante, considerando o objetivo dessa dissertação, porque retrata um período de grande violência que atingiu todo o país e afetou a própria condição de produção de conhecimento dentro das instituições formativas.

Se formar “professor” dentro desse contexto foi, no mínimo, laborioso para os nossos professores entrevistados. Portanto, nesse capítulo, compartilhamos suas vivências e reflexões sobre esse momento porque cada professor entrevistado, com sua história, experiências e aprendizados teve muito para compartilhar e ensinar acerca desse período de extrema violência. Para compreendermos o contexto sociopolítico argentino, vamos descrever parte da história, apoiados na literatura que se debruça sobre o tema, porque além de ser uma necessidade de contextualização, nos ajuda a compreender além dos relatos dos professores.

Tomamos como base as análises na literatura sobre o tema da ditadura militar naquele país. Com o livro “A ditadura militar Argentina 1976-1983”, de Marcos Navaro e Vicente Palermo (2007), acessamos a história específica do país referência em nossa pesquisa. No livro “A ditadura dos generais: estado militar na América Latina: o calvário na prisão”, de Agassiz Almeida (2007), resgatamos o calvário de sua prisão e acessamos detalhes acerca da história na América Latina, com destaque na Argentina. Além deles, outros dois livros foram estudados para compreendermos a história vivida em nosso próprio país de origem: “50 anos do golpe: a ditadura militar no Brasil”, da coleção Aventuras na história (2014); e “A ditadura envergonhada”, de Elio Gaspari (2011).

“Por suerte no me morí sin darme cuenta” (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Iniciamos destacando esse trecho da história do professor Jorge Gómez, um dos nossos entrevistados, porque é um professor que poderia não estar conosco contanto a sua experiência. Embora fique grande a citação, vamos compartilhar na íntegra os fatos narrados, para ter as suas palavras nessa descrição acerca de um recorte da sua própria história. Antes de tudo, cabe contextualizarmos o período: os anos 70, segundo Gómez, foram os anos da ditadura e a universidade não podia funcionar, não podia gerar investigação criativa, pois era censura por todos os lados e foi um período terrível com imposição de modelos clássicos

(práticas corporais importadas, com pouco significado para as práticas corporais tradicionais do próprio território argentino).

De todo modo, naqueles anos o professor Gómez relata não ter consciência do que estava se passando, assim como muitos cidadãos. Isto é, havia um subterrâneo<sup>19</sup> oculto onde se passava tudo e, somente tempos depois, ele toma consciência. Seguem as suas próprias palavras:

Y muchos estábamos creciendo profesionalmente, estudiando, preparando, dando mis clases, yo tuve mis hijos chiquitos, es decir no tenía conciencia de lo que pasaba realmente y fui funcional al sistema, como muchos fuimos sin quererlo, yo digo idiotas ingenuos, es decir, sin quererlo. Por eso somos idiotas, porque no nos dimos cuenta, ingenuamente ayudamos; yo dirigí una fiesta de educación física en el estadio de River con trescientos estudiantes haciendo un esquema y ‘- ¡uno, y dos, y tres, y cuatro! -’, con cubiertas de auto pintadas de blanco y celeste, la bandera argentina, una cosa que hoy me da vergüenza. Y ahora digo: - Mira vos lo que hice, un espectáculo que salió lindísimo, aplausos de todos lados **y detrás lo tenía al general Videla, el presidente que había venido a ver la fiesta**, yo me doy vuelta, había dirigido el plan en River, en una plataforma en el medio del espacio, arriba de todo – yo veía todo, era el emperador de la educación física y me sentía el dios de los profesores de la educación física de la Argentina ¿Quién más podía estar en ese lugar? Yo solo dirigiendo acá, en el estadio, ante el gobierno atrás, una sensación de poder inmensa... Después claro, **después eso se analiza y se ve como eso se usa para justamente disciplinar, ordenar, embobar al pueblo con sus emociones con todos estos grandes espectáculos; el comunismo hacia lo mismo con las espartaquizadas, los grandes movimientos de masas disciplinando y ordenando, todos parejitos, el orden como cuestión primordial**. Nos pasamos todo el año inventando y creando ese plan y haciéndolo ensayar por los estudiantes, fue terrible, y cuando me doy vuelta, voy caminando hacia arriba y el presidente, el general, me estaba esperando y me dio la mano. El Director de Educación Física de ese momento estaba al lado, y le hace una acotación a Videla, le dice ‘el profesor Jorge Gómez es un buen colaborador nuestro’, yo digo porque tiene que decirle a este ¿qué pasaba? **Después me enteré, al tiempo, que yo estaba en una lista de sospechosos para el régimen, porque era amigo de Mario López<sup>20</sup> que había andado en Cuba con la gimnasiada**; yo no había ido, pero era amigo de él, entonces, el Director que sabía lo que pasaba me cubrió, por las dudas. Yo estaba feliz con lo que había hecho, los chicos contentos, **pero ese subterráneo - siempre esta lo político por debajo - no lo sabía**, y esto lo conté en esa clase y terminé diciendo: ‘- **Por suerte no me morí sin darme cuenta -’ de lo que era eso, lo que fue, y lo que hay que hacer para que no vuelva, todo lo que pasó**. Cuando salgo, luego de que terminé de dar la clase, se me acerca un profesor que estaba haciendo el curso, me pone la mano sobre el hombro y me dice: ‘- Yo te admiraba mucho, y después de la valentía que tuviste de decir lo que dijiste acá, que te confesaste con lo que te pasó en aquel momento, te admiro mucho más, **porque yo estaba en la resistencia**, me dice, y no entendía como ustedes colaboraban, **esto no se cuenta en los libros -’** (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021, grifo nosso).

<sup>19</sup> Dois fenômenos ocorriam no universo do militarismo; por um lado, uma ostentação do poder com realização de festas, desfiles e afins; por outro lado, no mais subterrâneo do regime, demonstrava-se a outra face com crimes horrendos, de acordo com Almeida (2007).

<sup>20</sup> Mario Lopez foi um professor de Educação Física que ministrava aulas de ginástica rítmica. Além disso, quando se retomou a democracia na Argentina, ele ocupou cargos de gestão no Estado Nacional com os governos peronistas.



Em primeiro lugar é importante reforçar que, assim como outros países da América Latina, a Argentina também foi marcada por uma ditadura. Almeida<sup>21</sup> (2007, p. 221) foi categórico ao dizer que “O que o militarismo latino-americano praticou foi uma das mais torpes aberrações da história humana; tão abjeta que se negou a si próprio”.

Nesse país a ditadura foi iniciada por meio de um golpe de Estado datado em 24 de março de 1976. A presidenta da República da época era a Maria Estela Martínez de Perón (a primeira mulher a ocupar esse cargo), mais conhecida como Isabelita Perón. Ela era casada com o ex-presidente argentino, Juan Domingo Perón. O golpe caracterizou-se pelo autodenominado “Processo de Reorganização Nacional”, composto por uma junta militar representada pelo exército, marinha e aeronáutica. Com essas representações no poder, foi indicado o general Jorge Rafael Videla para ser o presidente do país.

No ano de 1976 Videla realiza o golpe militar na Argentina e põe em prática as ações repressivas aprendidas na Escola francesa, ao realizar prisões e torturas no quartel da marinha do país (ESMA). [...] **Muitos desaparecidos foram colocados nos ‘voos da morte’ (as vítimas eram lançadas ao mar com o uso de aeronaves)** (SANTOS JÚNIOR, 2014, p. 85, grifo nosso).

Esse período foi marcado não apenas por violência política promovida pelo Estado, mas, também, por uma crise institucional e econômica. O déficit público alcançou um nível histórico no decorrer do ano de 1976, chegando 12,6% do PIB (Produto Interno Bruto). De acordo com Navaro e Palermo (2007), havia um temor de o país cancelar os pagamentos a qualquer momento, por conta de as reservas internacionais estarem findadas.

A economia havia permanecido estagnada depois dos efêmeros êxitos iniciais do acordo peronista, e as perspectivas não eram nada animadoras. O aumento do preço internacional do petróleo e a desvalorização dos alimentos anunciavam crescentes desequilíbrios na balança comercial. A inflação disparada, apesar das tentativas desesperadas e mais ou menos ortodoxas de controlá-la. Entre março de 1975 e março de 1976 os preços subiram 566,3%, e para o ano seguinte se prognosticava um aumento de 800% (NAVARO; PALERMO, 2007, p. 23).

Mas quais eram o objetivo e intencionalidades desse golpe? O que os sujeitos envolvidos nesse “Processo de Reorganização Nacional” almejavam? O golpe teve como objetivo instaurar um regime que se auto atribuiu a missão de transformar a sociedade pela raiz, no âmbito do Estado e da política na Argentina. Navaro e Palermo (2007) e Almeida (2007) registram que a execução da ditadura foi motivada por disputas político-ideológicas e

---

<sup>21</sup> Agassiz Almeida viveu um tempo em que a hidra militar punha as suas botas sobre a pátria grande, a Latino-América. Relata ter vivido como um revolucionário e um “observador participante”. Em sua obra “A ditadura dos generais”, apresenta-se como um sobrevivente de tal tragédia militaresca. O autor foi testemunha da fúria militar, de gerações sendo trucidadas em suas utopias, a liberdade sendo acabada dentro de calabouços. Viu ódio e cinismo! As maiores atrocidades foram institucionalizadas pelo Estado (ALMEIDA, 2007).

com o financiamento dos Estados Unidos, por meio de liberação de recursos financeiros para os governadores, chefes de províncias e chefes de Estado.

Os militares conseguiram pôr fim a uma época e deixar marcas eternas no coração e na alma de toda uma nação, porque como o nosso entrevistado Professor Ricardo L. Crisorio complementa:

El golpe de estado que produjo, dado por los militares más crueles, más sangrientos de que se tenga recuerdo y todos son muy crueles y muy sangrientos (ENTREVISTADO, CRISORIO, 2021).

O dilaceramento físico e moral a que o nazimilitarismo execrou o homem desconhece-se nos anais dos séculos. Nenhuma civilização da história, ou mesmo um grupo humano, ressalta-se, instrumentalizado no Estado, fez desabar tamanha putrefação moral, como o nazimilitarismo contra os povos latino-americanos (ALMEIDA, 2007, p. 250).

De acordo com Navarro e Palermo (2007), sobretudo foram incapazes de fundar uma nova sociedade. Os mesmos autores também pontuam que militares norte-americanos compartilharam com mais de três mil oficiais argentinos o ódio ao comunismo e o temor pela ameaça que representava a Revolução Cubana. Nesse sentido, resgatando a fala de Jorge Gómez, acerca de estar em uma lista de suspeitos por ser amigo do Mário López (que foi até Cuba), fica evidente um conflito motivado por divergências políticas e ideológicas, impulsionadas, sobretudo no período da guerra fria com o envolvimento de duas potências (União Soviética e Estados Unidos), países que representam, de um lado, o Socialismo e, de outro, o Capitalismo. Cabe destacar, como aponta Reis Filho (2003, p. 04), “Ideias socialistas, anarquistas, sindicalistas, comunistas ou simplesmente reformistas aparecem como críticas ao mundo criado pelo capitalismo e pela liberal-democracia”. Ademais,

No início do século XX, o ciclo das revoluções liberais parecia definitivamente encerrado. O processo revolucionário, agora sob inspiração de socialistas e comunistas, transcendia as fronteiras da Europa e da América para assumir caráter mais universal. Na África, na Ásia, na Europa e na América, o caminho seguido pela União Soviética alarmou alguns e serviu de inspiração a outros, provocando debates e confrontos internos e externos que marcaram a história do século XX, envolvendo a todos. A Revolução Chinesa, em 1949, e a Cubana, dez anos mais tarde, ampliaram o bloco socialista e forneceram novos modelos para revolucionários em várias partes do mundo (REIS FILHO, p. 05, 2003).

Fazendo um resgate histórico, Cuba era explorada por intervenções dos EUA e o país era governado através de um golpe realizado em 1952, por Fulgêncio Batista, um ditador corrupto. De acordo com Ayerbe (2004), a Revolução Cubana ocorreu 07 anos depois, por um movimento guerrilheiro representado por Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara. Os ideais

da guerrilha apresentavam divergências com os propósitos norte-americanos, portanto, a mesma encerra as relações com Cuba, dando início a sua aliança com a União Soviética.

Nesse contexto de mudanças nas relações econômicas internacionais, **num cenário de crescentes pressões por parte dos Estados Unidos em favor do alinhamento latino-americano com sua política externa de combate ao comunismo**, e de profundas divisões internas sobre o modelo de desenvolvimento a ser implementado, a região passará a viver uma conjuntura política conturbada, marcada por um acirramento de antagonismos que afetará a estabilidade dos regimes constitucionais (AYERBE, 2004, p. 16, grifo nosso).

Portanto, Cuba torna-se um local de “alerta e ameaça” para os representantes do Golpe na Argentina. Para Almeida (2007, p. 153), “Os processos mais espúrios na luta contra o comunismo são explicitados sob comando dos EUA. O terror ideológico despertava nas elites e classes médias da sociedade um medo fóbico ao comunismo”. Em contrapartida, o objetivo era de estabelecer a “ordem”, reorganizar as instituições e sob o discurso de criar condições para a promoção de uma fidedigna “democracia”.

Num contexto mais amplo, a sociedade estava descrente, desesperançosa e se via em um quadro de “caos e desgoverno”, onde, de um lado, a batalha era travada dentro da sociedade que deveria ser desmobilizada e desativada politicamente com a promessa de “reordenação” e, por outro, na contramão, as guerrilhas eram alimentadas pelos considerados “agitadores animados por ideias perigosas”. Os autores Navaro e Palermo (2007) explicam que a guerrilha (grupos resistentes à ditadura) era composta por duas organizações mais poderosas: o Exército Revolucionário do Povo (ERP) e os Montoneros. Esses decidiram intensificar suas ações e a militarização dos seus grupos de militantes, a partir de algumas ações:

Nutrindo-se de seus ainda caudalosos círculos dispostos a pegar em armas, o ERP e os Montoneros fundiram o político ao militar e intensificaram as ações voltadas a atingir simultaneamente as forças repressivas e os ‘inimigos políticos e de classe’, com o objetivo declarado de mantê-los na defensiva e incitar as massas a acompanhá-los em um novo ‘salto qualitativo’. Com essa ideia, lançaram ataques espetaculares contra alvos militares que, mais do que voltados a ganhar posições estratégicas neste terreno, pretendiam manter a moral de combate (NAVARO; PALERMO, 2007, p. 89).

A Revolução Cubana foi tomada como exemplo pela ampla esquerda latino-americana, em termos de estratégia política com armamento. Mais uma vez, citamos Cuba, porque ela demonstrava como um pequeno grupo de guerrilheiros convictos de seus ideais poderia derrotar um governo violento, repressivo e distante dos anseios do povo. Ou seja, foi uma luta para expulsar os “apropriadores” de suas terras e que...

[...] Mesmo com a oposição e os boicotes sistemáticos do governo da nação mais poderosa da Terra, a revolução se consolidaria com base em seu fortalecimento interno e na solidariedade das forças progressistas do mundo e dos países socialistas. Essa última perspectiva foi sendo paulatinamente reforçada pelos sucessos alcançados pela resistência vietnamita na guerra com os Estados Unidos (AYERBE, 2004, p. 16).

Almeida (2007) compreende que tal golpe foi de interesse de políticos, militares, empresários, escritores e homens da mídia, acessando distintos setores da sociedade, dentre eles: os parlamentos, os quartéis, as universidades e até igrejas encobertas pela mensagem “Deus, Pátria e Família”.

A burguesia colaborou com as seguintes ações:

[...] Embora se encontrasse na defensiva no cenário de 1973, tiveram margem de manobra mais do que suficiente para transgredir – por exemplo, por meio de um jogo inflacionário cujas regras não escritas conheciam melhor do que ninguém – todas as tentativas de organização econômica – em si mesmas pouco viáveis – que afetassem em alguma medida seus interesses. E desde meados de 1975 (por meio da inflamada e livre-cambista Assembleia Permanente de Entidades Sindicais Empresariais – Apege) já trabalhavam decididamente na ofensiva golpista, exacerbando o quadro de ineficácia e paralisia governamental (NAVARO; PALERMO, 2007, p. 38).

Nessa guerra desencadeada por um autoritarismo e divergências político-ideológicas verificamos nas produções de Navaro e Palermo (2007) e Almeida (2007) que os alvos eram: a derrota da guerrilha, a aniquilação do inimigo subversivo, os militantes políticos e sindicais da esquerda revolucionária, jovens membros de centros estudantis, professores convictos e que abraçavam seus ideais, advogados de presos políticos, jornalistas insatisfeitos e contra a ditadura, freiras e padres que levavam palavras de fé para os prisioneiros e dezenas membros de partidos de esquerda. Tratado como genocídio odiento por Almeida (2007), o “alvo” do golpe também eram jovens inteligentes, promissores, afirmativos e enérgicos. Para se manter no poder, o nazimilitarismo foi capaz de vender os próprios olhos para não enxergar e compreender um momento importante construído por uma geração indignada.

Para se ter uma ideia a Isabel, seus ministros e outros figuras destacadas do governo peronista foram presos imediatamente. Com o passar das horas, numa operação cuidadosamente planejada, as detenções se multiplicaram. **Centenas de delegados sindicais, militantes peronistas e de esquerda, jornalistas e intelectuais considerados ‘suspeitos’ foram surpreendidos pelas patrulhas militares e ‘grupos de tarefas’ em seus locais de trabalho ou em seus lares.** Muitos passaram a engrossar as listas de desaparecidos que proliferaram a uma velocidade avassaladora durante esses dias (NAVARO; PALERMO, 2007, p. 28, grifo nosso).

Três dos nossos professores entrevistados vivenciaram esse cenário de violência no período de formação inicial. Alguns perderam amigos próximos, outro foi ameaçado de forma indireta dentro da sua própria instituição de formação e todos viveram com medo em um

período de suas vidas. Portanto, foram impactados por não poderem produzir um conhecimento que não fosse “aprovado” por pessoas envolvidas nesse sistema ditatorial. Pensar diferente ou ousar pensar com “liberdade” para a produção e promoção de conhecimento era uma ameaça à própria vida.

Nesse trágico histórico da América Latina, segundo Almeida (2007), a ditadura na Argentina realmente foi a mais sangrenta, pois a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento e Mortes de Pessoas na Argentina registrou a partir de dezembro de 1983 até setembro de 1984 o quantitativo de 30 mil mortes e 10 mil desaparecidos, além de 340 campos de concentração implantados para extermínio e torturas por todo país.

O professor Jorge Gómez relata que os militares “tomaram” a Educação Física com intuito de disciplinar as pessoas sob a influência de tal modelo militar. Algo significativo, de acordo com sua percepção, era o regente do Instituto Nacional de Educación Física “Gral Belgrano” ser um ex-militar e suboficial retirado do exército. Além disso, muitos professores trabalhavam no “Colegio Militar de la Nación” e na “Escuela de Suboficiales”.

Muchos egresados, - el plan de estudios era de tres años en aquel momento para ser profesor -, ingresaban como suboficiales de educación física en la escuela de suboficiales, hacían carrera militar, luego del profesorado. Todavía había un internado importante, porque al ser el único Instituto del país venían estudiantes de todo el interior y dormíamos y vivíamos todos juntos; el régimen de convivencia era militar, digamos: jefe de dormitorio, jefe de comedor, el abanderado era el jefe de todos los alumnos, los escoltas lo secundaban y lo que ellos decían era palabra santa y, además, estaba la jerarquía de tercer año sobre segundo año y sobre primer año. A los alumnos de primero se les aplicaba un término muy simple: “bípedos implumes” (de la jerga militar); cuento todo esto porque es parte de la historia y como influía en la formación de nuestro sentido de la educación física, de la forma de entender como había que dictar la educación física, o sea que había que dictarla porque el militar dicta, el militar ordena, el militar manda, o sea no había mucho lugar para la creación (ENTREVISTADO, GÓMEZ, 2021).

Uno de los peores militares del proceso Astiz - uno de Marina que hizo desaparecer cantidad de gente -, en una entrevista que le hicieron en una revistita que había por ahí, dijo ‘- los militares y los profesores de educación física tenemos la tarea de disciplinar a la gente -’ **o sea clarísimo, digamos, como los militares tomaron la educación física y esa fue la lucha de Enrique Romero Brest padre para desprenderse de su influencia** (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021, grifo nosso).

Essa influência de Enrique Romero Brest também é citada pelo professor Rodolfo Rozengardt, que foi formado pelo Instituto Romero Brest em 1980. Ele comenta um caso emblemático em que, na realidade, esse instituto chamava-se Instituto Nacional de Educação Física. O nome (Romero Brest) foi retirado pelos militares, em plena época de ditadura, por questões políticas e ideológicas. Para Aisentein (2006), Enrique Romero Brest foi uma figura

importante na Argentina e não compactuava com perspectiva militarista. Rodolfo Rozengardt também expõe:

En todo caso el año 78 donde yo ingrese ya no había tanta represión porque la represión más dura fue en el 76 y 77, en el 78 ya digamos ya habían, digamos triunfado de alguna manera los militares y la derecha claramente y la represión ya no era tanto, entonces bueno pudimos estudiar más o menos tranquilos, pero, el clima era de miedo, de silencio, de no cuestionamientos, de no hacerse preguntas (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

O professor Rozengardt também considera ser ilustrativo que os primeiros professores a dar aulas no Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Dr. Romero Brest, Buenos Aires, eram egressos da Escola militar de Ginástica e Esgrima vinculada ao Exército. Ao resgatar a sua época de formação, menciona ser um período de pouco questionamento intelectual, havia inexistência de um campo acadêmico livre, isto é, sem teorização. Ao contrário disso, existia uma formação com predominância do medo e do silêncio e, drasticamente com alguns companheiros desaparecidos.

Una valoración muy fuerte del deporte como única alternativa de formación, un cuerpo destinado a la comparación, a la medición en todos los sentidos, medir como biotipo y medir en el sentido de comparar con otros, el cuerpo como un objeto de comparación, mucho énfasis en la disciplina, el disciplinamiento y eso es lo que predominaba como ideología oficial (ENTREVISTADO, ROZENGARDT, 2021).

David Beer (2015), no estudo sobre “De educación física de Buenos Aires y su reconfiguración en el contexto de la última dictadura militar”, compartilha:

Dictadura en el I.N.E.F. En el Instituto, la cultura que se producía, era predominantemente deportiva. Esta se hace patente a través de los actos deportivos, como practicar deporte, seguir con diverso grado de interés el desarrollo de la competición deportiva, o dotar al comportamiento deportivo un alto valor positivo socialmente. El deporte como actividad física y su específica relación con el ejercicio físico y la salud aparecen como axiomas recurrentes e incontestables en la cultura deportiva del Instituto. La intervención de las Fuerzas Armadas sobre la vida institucional del país obtuvo el consentimiento de buena parte de la sociedad civil y en este caso de la conducción del Instituto. Una categoría importante para analizar la complicidad interna del INEF es la profundización de una cultura del miedo. Esto sólo pudo ocurrir, gracias a la pasividad o inmovilidad producida por el mismo terror y la adhesión de algunos sectores del Instituto, que se encontraban atraídos por los postulados básicos del régimen genocida. El consejo directivo del INEF, inmediatamente de producido el golpe y profundizando el clima autoritario, clausuró los pocos y regulados mecanismos de participación. Lo que estaba en juego era una reinscripción del autoritarismo, ya que a través de la misma se modelizaba la vida cotidiana y se estimulaba un tipo específico de producción de subjetividades (BEER, 2015, p. 08).

Como explica o autor, durante a ditadura, a cultura do INEF (suas tradições institucionais e relações práticas) era representada por uma perspectiva técnica embasada na esportivização e profundo disciplinamento e controle corporal. A proposta formativa em EF

expressava essas particularidades, pois se entendia o docente como um sujeito “técnico”, as aulas eram sem reflexão e os conteúdos da EF eram determinados por influências “médicas e esportivas”. Por outro lado, havia uma “resistência cotidiana” manifestada pela consciência da violência e resistência por parte tanto de alguns docentes, quanto por alguns discentes. “Recuerdo una docente de gimnasia deportiva que nos reunía en el bar o se acercaba a tomar algo con nosotras y hablaba en contra de la DICTADURA y los militares (AA. Ex alumna)”. (BEER, 2014, p. 353).

Entrevistador: —¿Era un discurso sin resistencias? Fuente: —No, por lo bajo, había docentes que no estaban para nada complacidos con la DICTADURA, sin embargo, en sus clases algunos eran más disciplinadores y rigurosos que los militares. Sin embargo creo que pocos docentes en esos momentos, le escapaban a la huella disciplinadora. Había docentes que daban tiempo libre y recreación y no empezaban sus clases hasta que los alumnos, no estuvieran formados en línea, con el uniforme del INEF, pelo corto y en horariol (J.G.Vicerrector) (BEER, 2014, p. 353-354).

De igual modo, o professor Ricardo Luis Crisorio comenta acerca da dura realidade vivenciada, pois com as ações terroristas ele teve companheiros que não iria encontrar nunca mais. Também comenta sobre sua formação ser pobre no que tange a produção livre de conhecimento; por isso disse ter sido uma formação sem alegria. Ele também destaca ter conhecimento sobre tudo o que se passava. Era militante e compreendida as realidades políticas, ideológicas e sociais enfrentadas por seu país.

Bueno, eso por mi lado y por otro todo un ejercicio del poder, como es el ejercicio del poder, es ese, el poder es arbitrario por sí, por definición, por condición, cuando se desujeta de ciertas normas y de cierta ética es verdaderamente pura arbitrariedad y eso era lo que nosotros vivíamos todo el tiempo (ENTREVISTADO, CRISORIO, 2021).

Além do medo assombrar o contexto de formação em EF na época, como podemos perceber nos relatos, predominava-se “como ideologia oficial” uma tradição militarista e uma valorização muito forte do esporte como única alternativa de formação. Para Beer (2015), com a ditadura, se acentuou uma educação física esportiva e tecnocrática. O corpo deveria ser disciplinado e era destinado a comparação e a medição em todos os sentidos, já que o esporte tinha uma influência, por um lado, da medicina, e, por outro lado, das políticas públicas educativas orientadas ao disciplinamento. O objetivo era educar o corpo para a produção, educação para saúde (hábitos saudáveis, higiênicos) e força.

Após o resgate do que representava a formação para os professores entrevistados e o diálogo com os fatos históricos e sociais ocorridos na Argentina, consideramos importante finalizar esse capítulo com a seguinte questão, inspirada no texto de Aisenstein (2006): é legítimo atribuir ao militar o modo de ensinar Educação Física? Além dessa questão principal,

somamos mais alguns apontamentos: é legítimo o poder a todo custo corromper um homem ao ponto de desconsiderar a humanidade do outro? É legítimo um poder fascista responder por toda uma sociedade? É legítimo desunir famílias, desaparecer com corpos e deixar para trás inúmeros órfãos, viúvas e muitas mães sem seus filhos? A humanidade chegou a um ponto esmagador de todo e qualquer direito humano.

Por outro lado, guerrilheiros se revelaram a favor de uma luta, inexoravelmente armada na América Latina, foi assim na Colômbia, Venezuela, Peru, Guatemala, Nicarágua, Argentina, Brasil, dentre outros. Muitos jovens guerrilheiros representaram resistência e fizeram com que os seus ideais sobressaíssem diante do medo e da violência. Muitos morreram e desapareceram, mas com a esperança de dias melhores, por seus familiares e pelas novas gerações.

Após o regime autoritário, a literatura aponta uma abertura à democracia.<sup>22</sup> Essa transição no modelo do poder, em resumo, teve a participação de partidos reorganizados e dispostos a ingressar num ativismo, já na segunda metade de 1982, e também pode ser caracterizada por uma sociedade que elevou a um juízo de reprovação moral da repressão ilegal promovida pelo Estado. Houve protestos de moradores tendo grande repercussão na região metropolitana (grande Buenos Aires). Navaro e Palermo (2007) destacam uma politização rápida desses protestos que recebem apoios de advogados e magistrados para a divulgação de um discurso antimilitarista. Também teve papel importante a imprensa escrita, o rádio, a literatura, o cinema e o teatro.

Cena, Fassina e Garro (2006) descrevem a data de 1983 como o período em que a Argentina viveu especificamente um contexto de “transição” democrática. Essa foi marcada por lutas e mobilização popular contra a ditadura e, de acordo com Navaro e Palermo (2007), essencialmente foi marcada por uma crise interna do regime. Nesse bojo, a Guerra das Malvinas foi um caso paradigmático e dramático, um marco na ausência de limites e fracasso militar que corroborou para o fracasso dos seus objetivos. Os mesmos autores destacam que “O fracasso de seus projetos era inapelável em todos os terrenos, salvo naquele que estava se convertendo num pesadelo cada vez mais difícil conjurar, “a luta antisubversiva” (2007, p. 612).

---

<sup>22</sup> A professora Griselda Amuchástegui, outra entrevistada em nossa pesquisa, graduou-se após o período da ditadura, no IPEF de Córdoba. Essa cidade, a segunda mais populosa da Argentina, foi cenário de muitas mortes. De acordo com Almeida (2007), um dos centros de tortura mais terríveis, denominado de La Perla ou ‘La Universidad’ (LRD), localizava-se na província de Córdoba. Passaram por ele centenas de prisioneiros com sentença de extermínio, executada por meio de lançamentos dos corpos no mar ou por fuzilamento.



Novos tempos chegam na década de 80, marcada por campanhas partidárias, batalha eleitoral, manifestação dos direitos humanos, insistência e luta para o desmoronamento do regime. Não sem resistência, mudanças ocorrem nos cargos militares, mesmo que esses se dispusessem a fortalecer uma linguagem nacionalista com tentativas de permanecer no poder, sendo contrários a uma eleição democrática.

Después de un largo período de oscurantismo dictatorial, de ‘congelación política’, asume el gobierno Raúl Alfonsín, con la necesidad y responsabilidad de restituir las instituciones de la democracia. Se gesta una etapa socio-política que debía poner en marcha un modelo diferente, con un rasgo compartido por todo los actores sociales y políticos: **debía ser democrático** (CENA; FASSINA; GARRO, 2006, pág. 266, grifo do autor).

Diferentes discussões e ações buscaram mudanças (antes mesmo do fim da ditadura) que, de alguma forma, colocaram em questão a tradição baseada na aptidão física, promovendo, a partir de diferentes aportes teóricos, uma iniciativa de crítica e renovação da Educação Física.

A professora Griselda Amuchástegui também pontua como foi sua formação, relatando um cenário até mesmo diferente, porque se deu após o período de ditadura militar na Argentina. Compartilha ela:

Puedo ver que en ese momento en el que estudiaba yo entre al profesorado en 1985 y termine la carrera en 1988 cuatro años en el profesorado de educación física de Córdoba, en ese momento histórico lo que sucedía también era que **nosotros estábamos viviendo como un reverdecimiento democrático, entonces había en esos años una gran movilización política, que también estaba vinculada con la educación porque hubo algo que se denominó Congreso Pedagógico, o sea había un foro de discusión pública acerca de lo que debía ser la educación en Argentina** (ENTREVISTADO AMUCHASTÉGUI, 2021, grifo nosso).

Vimos que, não sem luta, acontece a recuperação de um cenário democrático com grande mobilização política. O professor Jorge Gómez comenta que, nos anos 80, inicia um movimento de renovação na Argentina, com a caída da tirania militar e do Plano Condor ocorrido na América do Sul (Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai) e com o advento do Alfonsinismo.<sup>23</sup> Mormente, a queda do Plano Condor, sobretudo, auxiliou na retomada de preocupações, pensamentos e práticas críticas ao passado.

Os esforços de contextualização política, histórica e social descritas até aqui implica compreender como a Educação Física foi afetada. Além disso, as novas experiências

---

<sup>23</sup> Alfonsín foi o 49º presidente da Argentina. Governou entre dezembro de 1983 e julho de 1989. Esse período retratou o início de um processo de redemocratização no país, pois, de acordo com Ramírez (2015), foi seguido de vários anos de regime autoritário com a ditadura militar.

vivenciadas na década de 80 influíram no modo organizacional, no que tange a estruturação das instituições formativas, o que perpassa o currículo de formação. Cabe considerarmos que tal reforma democrática provocou debates e revisões ao que estava posto, pois:

En el marco de reforma democrática la Educación Física quedó a la necesidad de reformulaciones y cambios. La propia práctica de la disciplina, reflejaba los valores de su fundación, valores militares, autoritarios, de jerarquización verticalista, exacerbada centralidad en la figura del docente, preeminencia de la lógica del triunfo, exclusiones encubiertas, activismo didáctico, que debían ser revisados (CENA; FASSINA; GARRO, 2006, pág. 269.).

O contexto político de um país está inteiramente vinculado à produção de conhecimento, de tal modo que influi na necessidade de oportunizar diferentes debates sobre conceitos teóricos a serem discutidos no âmbito da formação de professores. Parafraseando Reis Filho (2003), “Como se tem dito, repetido e reforçado, quem não aprende com os erros do passado nada distante, está condenado a repeti-los”.

Mais detalhes sobre mudanças no campo formativo da EF e novas perspectivas teóricas, veremos no próximo capítulo.

#### **4 MUDANÇAS NO CAMPO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ARGENTINA: NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

O objetivo deste capítulo é apresentar quais foram os autores e teorias que permitiram uma renovação da Educação Física na Argentina, descrevendo este processo a partir de seu impacto nas biografias aqui estudadas. Assim, buscamos identificar quais as teorias e os autores, citados pelos professores entrevistados, cujas perspectivas subsidiaram a busca pelo rompimento com a tradição da EF. Mas, antes de tudo, é de suma importância reforçarmos o que queremos dizer com “tradição” da EF. Apoiados em Bracht (2000), compreendemos a tradição como um “marco”, representado pelo sobressalto dos gestos técnicos, apoiado na “esportivização” das práticas vivenciadas na EF. Nesse sentido, as fundamentações teóricas, de acordo com Bracht e Crisorio (2003), eram construídas em torno de um “corpo” anatômico/fisiológico e estava apoiado na área da biologia, fisiologia e medicina. Essas influências, não de modo único, permanecem na EF de maneira incidente até o final da década de 70.

Com base em nossa coleta de dados, vamos descrever as fundamentações teóricas experimentadas pela EF na Argentina e que foram importantes para uma atualização discursiva da área. Uma delas está relacionada ao advento da psicomotricidade. Autores como Almeida e Doña (2020) e Eusse, Almeida e Bracht (2021) apontam que esse não é um fenômeno específico da Argentina, mas que ocorre também no Brasil, na Colômbia, no Uruguai e em outros países da América Latina.

Jean Le Bouch, o idealizador da “Ciência do Movimento Humano”, nasceu na França e foi um professor formado em Educação Física, Medicina e Psicologia. Le Bouch formulou questionamentos ancorados na psicocinética e alguns fatores o impulsionaram, não para reproduzir, mas para questionar, por exemplo: o uso das ginásticas e esportes para fins ideológicos e o reducionismo do corpo como elemento de aptidão para o trabalho.

Le Boulch dedicou-se à formação e publicação de trabalhos para futuros professores de *Éducation physique et Sportive*, contribuindo na área de Educação Física da escola primária e do ensino fundamental. Nesse contexto, apresentou o livro *A Educação pelo movimento*, editado em 1966. Nesse livro, Le Boulch dirige-se não apenas aos professores primários e da educação fundamental, mas também aos que trabalham com a educação e reeducação de crianças. Nele são postos os princípios fundamentais da Teoria Psicocinética, apresentando-a não como um novo método de Educação Física, mas como uma teoria geral do movimento. Desse modo, buscava-se uma reflexão mais aprofundada e ampla para a Educação Física e para o estudo do movimento humano, baseados em estudos diversos, não apenas nas Ciências Biológicas, mas considerando também as Ciências Humanas. Nota-se no trabalho de

Le Boulch o entrelaçamento desses estudos não apenas como uma estratégia de ensino, relacionando teoria científica e prática pedagógica (LARA; SOUZA SILVA; ANDRIEU; NÓBREGA, 2018, p. 1042).

Cena, Fassina e Garro<sup>24</sup> (2006, pág. 270), sobre a crítica feita à tradição vivenciada na EF, complementam:

Jean Le Boulch, su referente, criticó abiertamente la tendencia de la Educación Física a deportivizarse y la práctica de los profesores de la especialidad dirigida sobre todo a factores de ejecución (fuerza, resistencia, velocidad, etc.) sin tener en cuenta los factores psicomotrices del movimiento. Dicha posición deriva de la psicomotricidad titulada por Le Boulch como Psicocinética [...].

Os professores Ricardo Crisorio, Rodolfo Rozengardt e Griselda Amuchástegui identificam a influência de Le Bouch no currículo formativo vivenciado por eles. A partir da sua experiência de formação inicial (datada de 1976 até 1979) o professor Ricardo Luis Crisorio compartilha o seguinte:

Después vimos algo por supuesto de la escuela alemana de psicomotricidad particularmente, o más Pierre Vayer, apareció por allí algo de Le Boulch (ENTREVISTADO CRISORIO, 2021).

Las principales influencias teóricas a mí me parece que son de orden francés acá en su momento, bueno fueron las corrientes psicomotricistas de Le Boulch, después la de Parlebas, hoy esta fuerte la de Parlebas, si hay algo más o menos fuerte ese podría decir esa, luego en un momento Bourdieu, después Foucault (ENTREVISTADO CRISORIO, 2021).

Além do próprio Le Boulch, representante da psicomotricidade, ele também cita outros estudiosos, como Pierre Vayer (professor nascido na França e estudioso da psicomotricidade), cita também Pierre Parlebas (professor nascido em França e idealizador da Praxiologia Motriz, autor da teoria Ação Motriz), Pierre Boudieu (importante sociólogo e pensador francês) e Michel Foucault (filósofo francês que exerceu grande influência para intelectuais contemporâneos).

O professor Rodolfo Rozengardt também destaca a psicomotricidade como um referencial importante para romper com o que estava posto:

Las únicas teorías que sí venían de alguna manera a romper un poco la hegemonía militarista deportivista era en ese momento la psicomotricidad que estaba emergiendo fuertemente de la mano de algunos profesores y que a muchos de nosotros de alguna manera sedujo, o sea de alguna manera vimos ahí que había algo diferente, que había algo que estaba rompiendo con este mandato tan fuerte que venía de la mano del deporte básicamente y de la búsqueda de disciplina, o sea

---

<sup>24</sup> Segundo Cena, Fassina e Garro (2006), o discurso psicomotriz, “[...] permitió a la Educación Física encontrar un espacio de significación compartida con otras asignaturas escolares como la matemática y la lengua. Pero también implicó el riesgo de perder especificidad, y por momentos en convertirla en subsidiaria de estas disciplinas”.

**estábamos empezando a ver que había un sujeto en algún lado, que había una persona, un cuerpo.** (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021, grifo nosso).

Considero todo esto, Le Boulch fue muy importante en la mitad de los 80 para mí, digamos le di mucho lugar, incluso lo escuche en La Plata en uno de los congresos donde él estuvo, estuvieron los tres Parlebas, La Pierre y Le Boulch en el año 95, y fue importante escucharlos a los tres y debatir entre sí (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

Além da psicomotricidade, Rozengardt também ressalta outras influências:

Bueno, entonces a ver lo que aparecía fuertemente como un discurso alternativo era el de la psicomotricidad, algo en relación con el juego, el valor del juego siempre estaba dando vueltas, pero en realidad no estaba encarnado en ninguna cátedra ni en ningún trabajo en particular, sino que también los estudiantes valoramos la idea de jugar, del juego, pero no estaba en discursos pedagógicos tampoco. Entonces de alguna manera esta fue la formación, había también algún otro discurso como fue el de Jorge Gómez pasa que yo no tuve a Jorge porque esa época que debería haber sido mi profesor no lo fue porque él estuvo de licencia por una enfermedad durante un tiempo y él, él traía un discurso diferente, con cierta influencia de la psicomotricidad, pero estaba más anclado en la corriente de la gimnasia natural austriaca de lo que sería la formas motoras naturales primarias y secundarias, formas básicas del movimiento y sus libros de esa época que fueron un poquito después de que yo estudie a principio de los 80, 81, 82 traían una idea de educación física más ligada al juego, no tanta influencia de la psicomotricidad y claramente no en la tradición deportivista, Jorge trae una novedad para la Argentina en ese sentido, pero diferente todavía, o sea no era la psicomotricidad y tampoco era la tradición deportivista, digamos que él pudo poner otra mirada un poquito diferente (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

Por outro lado, consideramos interessante compartilhar uma percepção do professor quanto à apropriação de diferentes representantes importantes da EF:

La psicomotricidad para, Cagigal entro y fue considerado, y fue utilizado, pero yo diría que fue más utilizado para los discursos formales, es decir las autoridades lo traían, las autoridades de educación física, las autoridades digo autoridades políticas ministeriales Alberto Dallo,<sup>25</sup> los que estaban en la dirección nacional de educación física que todavía existía en ese momento, creo que podemos comentar un poco si se hace falta, porque lo habían conocido a Cagigal. Yo también leí varias cosas de Cagigal, lo tengo aquí, me parece digamos una reflexión interesante, pero no deja de ser muy a ver muy cercana al poder, se le nota mucho digamos la ¿no? A pesar de que tiene un discurso humanista y que pone al deporte en cuestión también a pesar, pero lo adora al mismo tiempo, yo siempre le vi como un tufo muy oficial, muy formal y muy burgués digamos ¿no? Y acá fue considerado en muchos escritos, pero en los discursos críticos Cagigal no ha tenido ninguna presencia, creo yo, por lo menos que yo sepa no (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

---

<sup>25</sup> Em nossa entrevista o professor Jorge Gómez comentou ter tido aulas com Alberto Dallo. Segundo Gómez, esse professor foi um renovador da ginástica na Argentina para homens. Seu movimento não continuou por muito tempo porque seu movimento de criatividade ia “contra” toda ginástica tradicional, convencional e limitada.

Apesar de ter um discurso humanista e de propor uma reflexão importante sobre as “limitações” do esporte, vale considerar a percepção de Rozengardt ao considerar o discurso muito oficial, formal e burguês.

Sobre esse debate teórico que marca a história da EF na Argentina, é importante compartilhar o pensamento do professor Rozengardt:

Después en los 80 ya con los libros de Jorge Gómez sí empezó ya a haber un poco de producción argentina digamos, pero hasta ahí no (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

A professora Griselda Amuchástegui, que se forma depois dos outros entrevistados, declara que seus professores:

Estaban muy vinculadas con las teorías psicomotricistas en ese momento de Jean Le Boulch, incluso Pierre Vayer viniendo desde la psicomotricidad, también Alejandro Amavet, José María Cagigal. En ese momento también yo me aproximó a las teorías de psicología piagetianas, al cognitivismo entonces ahí como que me cierra esta idea del desequilibrio para aprender y la lógica de Le Boulch que evidentemente está asociada con las teorías psicológicas cognitivas, entonces eso era como la punta de la ola cuando yo me forme. Luego en mi formación peso mucho... (ENTREVISTADA AMUCHÁSTEGUI, 2021).

Além de Le Bouch, a professora Griselda Amuchástegui também menciona Alejandro Amavet e José Maria Cagigal. O primeiro, professor argentino, nasceu em Buenos Aires e serviu ao exército. É no exército onde é formado como Professor de Educação Física, graduando-se na Escola Militar de Ginástica e Esgrima em 1928 e em 1954 obteve o título de “Profesor Universitario en Educación Física” pela Universidad Nacional de La Plata”. Especificamente na Universidade nacional de La Plata, Villa (2003) explica que o curso foi impulsionado pelas ideias dele. A referência de Amavet mostra que um discurso renovador já existia antes mesmo de 1980, porque de acordo com a mesma autora, ele foi um professor que pensava o corpo no âmbito das “humanidades”, um corpo não vinculado a uma única realidade material (física), mas um corpo imerso em um processo de construção histórica e cultural.

Como vimos nas produções de Amavet (1969, 1957), dentre outras produções, ele elaborou os cadernos denominados “Cuaderno de Educación Física Renovada 3” e “Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física”. Esse material parte da ideia de que a Educação Física é antes de tudo “Educação”. Suas propostas:

[...] Discute la identidad disciplinar, su denominación, el sujeto de la educación física, la inscripción de la educación física dentro de las universidades, la relevancia de las prácticas de investigación en la disciplina, la inscripción de la educación física

dentro de las humanidades, la problemática del cuerpo en la Educación Física desde un abordaje fenomenológico, la relación entre la Educación Física y sus ‘agentes dinámicos’ (gimnasia, juego y deporte) tomándolos como productos socio-históricos (LEVORATTI, 2017, p. 85).

Galak e outros (2018, p. 85) também relatam:

A ideia de uma ‘Educación Física Renovada’ foi concebida por Alejandro Amavet na década de 1960, o principal mentor da ideia dos cursos da disciplina dentro do âmbito das humanidades na universidade platense. A sua proposta tinha um aspecto mais político que conceitual: salientar as considerações educacionais e sociais antes que as corporais, tradicionalmente entendidas como sinônimo de físico, isto é, biológico e material.

O segundo nome citado, José María Cagigal, foi professor espanhol de Educação Física e estudioso da psicologia e filosofia. Foi pioneiro e decisivo na construção de uma orientação do esporte e da EF na Espanha. Para Levoratti (2017), Cagigal pensou na EF incluída na área das humanidades. Ainda de acordo com Levoratti (2017, p. 130) diferentes autores “predominantemente franceses y españoles, tenían como punto en común que producían un estudio desde las ciencias sociales o las ciencias de la educación y buscaban distanciarse de los saberes de las ‘ciencias biológicas’”.

Além da psicomotricidade e de Cagigal, cabe destacar o olhar do nosso entrevistado, professor Jorge Gómez, quando destaca o autor Manuel Sérgio:

El concepto de corporeidad comienza a circular, de la mano de autores de lengua portuguesa, entre los que considero de fuerte influencia conceptual en mi caso: Manuel Sergio, con su teoría de la Ciencia de la Motricidad Humana y Silvino Santin, con sus planteos sobre la Educación Física y el Juego (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

O professor Manuel Sérgio, nascido em Lisboa, Portugal, licenciou-se em Filosofia. A sua tese de doutoramento, intitulada “Para uma Epistemologia da Motricidade Humana” (1986), defende a existência da “Ciência da Motricidade Humana”, de que a Educação Física é a pré-ciência e a Educação Física Escolar (ou Educação Motora, como prefere chamar) é o ramo pedagógico desta nova ciência social e humana. Sua tese fundamentou a criação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Segundo Jorge Gómez, infelizmente a recepção na Argentina das ideias do professor Manuel Sérgio é muito limitada. Contudo, ele mesmo empregou muitos conceitos deste autor, particularmente os conceitos “corporeidade” e “motricidade humana”, quando foi convocado, em 2000, pela Diretoria de Educação Física da Província de Bueno Aires para montar os desenhos curriculares da Educação Física.

Silvino Santín também é comentado por Jorge Gómez. É interessante relatarmos sobre

Santín para verificarmos o trânsito de ideias entre Brasil e Argentina, por exemplo. Ele foi um importante autor para a EF brasileira entre o final dos 80 e início dos 90.

Bien, entonces ahí encuentro también un libro de Santín, Educación Física, Ética, Estética y Salud, un libro viejísimo pero hermoso que son sus conferencias que hizo en Chile, un libro lindísimo. Entonces, Manuel Sergio y Silvino Santin para mí son dos libritos digamos de la mesita de luz como decimos nosotros, de la eso que está ahí siempre, por lo menos en mis cátedras están siempre, y Valter con su libro Educación Física escenas de un casamiento infeliz... (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Santín graduou-se no Brasil e seu curso de mestrado foi concluído pela Université de Paris, Nanterre, em 1972. O doutorado no mesmo país pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne), em 1974. Santín (1986; 1992) realizou importantes estudos sobre filosofia e antropologia da Educação Física. Também escreveu textos importantes sobre abordagem filosófica da EF e sobre o conceito de “corporeidade”<sup>26</sup>.

Outro brasileiro muito citado pelos professores foi o professor Valter Bracht. A literatura também relata suas contribuições com a Argentina, como demonstra os estudos de: Bracht e Crisorio (2003), Rozengardt (2014), Crisorio (2014), Almeida e Gomes (2014) e Vaz (2018). Seu vínculo com esse país cooperou, dentre outras coisas, para a criação da REIPEFE, como já explicamos na metodologia, é uma importante rede de colaboração e pesquisa entre professores do Brasil e da Argentina.

Os professores entrevistados também relatam:

[...] Año dos mil cinco, dos mil seis por ahí más o menos, y Valter entonces lo invitamos desde él tenía que venir a una gira que venía a Uruguay que se yo, entonces lo invitamos a que diera un saltito para acá, dio una conferencia en Buenos Aires en nuestra facultad, ahí yo lo conocí personalmente a Valter, y enseguida entramos en buena sintonía, nos pusimos a hablar de estas cosas se imaginan, **y yo diciéndole te estoy tomando como referente fundamental en este salto de la pedagogía tradicional a la pedagogía crítica y una pedagogía renovadora** bueno estaba feliz y más como es Valter que es humilde, sensible y fuimos charlando y viajamos juntos con el de Buenos Aires a Neuquén, para hacer otra charla de Valter en nuestra sede de la facultad (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021, grifo nosso).

Hoy creo que la educación física es una disciplina pedagógica, que tematiza como Valter, o sea **tomando claramente un posicionamiento alineado con Valter que tematiza digamos configuraciones de movimiento de la cultura corporal del movimiento, entiendo la cultura corporal del movimiento como un conjunto de prácticas**, que tienen prácticas en el sentido de Michel de Certeau, de prácticas como producciones de conocimiento cultural, que bueno, que forman parte del patrimonio de la humanidad y que son tangibles en tanto digamos se practican, pero que es difícil de pensarlas como conocimiento, no para nosotros, probablemente

<sup>26</sup> Destacamos algumas obras do leitor para leitura: “Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade” (1986), “A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico” (2000) e “Educação física & esporte: perspectivas para o século XXI” (1992).



pero si es difícil me parece el concepto porque la palabra práctica se asocia, se pega mucho al menos en el idioma español con el practicar algo. (ENTREVISTADA AMUCHÁSTEGUI, 2021, grifo nosso).

En el año 94, yo lo conozco a Valter personalmente en Tucumán en un congreso, había circulando una idea de quien era Valter, pro muy poca referencia puntual, no teníamos todavía la bibliografía ni de él ni del movimiento renovador brasileño, pero ahí estuve participando en el curso, el dio un curso de investigación en la educación física, dio una conferencia, estuvo en un panel, hizo varias actividades yo estuve en todas presente, después estuve conversando con él, lo mismo con algunos otros colegas. Poquito antes había empezado los congresos en La Plata, en el año 93 habían empezado sobre todo animados por Ricardo Crisorio y se estaba viendo que estaba pasando algo también en la Argentina, **pero la referencia con Valter y donde el claramente habla de un mensaje desde una posición a la cual yo, con la que yo me identificaba desde una posición política y teórica que me resultaba muy familiar a mis ideas** (ENTREVISTADA ROZENGARDT, 2021, grifo nosso).

Segundo González (2014, p. 59), Valter Bracht apresenta uma “[...] enorme contribuição para a EF brasileira”. Bracht dedica-se principalmente ao tema da EF escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia. Bracht nos deixou um importante legado: pensar a responsabilidade social da Educação Física escolar! Ele, um autor com o “pensamento em movimento”, ao longo de suas produções, foi revendo algumas escolhas teóricas, produzindo debates no âmbito epistemológico que tratam da pedagogia crítica, que muito avançou ao longo do tempo. Os seus textos e até mesmo as pedagogias críticas compõe um importante acervo para a Educação Física brasileira, como podemos encontrar nas produções de Almeida e Vaz (2010), Almeida, Bracht e Vaz (2012), Almeida, Gomes e Bracht (2009), Vaz (2019), Bracht e Almeida (2019), Almeida (2019a; 2019b), dentre outras.

Uma das suas contribuições fundamentais foi pensar analiticamente diferentes fenômenos e, segundo o próprio Bracht (1992, p. 13), foi “estabelecer certa clareza terminológica” quanto ao que ele demarca como “cultura corporal ou cultura de movimento”. De acordo com Vago (2014), no Brasil, Bracht foi o primeiro a sustentar e expandir uma compreensão de Educação Física no plano da cultura. Nesse ínterim, para Bracht (1999, p. 32-33) “A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento”.

É considerável destacarmos o conceito de “cultura corporal de movimento” por estar presente em documentos oficiais e norteadores para a Educação Básica e para a formação de professores na Argentina, mormente, entendendo a EF em seu caráter pedagógico. No documento da “Dirección General de Cultura y Educación” destaca-se:

Con diferentes matices, en la fundamentación de los diferentes Diseños Curriculares para la Educación Física del sistema educativo provincial, se sostiene y desarrolla esta consideración de la Educación Física como disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”, pero desnaturalizados y resignificados desde el posicionamiento y el accionar crítico del docente y sus alumnos. (DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2009, p. 30)

Em entrevista no livro “Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento” organizado por Almeida e Gomes (2014), Valter Bracht explica que o conceito de “cultura corporal de movimento” é central no que ele considera como “virada culturalista” da Educação Física brasileira. Segundo Almeida e Gomes (2014, p. 279) “[...] o uso desse conceito possibilitou o que vamos chamar de desnaturalização da Educação Física, tanto da sua fundamentação quanto do seu objeto”. No mesmo livro, Valter Bracht destaca o termo e o próprio conceito de “cultura” em que ele entende e enfatiza o corpo humano como uma construção cultural.

Nesse livro, quando perguntado sobre a apropriação do conceito “Cultura Corporal de Movimento”, Valter Bracht respondeu:

Na verdade, comecei a trabalhar com esse conceito na década de 80, a partir do momento da absorção que fiz da leitura de alguns autores portugueses que, influenciados pelas discussões no âmbito dos países socialistas, falam em cultura física. Na Espanha, José Maria Cagigal também fala de certa forma nisso; nos países do Leste falava-se não só em cultura física, mas também em cultura corporal, mesmo que ainda muito impregnado pela ideia de um corpo físico mesmo, mas de qualquer forma utilizando o termo cultura (ALMEIDA; GOMES, 2014).

Esse trecho nos fez pensar em um movimento teórico e de intercâmbio interessante envolvendo Espanha-Brasil-Argentina<sup>27</sup>, porque José Maria Gagigal, de certo modo, como Valter Bracht mencionou na citação anterior, influenciou seus estudos com o conceito de “cultura física” e por aproximar a Educação Física e o esporte das reflexões sociais e filosóficas.

Em vista dos argumentos apresentados, notam-se diferentes maneiras de contribuição do professor Valter Bracht no âmbito da Educação Física no território argentino: participação em Congressos (através do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata); participação em seminários, seja como organizador ou como convidado, impulsionando o debate sobre Educação Física e Ciências do Esporte; produção do livro “A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas”; submissão em edital do Conselho

---

<sup>27</sup> Entretanto, também não desconsideramos o intercâmbio direto entre Espanha-Argentina porque Cagigal também realizou viagens para a Argentina, de acordo com Rozengardt, a partir de ligações com funcionários da Direção Nacional da própria Argentina.

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Pro-sul, destinado a projetos de colaboração com pesquisadores sulamericanos; diferentes parcerias com a Universidad Nacional de La Plata; criação da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar, dentre tantos outros modos de vínculos.

Além de Bracht, outros autores brasileiros também foram citados. Dois professores explicam:

Yo creo que la lectura de **Paulo Freire** que fue para nosotros anterior a la lectura del movimiento renovador brasileño, o sea acá llegan primero estas ideas renovadoras de educación en general, o leer a otros autores brasileños como **José Carlos Libâneo** o algunos otros, acá en las ciencias de la educación ya se estaba produciendo en Argentina toda esta incorporación de las pedagogías críticas y las didácticas críticas, las didácticas críticas de origen mexicano o de Gimeno Sacristán de España por ejemplo, o sea algo de España, algo de México se estaban introduciendo ya en la década de los 80 en Argentina (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

Paulo Freire, em 2012, no Brasil, recebeu postumamente do Ministério da Educação (Brasil, 2012) uma homenagem com a proposição da (Lei nº. 12.612/2012) declarando-o como “Patrono da educação brasileira”. Paulo Freire foi reconhecido como um educador brasileiro de grande expressão, um dos mais influentes pensadores mundiais. Educador e filósofo, dedicou grande parte da sua vida para à alfabetização e à educação da população mais pobre.

Paulo Freire ficou 16 anos em exílio e difundiu sua metodologia de ensino em outros países. Uma das suas obras mais conhecidas é “Pedagogia do oprimido”. Nessa obra Freire (2003), propõe uma nova metodologia de ensino (ao propor uma “visão” menos vertical entre professores e estudantes). Freire (1967) é a favor de uma educação democrática e para a liberdade dos sujeitos, rompendo assim com modelos de educação “elitistas”.

O método Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimidade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (FIORI, 2003, p 29).

Outra referência importante para nossos entrevistados foi Michel Foucault. Sobre sua influência, os professores entrevistados comentam:

[...] Como Foucault que creo que fue uno de los tipos más críticos del sistema, más crítico de todas las cuestiones sociales, de todas las cuestiones institucionales, es decir y lo decía de un modo excelente, y a partir de ahí entonces fui buscando (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

La lectura de Foucault por ejemplo, ha sido muy importante para mí, para poder actualizar digamos mi discurso crítico y entender cómo funcionan algunos mecanismos, algunos dispositivos (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

Ahí bueno Foucault a quien hay que sacarse el sombrero cuando se habla de él porque es un pensador, bueno para mí el segundo más importante del siglo XX a nivel de las sociales ¿no? (ENTREVISTADO CRISORIO, 2021).

Yo creo que hasta acá lo que nosotros encontramos como mejor respecto de las practicas es Foucault, la definición de prácticas de Foucault formas de hacer, pensar y decir tienen una gran pregnancia teórica y nos parece sumamente interesante y bueno a punto que nosotros trabajamos las practicas corporales en relación con esa definición de prácticas (ENTREVISTADO CRISORIO, 2021).

Outro francês, comentado pelo professor Ricardo Luis Crisorio, foi o psicanalista Jacques Lacan. Segundo Levoratti (2018), Ricardo Crisorio publicou diferentes trabalhos no decorrer de sua trajetória profissional e acadêmica, tendo como destaque seu trabalho em torno do conceito de “Educación Corporal”. Dois autores influenciaram e inspiraram a Crisorio para pensar em elementos na construção dessa proposta.<sup>28</sup> Um deles é Foucault, quando Ricardo apoia sua crítica referente à tradição<sup>29</sup> da Educação Física. E por outro lado, outra referência primordial é Lacan. Segundo Eidelsztein e outros (2012) “En la teoría de Lacan, el concepto de sujeto no coincide ni con individuo (biológico) ni con persona (social e histórica) ni con ciudadano (legal y político) ni con socio (colectivo)”. Apoiado em Lacan, Crisorio (2017) expressa: o corpo é simplesmente “regalo da linguagem” (CRISORIO, 2010, 2011, 2017).

Além da influência de autores franceses, Jorge Gómez e Rodolfo Rozengardt relatam perceber influências de autores da Alemanha:

Y comenzaba a producirse la influencia, que después fue muy fuerte de la Escuela de Deportes de Colonia, Alemania, que influyó muchísimo en Argentina; por ejemplo, Alberto Dallo estudió en la Escuela de Deportes de Colonia, el profesor de handball Alfredo Miri estudió en Colonia, Mariano Giraldes es otro que después lo siguió, era un buen discípulo de Alberto Dallo en gimnasia, todavía sigue, está cerca de los ochenta años y con problemas de sus rodillas de tanto hacer gimnasia deportiva, también se formó en Colonia. Colonia era el foco de formación de nuestra

<sup>28</sup> É importante explicar aos leitores que não necessariamente Foucault e Lacan têm, eles próprios, algo a ver com Educação Corporal.

<sup>29</sup> Aqui nos referimos ao paradigma que a Educação Física construiu muito vinculada à perspectiva biopolítica.

época, o sea el que exportó a América Latina el concepto de deporte que tiene Alemania (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021)<sup>30</sup>.

Había muchas colonias de inmigrantes alemanes acá en Argentina, supongo que en Brasil también hay muchas colonias de alemanes... Después de la guerra fueron entrando con su mirada del deporte, que bueno ustedes ya saben también no es la mirada sajona del deporte competitivo clásico; el concepto de deporte alemán es muy amplio, prácticamente cualquier tipo de práctica corporal es deporte, y ahí teníamos una discusión nosotros. Justamente yo entro al profesorado en los 70, 72. Como profesor, hacía poco recibido, había entrado por vinculación con Alberto Dallo a trabajar en unas capacitaciones básicas en la Dirección Nacional de Educación Física; yo me dediqué siempre desde el principio a la educación física escolar, fue digamos mi línea, por donde fui, y ahí claro, los alemanes venían con mucha influencia en el área infantil con Liselott Diem (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Liselott Diem había estado en la Argentina en la época de la dictadura, o sea yo creo que en época que yo estaba estudiando o un poquito antes, 77 capaz haciendo un convenio con el gobierno argentino para construcción, es decir lo que es el centro deportivo nacional se construyó con los planos y el convenio que había hecho con Alemania, con la República Federal de Alemania con la intermediación de Liselott Diem y los programas de formación tenían mucha influencia de todo ese grupo también (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

O professor Rozengardt, quando perguntado sobre o papel dos Alemães (que estiveram em diferentes lugares da América do Sul) sobre uma possível associação com os esportes, explica que eles apresentavam uma associação mais ampliada tanto com o esporte quanto com a ginástica. Como exemplo ele cita Helmut Schulz e seu livro denominado “Educación Física Infantil y matrogimnasia,” editado pela Kapelusz; Buenos Aires, 1975. Segundo Rozengardt, esse livro trazia ideias de “matrogimnasia” que quer dizer “ginástica para mãe e filhos” de influência austríaca. Ele complementa:

Annemarie Seybold por ejemplo o Liselott Diem por ejemplo fue muy importante en Argentina e incluso estuvieron ellos, no sé si llego a estar Carl Diem, no sé si llego a estar, creo que sí, pero había estado antes porque no sé si ya se había muerto o no, no estoy seguro, pero si Liselott Diem seguro que era la esposa de él, que lo continuo a Carl Diem por varios años, Carl Diem había sido importante entre otras cosas, había sido uno de los animadores del deporte hitleriano, recordemos eso ¿no? Antes de la guerra, pero fue después de la guerra fue todavía como el gran coordinador de la política deportiva alemana, después de la guerra incluso, después del hitlerismo a pesar de que él había sido funcionario de consulta del hitlerismo, pero no importa digamos (ROZENGARDT, 2022).

Segundo o professor Gómez, durante o período de um governo conservador e mesmo após o processo militar, a influência da Escola Desportiva de Colônia foi intensa, com a

---

<sup>30</sup> De acordo com nossas interpretações, essa influência alemã estava vinculada a uma “reatualização” da tradição.

presença contínua de Liselott Diem<sup>31</sup> e sua participação ativa nos desenhos curriculares dos professores da época - San Fernando, Romero Brest, Mendoza e Entre Ríos -. Além da influência de Liselott Diem, o nosso entrevistado, professor Gómez, também comenta sobre a forte relação da mesma com a argentina Helga Holze, outra influência muito importante, formada também na Alemanha e de família Alemanha:

Digamos de diálogo permanente con Colonia, ella generó el convenio con el Instituto Romero Brest cuando fue Directora del Instituto. Tenía mucha influencia junto con Alberto Dallo sobre el Director de Educación Física, Hermes Pérez Madrid, durante el período del gobierno militar de los 70; todos están ya fallecidos, lamentablemente (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Sobre a influência de Liselott Diem, Santos (2017) corrobora: suas intervenções internacionais foram importantes com a produção de projetos e relatórios promovidos pela assinatura de convênios entre Alemanha e outros países da América Latina para apresentar estudos da Europa sobre Esporte e Educação Física, bem como levou proposições sobre concepções alemãs acerca da área. Também é importante considerar as pontuações de Levoratti (2017) sobre a participação de Liselott Diem e a sua influência nos acordos entre Argentina e Alemanha. Levoratti (2017) menciona a representatividade da “Escuela de Colonia (Deutsche Sporthochschule Köln) e menciona a professora Diem como uma das principais referências da escola, ao manter intercâmbios e assistências técnicas com os professores. Ele também comenta sobre professores da Argentina realizarem estadias na referida instituição. Após esses intercâmbios decretos foram lançados na Argentina com modificações para a formação docente (graduação e pós-graduação) com planos de estudos com novas tendências pedagógicas:

[...] En junio de 1981, el Director Rogg vuelve a activarla administrativamente haciendo un recuento de lo realizado en el caso en el período de dos años para viabilizar el plan de la licenciatura y los inconvenientes que se fueron presentando. En esta presentación aparecía fuertemente la presencia de la Escuela de Educación Física de Colonia. Esta participación se advierte en dos sentidos: uno es conceptual, al hacer referencias a las “ciencias del deporte”, y en segundo lugar, y vinculada a la anterior, el otro sentido es la intervención de profesores de tal institución en el asesoramiento del diseño del nuevo plan y en la injerencia de recursos humanos alemanes para la formación de posgrado (LEVORATTI, 2017, p. 95).

O professor Jorme Gómez também comenta, em nossa entrevista, sobre uma visita realizada nos anos 80, antes da queda do muro de Berlim, a uma escola de colônia alemã na

---

<sup>31</sup> Na crônica da página online da Universidade Esportiva Alemã Colônia, Thomann (2022) descreve uma biografia da Liselott Diem. Ele comenta que ela foi uma das primeiras estudantes de esportes, foi professora na Universidade Alemã de Exercícios Físicos em Berlim e na Universidade do Esporte em Colônia. É uma das personalidades mais influentes sobre estudos acerca da ciência do esporte. Ela apresentou mais de mil publicações e lutou a favor dos direitos igualitários para as mulheres no esporte em nível nacional e internacional.

feira de aniversário de Liselott Diem. Lá ele viu todo esquema ancorado no modelo alemão no que diz respeito a todo desenvolvimento tecnológico presente na época. Já tinham, por exemplo, alguns laboratórios de motricidade humana importantes. Além dessa linha, chegou à Argentina, através de professores convidados, a escola natural austríaca com a ginástica natural.

La gimnasia natural, por decirlo así, trabajó con las formas básicas, los juegos al aire libre, toda esa línea me influyó mucho en esa época y también abrió a la educación física infantil, por lo menos, no en el secundario, que tuviera más apertura, más naturalidad, más libertad de acción, más juego, más disfrute de lo natural (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Seguindo o raciocínio, o autor Levoratti (2021, p. 49) também apresenta um dado importante:

En 1982 se sancionó un nuevo plan de estudios, surgido a instancias de la promulgación de una nueva propuesta formativa em los INEF en 1980 por medio del decreto 926, donde tuvieron una activa participación los profesores de la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania, y funcionarios de la DNEFDyR. Esos mismos actores alemanes colaboraron activamente en la concepción del plan de la UNLP, poniendo a disposición a sus docentes para el dictado de seminarios.

Outrossim, Gómez também cita o “Plan Deporte con Todos”, um plano ou projeto que ocorreu em diferentes países, dentre eles também no Brasil. O professor Gómez explica que foi um programa com gerenciamento de Rodolfo Valgoni, um preparador físico com experiência no esporte de desempenho.

Acá y en toda Latinoamérica empieza un movimiento de deporte para todos, fuerte movimiento de deporte para todos, ligado con esto de decir ‘tenemos que movilizar a la gente’, tenemos que usar el deporte ahora distinto; tenemos que usarlo para movilizar, para generar confluencia, unirse la gente y empezó a gestarse el programa que se llamó ‘Deporte con Todos’, en el gobierno de Raúl Alfonsín En Brasil estaba Lamartine Pereira Da Costa (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Valgoni pide ayuda a Alemania, pero no a la escuela de Colonia, a otro grupo que estaba trabajando los programas europeos del deporte para todos en Alemania que tuvo muy fuerte desarrollo después de la guerra, digamos, para renovar al pueblo, a la gente, animarla, sacarla - sobre todo en Alemania que había perdido -. Era muy fuerte el movimiento, que utilizaba cualquier tipo de tarea motriz, cualquier tipo de juego, cualquier tipo de tarea deportiva (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2021).

Bueno, llego en la década del 80, o sea después ya en la restauración democrática ahí llega y el gobierno radical del Doctor Alfonsín, que es él que emerge en las elecciones del 83 sí, empieza a implementar durante los 80, planes que se llamaran Juegos Barriales y otros planes parecidos, que estaban muy cercanos al programa de Deporte para Todos que habían hecho en Brasil con Lamartine Pereira da Costa (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

Além dele, Rodolfo Rozengardt também teve contato com os pressupostos de tal proposta. Em 1982 fez uma visita, junto de outros professores, ao Brasil, no Estado de Curitiba, para um Congresso de Deporte para Todos. Tal experiência o impactou de tal maneira que o fez reproduzir, no ano seguinte, algo parecido em seu país, na tentativa de construir aos poucos um momento de produção acadêmica, preocupado, sobretudo, com as discussões acerca de um esporte social (ROZENGARDT, 2014).

Nos enteramos de que había un movimiento ahí de Deporte para Todos, teníamos, habíamos conseguido un libro de los que editaban ahí en Brasil con estos programas, y nos parecía muy interesante, raro porque Brasil también estaba en un clima de dictadura y sin embargo estaban formulando algunas ideas que para nosotros eran dignas, nos convocaba el punto de vista de que algo diferente pasaba (E03, 2021).

Atentos a esse “pensamento em movimento” e, retomando aos nossos professores entrevistados, não podemos deixar de citar que ao longo do tempo (desde o período formativo dos autores entrevistados) até o momento das nossas entrevistas, eles foram somando novas teorias aos seus estudos, atualizando-se e propondo novas discussões e contribuições.

Essas “atualizações”, no que tange ao acesso às novas teorias, chegaram às propostas curriculares de diferentes instituições formativas da Argentina, bem como chegou aos documentos norteadores em âmbito nacional. Esse aspecto é muito relevante porque mudanças ocorreram nas proposições da formação docente, nos “Contenidos Básicos Comunes” (CBC) e nos “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (NAP). Mais detalhes sobre essas mudanças curriculares veremos no próximo capítulo.



## 5 DAS REFLEXÕES TEÓRICAS ÀS TRANSFORMAÇÕES FORMATIVAS E CURRICULARES: TRAJETÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES DE QUATRO PROFESSORES ARGENTINOS

Entendendo a complexidade do debate acerca do “currículo” e, considerando que é um documento construído sem neutralidade, o intuito deste capítulo é apresentar algumas construções curriculares particulares dos nossos professores entrevistados. Daremos ênfase aos documentos curriculares norteadores em que mais de um professor entrevistou e que teve impacto na formação inicial e na Educação Física Escolar em âmbito nacional. Com isso, apresentaremos o CBC (documento que já foi norteador para o âmbito curricular na Argentina)<sup>32</sup> e o NAP (ainda vigente na Argentina) com intervenções de alguns dos nossos professores entrevistados.

A professora Griselda Amuchástegui, por exemplo, trabalhou com a elaboração e implementação de projetos curriculares e projetos de capacitação para professores em parceria com o Ministério da Educação da Argentina e com instituições de graduação e pós-graduação em Educação Física. Ela confirma ter participado, em 1987, de um documento curricular provincial e o avaliou como um currículo com perspectiva “psicomotricistas”. Esse documento foi denominado de “Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba”. Ela explica:

En Córdoba lo que pasó fue que efectivamente el proceso se hizo, nosotros trabajamos con unos documentos de compatibilización y luego hicimos una producción de curricular local bastante mala, por cierto, porque estaba muy pegada a la confusión epistémica que tenían los documentos de nación, pero fue mejor que lo que había, el documento previo era un documento muy interesante porque había sido publicado en 1987 y era fuertemente psicomotricista, ese era un documento Cordobés, no nacional que se llamó lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba, que es un nosotros le decíamos el libro anaranjado y en ese documento el fundamento pedagógico es cognitivista y está claramente visualizada la lógica psicomotriz, y ahí trabajo Antonio García y Mirtha Fassina ese documento del 87 en el que yo todavía me estaba formando, pero fue como el primer documento, el primer documento curricular con el que yo me encuentro en la vida. Luego participo en la construcción de este documento provincial con Maria Clotilde Sardou en el nivel primario, Mirtha Fassina y Mónica Curetot trabajan en el nivel inicial, y Liliana Sigifredo y Haydée Petit en el de secundaria, **ahí hicimos como esta adecuación regional de los CBC con las mismas problemáticas**, yo creo que ahí yo tampoco tenía en ese momento histórico la claridad epistémica que tengo hoy sin duda, si tenía las mismas preocupaciones, ofrecer como una educación física que trascendiera lo motor, es decir que le permitiera a las personas entender ¿para qué hacían lo que hacían? ¿qué cosas tenía que resolver ahí? Pero yo estaba muy confundida (ENTREVISTADA AMUCHÁSTEGUI, 2021, grifo nosso).

---

<sup>32</sup> Documento construído em um cenário de disputas conceituais e por representação no campo.

Para além do território Argentino, ela também trabalhou em países como Chile, México, Equador, Austrália, Afeganistão, Moçambique e Holanda. Destacamos também seu envolvimento no PEPA (Projeto de Promoção da Educação Física no Afeganistão), do Ministério da Educação do Afeganistão, no cargo de especialista em desenvolvimento curricular, com competências na assessoria e supervisão de conteúdos no programa de formação de professores em serviço, objetivando promover a importância de uma abordagem sociocrítica para a Educação Física e suas contribuições para a educação formal (particularmente em uma sociedade em processo de reconstrução).

Griselda Amuchástegui destaca esses locais de trabalho como grandes experiências formativas, em especial o seu trabalho no Afeganistão:

[...] Yo tuve oportunidad de trabajar en Medio Oriente, en Afganistán, en Mozambique, además de El Salvador y bueno otros lugares en Sudamérica pero mi experiencias, particularmente la experiencia de Medio Oriente, y la experiencia de Afgana, Ángela domina muy bien el inglés entonces yo la usaba como interlocutora para problematizar muchas cosas que me pasaban en el trabajo, en la construcción curricular en Afganistán ella fue clave para ofrecerme incluso material bibliográfico en inglés que yo podía compartir con mis colegas que en Afganistán y, bueno yo además porque la quiero, pero la quiero porque realmente es un modelo profesional que admiro profundamente y creo que es para mí la referencia de educación física en Argentina, es una persona extremadamente humilde y extremadamente generosa y además bueno, ella se dedica a la historia, ella dice que se dedica a la historia, yo digo que ella puede, tiene una calidad que podría claramente hacer otras cosas, pero bueno ha sido para mí una referencia indispensable Ángela (ENTREVISTADA AMUCHÁSTEGUI, 2021).

Como veremos a seguir, diferentemente dos demais professores entrevistados, a professora Griselda Amuchástegui não participa de proposições de documentos norteadores no âmbito nacional. Ao contrário, ela acessa esses documentos orientativos mais “gerais” para participar da elaboração de um documento curricular provincial em Córdoba. Por outro lado, ela também se destaca entre os demais professores entrevistados por ter construído uma notória trajetória internacional com participação como consultora em educação e especialista em desenvolvimento curricular.

Outro exemplo, o professor Ricardo L. Crisorio, foi assessor de produções curriculares provinciais no ano de 1990 e o seu principal trabalho, por conta da considerável visibilidade nacional, foi a participação na elaboração do documento denominado “Contenidos Básicos Comunes” (CBC).<sup>33</sup> Segundo Levoratti (2021, p. 10) “Este instrumento promovía los

---

<sup>33</sup> De acordo com Rodríguez (2003), esse documento na Argentina é similar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil.

lineamientos comunes en base a los cuales las jurisdicciones provinciales debieron construir sus diseños curriculares”. Ainda de acordo com Levoratti (2021), o CBC foi o primeiro documento oficial que reconhece a EF em sua dimensão educacional, vinculada ao ensino de conteúdos, isto é, como área do conhecimento.

Esse documento “macro”, de acordo com Levoratti (2021), foi elaborado em 1997 por uma equipe específica responsável por pensar os currículos dentro da Secretaria de Programação e avaliação educativa. Ricardo Crisorio e Raúl Gomez,<sup>34</sup> participantes ativos neste processo, representavam a Educação Física. Esse documento teve participação, de forma secundária, de outro professor por nós entrevistado, o professor Jorge Gómez.

O professor Jorge Gómez, além de participar de forma secundária no CBC, também participou de elaborações curriculares a partir de demandas políticas do Estado. Ele participou em: “Las síntesis”, realizadas em 2006 para “reinstalar a la Educación Física en la Ley de Educación Nacional”, promulgadas naquele ano e ainda vigente; nos “Diseños Curriculares para la educación primaria y secundaria de la Provincia de Buenos Aires”; no “Diseño Curricular para las carreras de Profesorado en Educación Física, Licenciatura y Maestría, en la Universidad de Flores” e na proposição dos “Núcleos de Aprendizaje Prioritario” (NAP).

Em sua passagem pela Direção Nacional de Educação Física, ele também participou em um programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre Esporte em toda a latino-américa. Na oportunidade, teve a possibilidade de conhecer diferentes realidades, como Canadá e México, através do programa “Deporte para Todos”.

Dentre todas as suas experiências, ele relata ter sido o primeiro a integrar os conceitos de “corporeidade y motricidad humana” nos documentos curriculares em nível primário e secundário da Província de Buenos Aires.

Por fim, o professor Rodolfo Rozengardt participou de importantes trabalhos em grupos de discussão curriculares na Argentina. Um deles ocorreu no período de 2007 a 2011, com a participação na comissão que elaborou o NAP, representado pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais” para Educação Física, assim como o professor Gómez. Como redator escreveu essa tratativa para a educação primária e depois para educação secundária.

---

<sup>34</sup> Levoratti (2018), explica que Raúl é professor de Educação Física pelo (INEF) de Buenos Aires e licenciado em “Actividad Física y salud pela (UFLO)”. Especialista em Educação Física Escolar. Mestre em “Metodología de la investigación científica y técnica” pela (UNER) e Doutor em Educación Física. Também é professor Profesor Titular Ordinario pela (FaHCE-UNLP).

Na oportunidade, participou de um coletivo para elaborar o plano de estudos considerado por ele como inovador porque construído a partir da própria experiência territorial. Ele comenta:

Lo que nosotros escribimos es el valido para nuestra provincia y en el año 2000 comenzamos con este plan de estudios, este curriculum que veníamos gestando durante varios años de la década del 90 revisando fuertemente nuestra propia experiencia y mirando lo que estaba ocurriendo en general en el país, diseñamos un plan de estudio que en ese momento era innovador y del cual se tomaron muchas ideas, o por lo menos no sé si directamente de nuestro plan pero sí de ese mismo contexto de decisión, de esa mismas corrientes de pensamiento se ha ido tomando mucha de las ideas que luego animaron a otras modificaciones en otros lugares ¿sí? (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

Como vimos, os professores apresentam diferentes e importantes participações em organizações curriculares. Nesse ponto, quando analisamos os dados de maneira geral para identificar aproximações entre os professores entrevistados, temos como resultado: a intervenção do professor Crisorio com atuação direta CBC e do professor Gómez com atuação no mesmo documento de modo secundário. Além disso, temos os professores Gómez e Rozengardt que compartilharam o trabalho na elaboração do NAP. Ademais, todos eles apresentam vínculo com formulações em nível provincial. Ou seja, todos, de alguma maneira, tiveram envolvimento com documentos curriculares norteadores gerais ou específicos/provinciais.

Tanto o CBC quanto o NAP são documentos orientativos e um “marco” para a Argentina. Não são “currículos prontos”, mas sim documentos “macros/gerais”. A partir deles as províncias podem construir suas elaborações curriculares. Essa informação é apresentada logo no início do documento com a seguinte explicação:

Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, **cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares** y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1995, p. 17, grifo nosso).

A respeito do NAP, também no início do documento, os organizadores informam:

[...] En un nuevo escenario histórico, social y político, en el que se han planteado la universalización de los servicios educativos para los niños y niñas desde los cuatro años de edad y la obligatoriedad hasta la Educación Secundaria, **el Estado nacional repone el valor de los NAP como referencia sustantiva para la enseñanza en las escuelas de todo el país** (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011, p. 09, grifo nosso).

A partir de agora veremos as características e particularidades de cada documento, bem como compartilharemos as impressões dos autores entrevistados sobre o conteúdo apresentado na época e as transformações realizadas.

Para contextualizar o CBC é importante resgatar, conforme aponta Levoratti (2021), que no período de 1993 a 2015 foram realizadas duas reformas educativas em nível Nacional. Essas reformas previam diferentes mudanças na organização do sistema educativo. Na oportunidade, o Ministério da Educação da Nação se reservou da definição dos “Contenidos Básicos Comunes” (CBC), isto é, descentralizou suas ações para que todas as jurisdições pudessem confeccionar os seus currículos a luz das orientações contidas nesse documento.

Rodríguez (2014, p. 70) destaca que a organização do CBC foi aprovada “por aclamación en la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, el 29 de Noviembre de 1994 (Resolución N° 39/94)” e é resultado de um trabalho feito por equipes técnicas e docentes. Ademais, o documento também contou com colaboração da sociedade em geral e comunidade acadêmica, através de consultas e pesquisas.

A proposta do Conselho Federal de Cultura e Educação era de que:

[...] En 1995 los CBC lleguen a todas las instituciones y comiencen a aplicarse en todo el país. Aplicación al comienzo en forma parcial, siempre dinámica, abierta y no burocrática, al mismo tiempo que se actualizarán o elaborarán los lineamientos o los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones educativas del país y se iniciarán los procesos de perfeccionamiento y capacitación. En este último caso, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán los tiempos y mecanismos para su realización (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1995, p. 23).

Para atender a Educação Geral Básica, o CBC está organizado em “campos científicos ou culturais”, como: Língua, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Tecnologia e Formação Ética e Cidadania. No documento cada área de conhecimento agrupa os conteúdos em blocos e eles se distinguem em (conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal).

Los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. Los contenidos procedimentales incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales. Los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas. Estos contenidos se aprenden íntegramente con conceptos y procedimientos (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1995, p. 28).

A organização dos “Contenidos Básicos Comunes” para a área da Educação Física então representados por sete “blocos” com intuito de prescrever o ensino, são eles: os jogos motores, os esportes, a ginástica, a vida na natureza e ao ar livre, a natação, procedimentos relacionados com a prática de atividades corporais e motrizes e atitudes gerais relacionadas

com a prática de atividades corporais e motrizes. Como previa o documento, os conteúdos precisavam ser organizados em diferentes dimensões do conhecimento. Sobre esse aspecto a professora Griselda Amuchástegui pontua um avanço, comentando o seguinte:

Creo que los CBC fueron una fusión, una fusión epistémica que bueno que por un lado desde mi punto de vista ayudo a comprender que la educación física no era solo enfocada en lo motor, porque los CBC tenían esta esté desagregado del contenido actitudinal, procedimental y conceptual entonces ese formato desde mi punto de vista a la educación física le vino bien, porque de algún modo obligo a pensar en ¿cómo se conceptualizaba? (ENTREVISTADA AMUCHÁSTEGUI, 2021).

A Educação Física é apresentada no CBC de duas maneiras: “como uma disciplina” e como um “campo disciplinar”. Esse projetado para se pensar no trabalho com ela na formação docente.

Además, la propuesta lleva implícitas concepciones sobre el cuerpo, el movimiento, las prácticas corporales y el lugar asignado a los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y la natación, los cuales fueron calificados como ‘contenidos’ a partir de los cuales lo que enseña la educación física era considerado como ‘referentes culturales’ y/o ‘configuraciones de movimiento’ (LEVORATTI, 2018, p. 51).

Para ilustrarmos, “configurações de movimento” é o primeiro conceito de destaque e sobre ele Levoratti (2018) observa “tensões” entre os responsáveis que participaram da formulação curricular. Um exemplo é esse conceito ter sido considerado como desenvolvido pelo professor Crisorio, apoiado em Norbert Elías (sociólogo alemão). Contudo, Raúl Gómez (coautor do documento) aponta ressalvas sobre isso. Para ele, o emprego desse conceito não iniciou com os estudos de Crisorio, mas já estaria sendo desenvolvido anos antes por outros autores, como Mario López y Dallo (sobretudo Mario Lopez, desde uma perspectiva conceitual da psicologia de Gestalt). De todo modo, autores como Levoratti (2018) avaliam como importante conceber o esporte, por exemplo, em uma perspectiva sociológica, ao referenciar o sociólogo Nobert Elías.

Citamos esse conteúdo para exemplificar como certas “tensões” podem atravessar a elaboração de um currículo. As divergências de ideias e interpretações pessoais sobre autores e suas teorias podem se manifestar de formas diferentes em um mesmo documento. Portanto, mais uma vez pontuamos o quanto acreditamos que um currículo é um território construído sem neutralidade. Ele é intencional e complexo em todas as suas dimensões.

Um segundo elemento de destaque dentro desse importante documento para a Educação Física na Argentina é a “concepção de corpo”. Na época, os atores envolvidos no

processo de construção do referido documento aqui tratado, estavam vinculados às produções de Le Boulch com a psicomotricidade:

Se enfatizó en el carácter educable y educativo del cuerpo y del movimiento, colocando como cuestión relevante el considerar las significaciones que éste tiene en las acciones humanas. Es en esa línea argumentativa que la ‘disponibilidad corporal’ es relevante ‘...al posibilitar la acción y base de sus desempeños personales y social’ lográndose ésta adquirirla a partir de la interacción con contenidos motores, que se consideran que son construidos socialmente. Este desarrollo permite advertir que la centralidad de esta propuesta se encuentra en la posibilidad de educar ese cuerpo y movimiento en base a prácticas corporales y motrices concebidas como socialmente construídas (LEVORATTI, 2018, p. 54).

No estudo de Levoratti (2018), Crisorio destaca que o uso do conceito “disponibilidad corporal” estava vinculado à tentativa de uma crítica às concepções de corpo ligadas a um viés físico-fisiológico de corpo. O emprego do termo “corporal” era consequência de estudos no campo acadêmico da Universidade de La Plata, onde se buscou o diálogo entre Educação Física com as áreas das ciências sociais para, ao mesmo tempo, distanciá-la das abordagens biológicas, tal qual era concebida em versões anteriores do CBC.

Outro aspecto importante pontuado por Levoratti (2018) é a produção de outros documentos construídos para ajudar a pensar e organizar o ensino da Educação Física na formação docente. Levoratti (2018) relata o seguinte acontecimento: no ano de 2009 o Instituto Nacional de Formação de Professores (INFD) publicou as “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares”. A comissão de professores de Educação Física responsáveis por pensar este documento era composta por: Luis Castillo, Silvia Ferrari, Jorge Gómez (um dos nossos professores entrevistados) y Eduardo Prieto. Este grupo<sup>35</sup> expressou um outro modo de conceber a Educação Física, distinto da concepção exposta no CBC. Sobre isso:

Lo primero que se visualiza en el análisis es la diferenciación con el modelo de organización de la disciplina propuesta en los CBC, el cual fue etiquetado como ‘socio-cultural’ y vinculado con la propuesta de la Universidad Nacional de La Plata, poniendo en el centro de la disciplina la trasmisión de ‘contenidos’ entendidos como ‘prácticas culturales’. En este ejercicio de tensión analítica que realizaron los actores se auto posicionaron dentro de un enfoque “psicopedagógico”, erigiendo la obra de Sánchez Bañuelo como sustento para la esta diferenciación (LEVORATTI, 2018, p. 56).

---

<sup>35</sup> Ferrari, Gómez y Renzi, junto a Nidia Corrales, no ano de 2020 publicaram o livro “La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva”. Nele tem-se uma condensação que retoma uma boa parte da proposta presente nas recomendações do INFD (LEVORATTI, 2018).

Nessas “Recomendaciones”, instituída pelo INFD, há uma crítica no que tange definição de Educação Física voltada para o “conteúdo”. Levoratti (2018) destaca que uma importante diferença está no esforço neste documento em descrever modos de conceber a Educação Física contrária a uma perspectiva “hegemônica”, baseada na “biologia”, cunhado em um paradigma “positivista da ciência” que visa o rendimento esportivo. Outro ponto de destaque é a diferença no posicionamento epistemológico entre a proposta destes autores em relação à de Crisorio, vinculado a uma Educação Física ligada a uma perspectiva “sócio-cultural”. Vejamos:

Ingresando a los rasgos centrales de la educación física para estos autores, lo primero que tenemos que tener en cuenta es que consideraron a la educación física como ‘humanista’, proponiendo una abordaje que en su perspectiva se fundamentó en los lineamiento de Edgard Morin con el ‘Paradigma de la complejidad’ y en Jacques Ardoino en el ‘enfoque multireferencial’ (LEVORATTI, 2018, p 58).

Nas “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares” a Educação Física está definida como:

‘[...] Una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible’ (ME, 2009, p. 20).

O professor Gómez comenta que no INFD implementou-se uma estrutura conceitual e curricular para os futuros desenhos curriculares para os professores de Educação Física. Ele ainda registra sua análise e crítica geral sobre a postura do Estado:

En los documentos del INFD, se planteó la estructura conceptual y curricular de los futuros DC de los profesorados de Educación Física, lo que dio pie a importantes modificaciones en los mismos, pero de escasa incidencia en la formación docente, por la persistencia en las instituciones, de docentes que no cambian y un Estado que no genera las políticas necesarias para concursar y modificar los cuadros obsoletos (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2022).

Outra autora, a María Graciela Rodríguez, também tece reflexões e análises sobre CBC. Em seu texto “Conteúdos básicos comuns de Educação Física: alguns problemas sobre a identidade da disciplina” (tradução) a autora “[...] parte da hipótese de que os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de educação física na Argentina são o resultado de apropriações diferenciadas de práticas culturais não definíveis por critérios comuns” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 335). Ela analisa pontualmente alguns blocos de educação física desenvolvido no documento curricular argentino e pontua algumas “ferramentas para pensar”. São elas:



[...] A educação física parece estar atravessada por duas forças que a tensionam. A primeira, parte da própria necessidade da área ser legitimada pelo âmbito escolar, em decorrência de seus próprios limites para produzir saber específico. [...] A segunda das forças de tensão é de caráter interno e parte da lógica de todo campo em relação à luta pelo monopólio do capital simbólico em disputa, luta que aparentemente se dá sempre de um lugar de subalternidade (RODRÍGUEZ, 2003, p. 340).

Considerando essas ferramentas apontadas por Rodríguez (2003) nos cabe também compreender qual a interpretação dos nossos professores entrevistados? Vejamos o posicionamento da professora Griselda Amuchástegui:

Los CBC macro que no debían ir a la escuela directamente, fueron repartidos en casi todas las escuelas del país, entonces la gente planificaba con eso y no planificaba con los documentos regionales cuando estuvieron porque en la provincia no teníamos plata para tener todos los documentos papel que tenían los CBC, los CBC se desparramaron por todo el país, entonces ¿qué pasaba? Les llegaba a los profesores este documento y ellos lo interpretaban como podían, porque no hubo, no hubo formación continua para volver accesible esto, porque los CBC podían tener muchos beneficios, no eran lo ideal desde mi punto de vista, pero de todas maneras era un documento que era capitalizable (PROFESSORA AMUCHÁSTEGUI, 2021).

Nesse aspecto, um ponto a ser considerado é que, embora no documento oficial do CBC houvesse a proposta de formação para capacitação dos professores, no que tange à interpretação e preparação para as próprias produções curriculares de acordo com seu território, não foi algo alcançado em todo o país, de acordo com a fala da professora Amuchástegui. O seu posicionamento é de que, de todo modo, precisamos interpretar os documentos para poder intervir colocando em prática o que melhor os documentos orientativos podem oferecer.

Me parece que eso porque también que pasó ahí pasaron varias cosas y yo digo que Raúl y Ricardo cuando estaban construyendo los documentos, Raúl con un anclaje bien fuerte en la psicomotricidad y en la praxiología, y Ricardo queriendo salir de ahí. Entonces [...] digamos lo que podían consensuar era lo que terminaban escribiendo (AMUCHÁSTEGUI, 2021).

Y sí, fue una fusión epistémica, o sea yo encuentro en los CBC rastros igual que ustedes me parece, rastros de un enfoque sociocultural y rastros, pero desde una perspectiva hegemónica que a mí me molestaba un poco, digamos porque los bloques de contenido estaban centrados en natación, vida en la naturaleza, juegos motores, deportes y gimnasia me parece. Y yo creo que esas son las prácticas hegemónicas y deberíamos haber pensado en otras denominaciones (AMUCHÁSTEGUI, 2021).

Lo que quería decir es esos documentos curriculares de los 90 tuvieron realmente poco impacto en la práctica real, es decir si bien era una ley y había que cumplirla los profesores la leyeron y dijeron “a es lo mismo de siempre” es decir no se interpretó como que había algo realmente diferente porque, lo diferente para mí pasa por reconocer las practicas corporales como un objeto de la cultura que debe ser enseñado, esto es así de sencillo y esto tenía mucho que ver con lo que traíamos de

Brasil digamos, esto para nosotros fue tomado en gran medida del movimiento renovador brasileño, pero para los profesores era más o menos lo mismo que hacían “a esto es lo mismo que hago yo” y nada, o sea el impacto real en la práctica fue poco, muy poco a pesar de que era potente. **Yo creo que de todos modos si bien era potente por el formato era para mí de mucha imposición sociocultural y no incluía la perspectiva del sujeto, esta es mi crítica** (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021, grifo nosso).

Rodríguez (2003) dialoga com a percepção da professora Amuchástegui e do professor Rozengardt e corrobora ao dizer que, para ela, há uma “ausência do motriz popular”, explicando que:

Embora ninguém duvide que os esportes, a dança a ginástica, os jogos etc. são bens legítimos, não ocorre o mesmo com as manifestações populares da motricidade. Com isso me refiro a certas expressões motrizes e/ou lúdicas, como a murga porteña ou bailes de carnaval correntino, que, apesar de serem difundidos entre os setores populares, não estão incorporados como conteúdos escolares e, por isso, não estão legitimados (RODRÍGUEZ, 2003, p. 340).

Após apresentar e levantar essas questões do CBC daremos continuidade com o segundo documento proposto para ser comentado neste capítulo a partir da participação efetiva de alguns dos nossos professores entrevistados: o NAP. Esse documento curricular norteador está vigente e é direcionado ao atendimento (Inicial, Primário e Secundário)<sup>36</sup> da educação básica na Argentina. Ele foi elaborado por meio de um trabalho técnico com consultas regionais e discussões e acordos federais.

De acordo com o Ministerio de Educación (2007), o NAP partiu da iniciativa de desenvolver uma política orientada e unidade ao sistema educacional, renovando as apostas para um novo cenário histórico, social e político. Visa uma educação mais equitativa e os saberes presentes no documento podem ser ressignificados por professores a partir do entendimento de que há uma heterogeneidade nas realidades escolares e nas particularidades dos estudantes.

El núcleo de aprendizajes prioritarios se secuencia anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. En ese último sentido, la secuenciación anual pretende orientar la revisión de las prácticas de enseñanza en función de lo compartido entre provincias, y **no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega las definiciones jurisdiccionales**, construidas atendiendo a las particularidades históricas, culturales, geográficas, de tradiciones locales y regionales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007, p. 09, grifo nosso).

---

<sup>36</sup> Correspondente ao que é Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil.

Diferentes representantes provinciais da Argentina, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e representantes do Ministério Nacional compuseram a equipe técnica do presente documento. Nele constam informações, objetivos e temas de conteúdo das diferentes áreas de conhecimento, como: matemática, língua, ciências sociais, ciências naturais, educação física, educação tecnológica, formação ética e cidadania, educação artística, música, teatro e artes do movimento. O Prof. Alberto E. Sileoni, enquanto ministro da Educação na época, descreveu a seguinte apresentação:

Estos Núcleos son el fruto de un largo proceso de construcción federal y expresan, junto con muchas otras políticas y acciones, la voluntad colectiva de generar igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de la Argentina. En este sentido, los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2007, p. 05).

Em relação à Educação Física, no mesmo documento do Ministerio de Educación (2007, p. 03), os conteúdos são separados por temas com seus objetivos. Os temas são: “las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo y prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros e en relación con las prácticas corporales ludomotrices en el ambiente natural y otros”.

O sentido e função da Educação Física exposto no início do documento é como uma “[...] área del conocimiento orientada hacia dos dimensiones: la disponibilidad corporal de sí mismo en interacción con el ambiente y con los otros, así como la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz como aporte a su proyecto de vida”.

O conceito “cultura corporal” é empregado para fazer referência a diversos jogos, esportes, acrobacias, equilíbrios, malabares, danças, e outras práticas variadas com representatividade e valores locais, a ginástica e suas diferentes expressões. O professor Rozengardt comenta sobre o seu trabalho nesse documento e explica o seguinte:

Bueno, mi trabajo curricular fundamental ha sido como redactor, miembro de la comisión de redacción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que se escribieron para la educación primaria en el año 2007 y luego para la educación secundaria que se terminaron de escribir para el año 2011, ahí estuve participando todo ese proceso y esos son los contenidos... Aquí, ese documento no los denomina como contenido sino Saberes Prioritarios, que **deja abierto el campo de la elección del contenido específico que se va a enseñar**, o sea no es un listado de contenidos como sí era de alguna manera los Contenidos Básicos Comunes de la década del 90, sino que identifica saberes de los cuales se debe apropiar los niños, niñas y jóvenes (ROZENGARDT, 2021, grifo nosso).

Nesse aspecto, Rozengardt encara como um documento “superador” quando comparado à proposta do CBC. Ele relata se tratar de um documento “aberto” ao campo porque é aberto para a escolha do conteúdo específico a ser ensinado, de acordo com as necessidades do território em que se faz presente. Ele destaca ser o desafio interessante ao passo em que o professor também deve garantir que os estudantes se apropriem dos saberes que estão contidos nas experiências práticas. Tais saberes podem ampliar as experiências dos diferentes sujeitos da educação e, assim, pode proporcionar uma “experiência formativa”. De acordo com suas palavras:

Esos NAP ‘Núcleos de Aprendizaje Prioritarios’ al mismo tiempo establecen unos principios de trabajo que son muy interesantes y además incluyen la idea de **experiencia formativa**, o la idea de situación de enseñanza donde debe transcurrir el proceso en el cual el profesor enseña, el alumno aprende, es decir lo que podemos identificar como una praxis, que es un concepto que es muy caro para mí en el sentido de esta tradición podríamos decir marxista, en el sentido de decir bueno la praxis lo que transforma no es la teoría ni la práctica, sino esta idea de experimentar, experimentar en contextos de reflexivos ¿no? Por ejemplo.

Para o professor Rozengardt, um avanço no NAP em relação ao CBC refere-se ao fato de que o NAP incorpora novos conceitos: “cultura corporal”, “experiência formativa”, “apropriação crítica dos conteúdos”, “considerações territoriais”. Portanto, o CBC teve sua importância, mas não considerava as especificidades do sujeito:

[...] Ese sentido me parece muy superador en relación con los Contenidos Básicos Comunes de los 90 que eran, que tenían el gran valor de identificar prácticas, o sea establecer un criterio sociocultural pero tenían la desventaja de que en realidad no consideraban al sujeto, sino que era una transmisión directa de estas prácticas sin sugerencia prácticamente de transposición, o sea me parece que faltaba una perspectiva didáctica más profunda y esto me parece que se logra mucho mejor en los 2000 porque hay otro desarrollo del campo, porque hay otra experiencia, y **porque me parece que había otras orientaciones políticas más interesantes en la conducción del país y del ministerio de educación**, esta es mi tarea principal, es decir lo que sería la educación física para la escuela primaria y secundaria (ENTREVISTADO ROZENGARDT, 2021).

O professor Gómez pontua o seguinte:

Tal vez, el documento de Núcleos de Aprendizaje Prioritario en Educación Física, sea el que marcó un corte epistemológico, gestado en un importante debate interno en la comisión entre Rodolfo Rozengardt, sostenedor de un planteo culturalista y yo, sostenedor de una perspectiva centrada en el sujeto y la incidencia de la educación física en la constitución de su corporeidad (ENTREVISTADO GÓMEZ).

Segundo ele, o documento mostrou uma integração de ambas perspectivas, enriquecendo assim a formação e seguindo vigente até os dias atuais. Em nossa entrevista ele compartilha que um encontro com o professor Valter Bracht, em um debate gerado pelo professor Víctor Pavía en Cipolletti, Río Negro, em 2002, o ajudou a refletir sobre essas questões. Ele complementa dizendo que o encontro era:

[...] Sobre el objeto de estudio de la Educación Física, me ayudó a instalar la idea que es **las prácticas de intervención sobre la constitución de la corporeidad**, a las que él alude en algún momento, además de centrarse **en la cultura corporal de movimiento** (ENTREVISTADO GÓMEZ, 2022, grifo nosso).

Por outro lado, a professora Griselda Amuchástegui, a partir das suas experiências, também comenta alguns “limites” sobre o NAP:

Los NAP me parece que son documentos más interesantes, pero igualmente tampoco se formó a la gente para entenderlos, entonces si bien es cierto que para mí la calidad de los NAP puede llegar a ser mucho más interesante en términos epistémicos, si los profesores que están en territorio no tienen una formación para poder interpretarlos desde la construcción conceptual que fueron escritos, entonces es lo mismo que le demos la biblia porque digamos, el documento es importante pero si no hay una construcción en territorio de formación continua que habilite a las personas a problematizar las prácticas, las que están en territorio para poderlas mejorar desde donde están porque si no es como que, estamos pensando desde mi punto de vista, disculpen la pasión, pero yo realmente creo que cuando se trabaja territorialmente es cuando aparecen las transformaciones en serie, cuando la gente entiende (ENTREVISTADA AMUCHÁSTEGUI, 2021).

O professor Crisorio foi categórico ao pontuar duras críticas ao NAP. De início disse não “ter nenhum respeito pelo NAP” porque ele não acredita na aprendizagem nem com núcleos prioritários nem sem núcleos prioritários. Para ele a educação é baseada no ensino, mas ninguém sabe o que as pessoas aprendem, portanto, não há essa possibilidade.

O professor Crisorio justifica sua crítica em um ponto crucial: para ele, a educação não pode estar “centrada no sujeito”, mas sim no “indivíduo” e que temos algumas consequências quando adotamos essa lógica: os adultos passam a ser servidores dos jovens e isso seria o triunfo do escolanovismo.

Para finalizar este capítulo gostaríamos de compartilhar uma reflexão da professora Griselda Amuchástegui. Em nossa entrevista ela comentou sobre a necessidade de as políticas educativas pensarem que os processos curriculares não podem estar de nenhuma maneira separados. Isto é, parte do processo curricular é parte do processo de formação contínua. Desse modo, concordamos com o autor e a professora (nossa entrevistada) quando ambos partilham a necessidade de construirmos um currículo preocupado com as especificidades territoriais e com a experiência de cada sujeito. Uma experiência interessante, que exemplifica essas questões, é a experiência equatoriana da professora Amuchástegui:

Vos conoces mi experiencia ecuatoriana, creo que el documento quedo en la historia, lo que quedo en Ecuador y yo creo que efectivamente puede haber tenido un impacto es lo que la gente vivió, nosotros trabajamos con más de 12000 docentes, en territorio, en las escuelas. O sea, el documento por lo menos esos 12000 docentes podían entenderlo o que decía el documento mínimamente (AMUCHÁSTEGUI, 2021).

Portanto, mais uma vez reforçamos a tríade: formação, intervenção curricular e intervenção. Três elementos que estão vinculados quando nos preocupamos com os impactos das nossas intervenções pedagógicas nos territórios em que estamos situados e qual a nossa responsabilidade social ante tantas vidas afetadas através de nossas intervenções.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar e compreender, recorrendo a quatro biografias docentes, as renovações que se passaram no campo da EF nas últimas décadas, o que teria levado a uma crítica da tradição instituída na disciplina na Argentina. Este processo impactou na trajetória desses quatro diferentes professores, repercutindo no modo como eles compreendem a EF. Dentro dessa proposta, o acesso aos referenciais sobre a EF na Argentina nos fez perceber que houve diferentes iniciativas de contestação a uma “tradição” muito marcada pelo viés “biologicista” de se tratar o corpo. Essas críticas produzidas caminhavam na contramão do entendimento de um corpo visto apenas como bio/fisiológico.

Metodologicamente, nossa pesquisa é classificada como qualitativa, exploratória e descritiva e colocou em prática entrevistas semiestruturadas com quatro professores argentinos. A metodologia supriu as expectativas, pois acessamos, diretamente com os entrevistados, conteúdos além dos que estavam publicados em revistas impressas/online e livros. Nos aproximamos das experiências e impressões particulares dos indivíduos vividas cada qual a sua época e em suas particularidades. Uma característica importante foi perceber como eles vivenciaram as mudanças na trajetória da EF em polos formativos distintos.

Como aspectos gerais encontrados com a nossa pesquisa, consideramos que as experiências na formação acadêmica (com o contexto de ditadura militar) construídas pelos nossos professores entrevistados foram repletas de histórias, conflitos e esperanças em um cenário em que foram afetados pela organização política e social da época. Um período marcado por atrocidades humanas que atingiu todo o país com atos impositivos e violentos executados pelo Estado. Consideramos esse período como um trágico e infame momento na história. Para citar Agassiz e Almeida (2007, p. 14), uma verdadeira “tragédia militaresca”. Nesse cenário, o pensar de modo diferente do que as autoridades gostariam causava risco às vidas de estudantes, professores e outros cidadãos.

A Educação Física sofreu influências com a forte presença de militares no curso de formação, momento o qual se entendia o corpo como máquina, um corpo funcional e como objeto de comparação. Vimos no livro coordenado por Bracht e Crisorio (2003), que assim como ocorreu em outros países da América Latina, a Argentina importou métodos ginásticos e o modelo esportivo que associavam a EF com a ginástica, exercícios físicos, exercícios militares e higiene física.

Especialmente a partir da década de 80, mas com mais intensidade nos anos 1990, novas perspectivas teóricas chegaram ao campo, sobretudo, com o processo de

redemocratização do país. Diante do exposto, além das fortes influências do continente europeu na construção da EF na América Latina, laços também foram construídos entre países desde o Sul da América, especialmente, com o próprio Brasil.

A EF na Argentina enfrenta um processo de reflexões, análises e discussões que colocam em tensão as visões tradicionais, comumente ligadas ao desempenho esportivo. Configuraram-se discussões sobre a sua identidade disciplinar, apontando para a sua crise, ao pensar com as Ciências Sociais e Ciências da Educação a problemática do corpo e do movimento. Esse processo, de acordo com Almeida (2019), de questionamento à tradição, acontece em diferentes países e em momentos distintos; todavia, apresentam uma certa abrangência e estão vinculadas, em grande parte, com o desenvolvimento e disseminação das chamadas teorias críticas da educação.

Autores franceses, alemães, portugueses, espanhóis e brasileiros foram citados pelos professores entrevistados como importantes referências para se pensar em uma EF diferente da que estava colocada, até mesmo uma nova concepção de corpo. Aqueles, juntamente com suas pesquisas que foram importantes para esse trabalho, são: a psicomotricidade de Jean Le Bouch; uma EF pensada no campo das humanidades com José Maria Cagigal; a ciência da motricidade humana com Manuel Sérgio; a corporeidade com Santín e a cultura corporal ou cultura corporal de movimento com Bracht (Brasil); questionamento às instituições com Michel Foucault e estudos da Europa sobre esporte e EF com Liselott Diem, que foram temas presentes.

Nossos professores entrevistados acessaram diferentes referenciais estrangeiros e começaram a refletir e escrever a partir dessas influências. Caracterizamos esse movimento como “produção e avanço” do debate acadêmico e formativo para a EF argentina como “produções pensando/escrevendo para o próprio território”, a partir das análises e influências exteriores.

Por parte de três dos nossos entrevistados, é indiscutível a influência da Escola Desportiva de Colônia (Alemanha), com a presença contínua de Liselott Diem. Por esse motivo, é digno de consideração o impacto (mesmo com peculiaridades) da presença dos alemães na Argentina. Visto que, de certa maneira, comungaram preocupações acerca da dimensão didática, pedagógica e humanista da prática esportiva.

Por outro lado, a França também foi importante espaço, por sua influência teórica, com a presença da psicomotricidade (uma perspectiva de reeducação ou educação psicomotora), como chamava Le Boulch (1982), através do estudo da psicocinética. Todos os



nossos entrevistados comentam sobre essa perspectiva. Ademais, outro ponto considerável (embora citado apenas pelo professor Jorge Gómez), trata-se da presença de uma expressão que chegou ao campo da EF na Argentina para referir-se ao seu objeto, a chamada Ciência da Motricidade Humana, do professor português Manuel Sergio, apresentando a “motricidade humana” como objeto do campo então chamado de Educação Física.

Diante do exposto, além das fortes influências do continente europeu na construção da EF na América Latina, laços também foram construídos entre países desde o Sul da América, especialmente, entre o próprio Brasil e a Argentina. Todavia, não se pode negar o destaque da França e da Alemanha nessa aproximação. De tal modo, também não podemos desconsiderar as resistências e as preocupações com a EF em constante movimento e construção.

Sobre esse aspecto, dois movimentos nos chamam atenção: o primeiro trata-se das diferentes influências conceituais que aparecem nos relatos dos nossos professores entrevistados, (ademais as próprias correntes de estudos dos nossos professores entrevistados) estarem vinculadas às problemáticas no campo da educação. Essas, por sua vez, chegam na área da Educação Física através das leituras e promovem os enfoques renovadores e críticos. Isso indica uma aproximação da Educação Física argentina com os debates do campo pedagógico. Desse modo, o intuito é de “distanciar-se” de uma Educação Física tradicional (mais fisiológica) a partir da recuperação de discursos e debates do campo da pedagogia.

O segundo movimento, refere-se a uma preocupação com a Educação Física dentro da área da educação. Ao citarem as influências e relações de Linselott Diem com o campo formativo da Argentina (uma pedagoga alemã) que tem como preocupação principal a entrada da formação desportiva no campo pedagógico.

Neste contexto, a Educação Física Argentina se encontrou inscrita em um processo de discussão e análise que colocou em tensão visões consideradas “tradicionais” ligadas ao rendimento físico-esportivo. Perspectivas foram mobilizadas para se promover uma crítica a essa tradição, oferecendo, conseqüentemente, uma alternativa à forma escolar dominante naquele país. Nessas circunstâncias, se envolveram em um processo de reflexão sobre a identidade disciplinar, o que resultou em uma crise que colocou no centro da discussão a problemática do corpo e do movimento e se promoveram diálogos frutíferos com as Ciências Sociais e as Ciências da Educação. Isso produziu modificações de diversas ordens, com impactos epistemológicos e pedagógicos que foram sentidos, anos depois, nos documentos curriculares destinados à formação de professores na Educação Física escolar.

Chama a atenção, por meio das entrevistas, como os depoentes foram experimentando as transformações em curso, incorporando às suas trajetórias compreensões sobre uma Educação Física renovada. Os documentos curriculares analisados evidenciam um ecletismo conceitual (às vezes problemático), reunindo autores e tradições de pensamento que nem sempre convergem em suas proposições. Manuel Sérgio, Parlebas, Le Bouch, Valter Bracht, Cagigal entre outros, a despeito de suas diferenças internas, são convocados para fundamentar a renovação pretendida na Educação Física Argentina. Cada um deles, também, impactou distintamente nas biografias que serviram de vozes para a narrativa aqui descrita.

Ainda sobre essas reflexões teóricas às transformações formativas e curriculares, percebemos que as trajetórias e contribuições dos professores se deram com apropriação de novos referenciais, a partir de leituras particulares e com possíveis diferenças no que se espera da EF e se manifestou nos documentos curriculares produzidos. Esse fato emblemático é considerado e problematizado por Levoratti e Scharagrodsky (2021) quando dizem que, não sem tensões, diferentes sentidos e significados foram colocados em disputa sobre o “fazer” e o conteúdo específico da Educação Física. Não obstante, para Levoratti (2021), distintas instituições (com representação nacional e provincial), professores e grupos disputaram o sentido sobre a disciplina e sobre a formação docente. Portanto, é substancial considerar que diferentes instituições formativas, compostas por diferentes docentes, reproduzem complexas relações de poder, alianças, tensões e rivalidades. Por sua vez, consideramos o campo como espaço de lutas entre grupos com interesses e possíveis contradições.

Também destacamos o intercâmbio e o esforço do professor Valter Bracht em criar relações de pesquisa com países vizinhos. O termo “cultura corporal” está colocado no NAP, documento curricular vigente no âmbito da educação básica da Argentina. É válido pontuar tal questão, pois esforços foram demonstrados nos escritos de Bracht e atravessaram diferentes fronteiras do Brasil. Suas preocupações, no que tange à valorização do conhecimento advindo da prática pedagógica (com o mundo vivido), acarretaram reflexões e posicionamentos no âmbito formativo e curricular na Argentina.

No que se refere às possíveis lacunas: seria interessante se tivéssemos meios financeiros próprios ou através de instituições/editais de investimento à pesquisa para visitar os demais polos de formação da Argentina. Estivemos na UNLP, local de atuação do professor Ricardo Crisorio, mas não acessamos a instituição de atuação da professora Griselda Amuchástegui, professor Rodolfo Rozengardt e professor Jorge Gómez. O material nas bibliotecas, possíveis parcerias ou encontros formativos que fossem construídos nessas

visitas, certamente agregariam com dados e materiais importantes, algo, talvez, impossibilitado, devido à distância.

Encontramos algumas dificuldades durante a pesquisa, porque tivemos restrições pela Covid-19; a universidade ficou fechada durante sete meses devido a necessidade de distanciamento social; as aulas remotas substituíram as aulas presenciais e (o cronograma de aulas e conteúdo das matérias precisaram ser diminuídos) por conta do tempo e cronograma geral da universidade; a viagem para à Argentina precisou ser adiada por conta das fronteiras fechadas em detrimento do auto índice de contaminação pelo vírus Covid-19; foi preciso conciliar o mestrado com o trabalho formal por conta do quantitativo de bolsas ofertadas para os estudantes do programa de pós-graduação e, por fim, muitos materiais não estavam publicados de modo online; isso causou um desafio para encontrar à distância materiais online dos autores da Argentina.

A partir da nossa experiência alguns temas seriam interessantes para pesquisas futuras dentro desse escopo de trabalho: 1) pesquisar sobre como iniciativas de crítica e renovação ocorreram em outras cidades e institutos de formação (diferentemente de La Plata, Córdoba e La Pampa). 2) pesquisar como diretores/assessores/professores das instituições de nível superior transformaram/adaptaram os currículos de formação em Educação Física. 3) pesquisar como professores de outros países da América latina, atuantes na educação básica, em instituições de formação superior e representantes do Estado compreendem as transformações teóricas em seus fazeres diários no que tange a EF.

Assim, apoiados em Bracht (2019), compartilhamos o seguinte desafio: precisamos construir uma relação diferente com a ciência, isto é, devemos olhar as necessidades e problemáticas teóricas da intervenção, para assim, dialogar com as demais áreas de conhecimento. Precisamos considerar a subjetividade, a estética, a dimensão sensível do corpo, as diferenças, a cultura, a ética, a justiça social, seja na ciência, ou no mundo da vida.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **A ditadura dos generais**: estado militar na América Latina: o calvário na prisão. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M; BRACHT, W. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ALMEIDA, F. Q; BRACHT, V; VAZ, A. F. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out./dez, 2012.
- ALMEIDA, F. Q; GOMES, I. M. **Valter Bracht e a educação física**: um pensamento em movimento. Ijuí: Unijuí, 2014.
- ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da Educação Física: uma análise comparada entre Brasil e a literatura anglófona. **Rev Bras Ciênc Esporte**, Brasília, v. 42, s/n. p. 01-07, 2019a.
- ALMEIDA, F. Q. Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, [s/n], p. 01-13, 2019b.
- ALMEIDA, F. Q; VAZ, A. F. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 03, 2010.
- AISENSTEIN, A. La educación física em el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar: Argentina, 1880-1960. In: ROZENGARDT, R. (org.). **Apuntes de Historia para profesores de Educación Física**. Argentina: Miño y Dávila, 2006. p. 265-280.
- AMAVET, A. Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1957.
- AMAVET, A. **Cuaderno de Educación Física Renovada 3**. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1969.
- AMUCHÁSTEGUI, G., RIBEIRO, U., RODRÍGUEZ, N. y ROZENGARDT, R. (orgs.) . **Formación docente, currículo y cotidiano escolar : la educación física en América del Sur**. Córdoba: UPC Editorial Universitaria, 2021.
- VÁRIOS AUTORES. **50 anos de golpe**: a ditadura militar no Brasil. São Paulo: Editora Brasil, 2014.
- AYERBE, L. F. **A Revolução Cubana**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999a.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. cap 01, p. 13-29, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, [s/n]. p. 01-14, 2019.

BEER, D. De educación física de buenos aires y su reconfiguración en el contexto de la última dictadura militar. In: 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, 2015, Buenos Aires, 2015. Disponível em: [https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/SEDICI\\_11419bacf5d3ef2cabb11ef33c474275](https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/SEDICI_11419bacf5d3ef2cabb11ef33c474275). Acesso em: 15 abr. 2022.

BEER, D. **La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar**. 2014. 397 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2014).

CENA, M; FASSINA, M; GARRO, M. La Educación Física en la transición democrática. Camino de democratización y de recuperación pedagógica. Un fragmento de la historia de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). In: ROZENGARDT, R. (org.). **Apuntes de Historia para profesores de Educación Física**. Argentina: Miño y Dávila, 2006. p, 265-280.

CRISORIO, R. L. Cuerpo y Constructivismo. **Educación Física y Ciencia**. La Plata. v. 04, [s/n]. p . 75-81, 1998.

CRISORIO, R. (coord). **Ideas para pensar la educación del cuerpo**. La Plata: EDULP, 2015.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Prefácio, 11-37, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FURLAN, A; PAVÍA, V (org.). **Relatos desde la educación física: con los lenguajes de la práctica**. Río Cuarto: UniRío Editora, 2019.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GALAK, E. L. Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1543-1562, 2014.

GALAK, E. L. Paradojas de la epistemología de la Educación Física Argentina: verdade, identidade y doxa em la formación superior. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. cap. 09, p. 193-220, 2013.

GALAK, E.; ZOBOLI, F.; GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. O corpo no campo acadêmico da educação física na argentina e no brasil: crítica e renovação da disciplina. **Alesde**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 79-90, set. 2018.

GALAK, E. L.; GOMES, I. M.; ZOBOLI, F. Pedagogia crítica e críticas à pedagogia na Educação Física: análises em congressos do Brasil e da Argentina. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, [s. l], v. 23, [s/n], p. 98-118. 2021.

GARCIA, A. Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento. In: ROZENGARDT, R. (org.). **Apuntes de Historia para profesores de Educación Física**. Argentina: Miño y Dávila, 2006. cap. 15, p. 265-280, 2006.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEERTZ, C. **Local knowledge: further essays in interpretive anthropology**. New York: Basic Books, 1983.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓMEZ, J. "Contenidos", en La educación física en el patio: una nueva mirada. **Stadium**, [s/l], [s.v], [s.n], p. 45-65, 2002.

GÓMEZ, J. Actividad física: consideraciones epistemológicas. **Revista EFEI**, Bariloche, v. 8, n. 7, p. 07-11, 2019.

GONZÁLEZ, F. J. Contribuições de Valter Bracht à educação física escolar: uma Carta ao Protagonista. In: ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. (org.). **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Ijuí: Unijuí, 2014. cap. 09, p. 173-194, 2014.

LARA SOUZA SILVA, C. G; ANDRIEU, B; NÓBREGA T. P. A psicocinética de Jean Le Boulch e o conhecimento do corpo na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1041-1054, 2018.

LEVORATTI, A. **Configuraciones de la formación de los profesores en educación física: actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos**

Aires (Argentina, 1990-2015). 2017. 431 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2017.

LEVORATTI, A. Los debates de la educación física y los enfoques de las ciencias sociales: un análisis de los lineamientos curriculares nacionales destinados a la formación docente en argentina (1993-2015). **Alesde**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 45-63, set, 2018.

LEVORATTI, A. La construcción de la concepción de educación física en la instancia de definición curricular. Un análisis de los diseños curriculares para la formación docente inicial de la provincia de Buenos Aires-Argentina. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Universidad de Valladolid, v. 23, [s/n]. p. 07-28, 2021.

LEVORATTI, A. El “cuerpo” y lo “corporal” en la formación de los profesores de educación física: un análisis de la propuesta educativa de la universidad nacional de la plata (Argentina, 1953-1999). **Contextos Educativos. Revista De Educación**, v. 29, [s/n]. p. 21-38, 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito-Santo, Vitória, 2012.

MENEZES, A. H. N.; DUARTE, F. R.; CARVALHO, L. O. R.; SOUZA, T. E. S. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Universidade Federal do Vale do São Francisco: Petrolina, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2020.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil**: ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

NAVARRO, M.; PALERMO, V. **A Ditadura Militar Argentina 1976-1983**: do Golpe de Estado à Restauração Democrática. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

PAIVA, F. S. L. **Educação Física/Ciências do Esporte: resgate e perspectiva na luta dos sentidos dentro do CBCE**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1993.

REIS FILHO, D. A. **As Revoluções Russas e o Socialismo Soviético**. São Paulo: Editoria UNESP, 2003.

RODRÍGUEZ, M. G. Conteúdos Básicos Comuns de Educação Física: alguns problemas sobre a identidade da disciplina. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados. 2003. cap. 02, p. 335-347, 2003.

ROZENGARDT, R. (org.). **Notas históricas para la identidad de la Educación Física**. Argentina: Miño y Dávila, 2006.

ROZENGARDT, R. Notas históricas para la identidad de la Educación Física. In: ROZENGARDT, R. (org.). **Apuntes de Historia para profesores de Educación Física**. Argentina: Miño y Dávila, 2006. cap. 10. p, 159-204. 2006.

ROZENGARDT, R. Dos mil diecisiete. In: FURLAN, A. PAVÍA, V. (coord.) **Relatos desde la Educación Física**: con los lenguajes de la práctica. 1. ed. Río Cuarto: UniRío Editora, 2019.

ROZENGARDT, R. Valter Bracht y nosotros: Crónica de una Vida Anunciada. In: ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. (org.). **Valter Bracht e a educação física**: um pensamento em movimento. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 195-208.

SANTÍN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1986.

SANTÍN, S. **A biomecânica entre a vida e a máquina**: um acesso filosófico. Ijuí: Unijuí, 2000.

SANTÍN, S. **Educação física & esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Rd. Papyrus, 1992.

SANTOS JÚNIOR, L. G. As origens da guerra revolucionária e o uso da tortura pela ótica do documentário esquadrões da morte: a escola francesa – a história de um legado. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 6, n. 2, p. 78-86, fev. 2014.

SCHARAGRODSKY, P. A. El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el científicismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. **Rev Bras Ciênc Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. v. 37, n. 2, p.158-164. 2015.

VAZ, A. F. Um certo itinerário: experiências de pesquisa com países sul-americanos. **Alesde**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 33-51, set. 2018.

VAZ, A, F. Certa herança marxista no recente debate da educação física no brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, [s/n], p. 01-12, 2019.

VAGO, T. M. Valter Bracht desestabiliza a educação física brasileira: (re)visitando fragmentos de um discurso pedagógico. In: ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. (org.). **Valter Bracht e a educação física**: um pensamento em movimento. Ijuí: Unijuí, 2014. cap. 05, p. 93-126, 2014.

VILLA, A. La tradición humanista en la formación de profesores/as: Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. **EFDeportes**. Buenos Aires, [s/v], n. 56, jan. 2003.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA 01:

**Entrevistado:** Jorge Gómez

**Entrevistadores:** Debora Nascimento Gomes y Felipe Quintão de Almeida

**Data da entrevista:** 28/09/2021

**Local da entrevista:** Google Meet. Link: <https://meet.google.com/efc-dryb-egg>

Questões para a entrevista
<p><b>Observações:</b></p> <p><b>Em azul são as questões com tradução em Espanhol.</b></p> <p><b>1-Trajétoria inicial: Como foi a sua formação em Educação Física? Quais teorias e metodologias você teve mais acesso durante a graduação?</b></p> <p style="padding-left: 40px;"><b>Trayectoria inicial - ¿Cómo fue tu formación en Educación Física? ¿A qué teorías y metodologías tuvo más acceso durante la graduación?</b></p> <p><b>2-No Brasil houve uma aproximação com as teorias críticas do campo da Educação e das ciências humanas para fazer uma crítica ao paradigma da aptidão física e desportiva que vinha sendo a marca registrada da área antes dos anos 60. Existem indícios, inclusive, de que essa tradição extrapolou as fronteiras do Brasil em direção a países vizinhos, como a Argentina. Como você avalia esse processo de renovação na Argentina? Por que realmente ocorreu? A partir de quando ocorreu? Quais as principais influências teóricas?</b></p> <p style="padding-left: 40px;"><b>En Brasil, hubo una aproximación con las teorías críticas del campo de la educación y las ciencias humanas para criticar el paradigma de la aptitud física y deportiva que había sido la marca registrada del área antes de la década de 1960. Incluso hay indicios de que esta tradición ha cruzado las fronteras de Brasil hacia países vecinos, como Argentina. ¿Cómo evalúa este proceso de renovación en Argentina? ¿Por qué sucedió realmente? ¿Desde cuándo ocurrió? ¿Cuáles son las principales influencias teóricas?</b></p>

**3-Nas décadas de 70, 80 e 90 você participou na formulação de currículos juntamente com o Estado, com a proposição de conceitos. Participou de forma secundária, por exemplo, da elaboração do CBC nos anos 90 e esteve envolvido em formulações curriculares desde os convênios com os alemães. O que você poderia comentar sobre essa influência para a Educação Física na Argentina? Ainda considera pertinente para a área acadêmica e profissional? Por quê? Como se deu o processo de construção?**

**En los años 70, 80 y 90 participaste en la formulación de currículos junto con el Estado, con la proposición de conceptos. Participó, por ejemplo, en la preparación del CBC en la década de 1990 y ha estado involucrado en formulaciones curriculares desde los acuerdos con los alemanes. ¿Qué podría comentar sobre esta influencia para la Educación Física en Argentina? ¿Sigues considerándolo relevante para el área académica y profesional? ¿Por qué? ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de construcción?**

**4-Em documentos como Lei Nacional de Educação, Núcleos de Aprendizagem Prioritária (NAP) e as propostas curriculares no atendimento inicial, primário e secundário da província de Buenos Aires percebemos diferentes propostas conceituais. Comente como você entende essas diferenças e como você compreende hoje o objeto da Educação Física?**

**En documentos como la Ley Nacional de Educación, Centros de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y propuestas curriculares en la atención inicial, primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires notamos diferentes propuestas conceptuales. Comenta ¿cómo entiendes estas diferencias y cómo entiendes hoy el objeto de la Educación Física?**

**5-Quais teorias de fundo alimentam sua percepção e reflexão sobre a Educação Física?**

**¿Qué teorías de fondo alimentan tu percepción y reflexión sobre la Educación Física?**

**6-Poderia comentar sobre os ciclos complementares de licenciatura da UNLP que foi a planta do mestrado e que você tencionou com a proposta que fizeram na UFLO**

que você dirigiu?

¿Podría comentar los ciclos complementarios de pregrado de la UNLP que fue el plan de maestría y que pretendía con la propuesta que hizo en la UFLO que dirigió?

**7-Poderia comentar sobre sua compreensão do curso de “maestria” em Educação Corporal que é ofertado na UNLP?**

¿Podría comentar sobre su comprensión del curso de "maestría" en "Educación Corporal" que se ofrece en la UNLP?

**8-Qual o lugar da “prática” e do “corpo” na Educação Física Argentina?**

¿Cuál es el lugar de "práctica" y "cuerpo" en Educación Física Argentina?

**9-Quais são as suas propostas em âmbito curricular que você considera mais importante para a Educação Física na Argentina? Por quê?**

¿Cuáles son tus propuestas curriculares que consideras más importantes para la Educación Física en Argentina? ¿Por qué?

**10-Quais livros de sua autoria você considera mais importante para o campo da Educação Física? Por quê?**

¿Qué libros consideras más importantes para el campo de la Educación Física? ¿Por qué?

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA 02:

**Entrevistado:** Griselda Amuchástegui

**Entrevistadores:** Debora Nascimento Gomes y Felipe Quintão de Almeida

**Data da entrevista:** 01/11/2021

**Local da entrevista:** Google Meet. Link: <https://meet.google.com/gcw-xwki-xja>

Questões para entrevista
<p><b>Observação:</b></p> <p>Em azul são as questões com tradução em Espanhol.</p> <p><b>1-Trajatória inicial – Como foi a sua formação em Educação Física? Quais teorias e metodologias você teve mais acesso durante a graduação?</b></p> <p>Trayectoria inicial - ¿Cómo fue tu formación en Educación Física? ¿A qué teorías y metodologías tuvo más acceso durante la graduación?</p> <p><b>2-Hoje, quais teorias de fundo alimentam sua percepção e reflexão sobre a Educação Física? Como você compreende hoje o objeto da Educação Física?</b></p> <p>Hoy en día, ¿qué teorías de fondo alimentan tu percepción y reflexión sobre la Educación Física? ¿Cómo entiendes hoy el objeto de la Educación Física?</p> <p><b>3-Professora Griselda, para além dos espaços formais de trabalho em que esteve, poderia comentar em quais grupos de debate disciplinar você participou e com quem?</b></p> <p>Profesora Griselda, además de los espacios formales de trabajo en los que estuvo, ¿podría comentar en qué grupos de discusión disciplinaria participó y con quién?</p> <p><b>4-No Brasil houve uma aproximação com as teorias críticas do campo da Educação e das ciências humanas para fazer uma crítica ao paradigma da aptidão física e desportiva que vinha sendo a marca registrada da área antes dos anos 60. Existem indícios, inclusive, de que essa tradição extrapolou as fronteiras do Brasil em direção a países vizinhos, como a Argentina. Como você avalia esse processo de renovação na Argentina? Por que realmente ocorreu? A partir de quando ocorreu? Quais as</b></p>

**principais influências teóricas?**

En Brasil, hubo una aproximación con las teorías críticas del campo de la educación y las ciencias humanas para criticar el paradigma de la aptitud física y deportiva que había sido la marca registrada del área antes de la década de 1960. Incluso hay indicios de que esta tradición ha cruzado las fronteras de Brasil hacia países vecinos, como Argentina. ¿Cómo evalúa este proceso de renovación en Argentina? ¿Por qué sucedió realmente? ¿Desde cuándo ocurrió? ¿Cuáles son las principales influencias teóricas?

**5-Qual lugar ocuparam as redes internacionais em que participou na construção dos debates críticos?**

Qual lugar como redes internacionais em que participou da construção dos debates críticos ocuparam?

**6-Sobre os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e O Núcleo de Aprendizagem Prioritária (NAP):** percebemos que são intâncias diferentes, ainda que efetivamente as categorias são similares. Para poder entender a particularidade cada um dos processos, gostaríamos de saber como a senhora avalia a forma com que a Educação Física é apresentada, por um lado no CBC e por outro lado no NAP. **Sobre los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y el Centro de Aprendizaje Prioritario (NAP):** nos damos cuenta de que son intâncias diferentes, aunque efectivamente las categorías son similares. Para entender la particularidad de cada uno de los procesos, nos gustaría saber cómo evalúa la forma en la que se presenta la Educación Física, por un lado en el CBC y por otro en el NAP.

**7-Quais são as diretrizes do Estado Nacional que a senhora considera mais importantes para a Educação Física na Argentina?**

¿Cuáles son los lineamientos estatales nacionales que consideras más importantes para la Educación Física en Argentina?

**8-Professora Griselda, a senhora já esteve envolvida em formulações curriculares em países que atravessam contextos de guerra, como o Afeganistão. Esteve também em outros países, inclusive participou de formulações curriculares na própria**

**Argentina? Qual perspectiva de formação foi apresentada em seus projetos?**

**Profesora Griselda, usted ya ha participado en la formulación de planes de estudio en países que están experimentando contextos de guerra, como Afganistán. ¿También ha estado en otros países, incluso participando en formulaciones curriculares en la propia Argentina? ¿Qué formación perspectiva se presentó en sus proyectos?**

**9-Sobre a dimensão conceitual e os debates entorno do tema: qual o lugar da “prática” e do “corpo” na Educação Física Argentina?**

**Sobre la dimensión conceptual y los debates en torno al tema: ¿cuál es el lugar de la "práctica" y el "cuerpo" en la Educación Física Argentina?**

**10-Profesora, sabemos que a senhora não participa do mestrado em Educação Corporal na UNLP. Mas, para entender a dimensão desse curso, teria algum comentário a fazer sobre a sua compreensão do mesmo?**

**Profesor, sabemos que no participas en la Maestría en Educación Corporal de la UNLP. Pero para entender la escala de este curso, ¿tendría algún comentario que hacer sobre su comprensión de este curso?**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA 03:

**Entrevistado: Rodolfo Rozengardt**

**Entrevistadores: Debora Nascimento Gomes y Felipe Quintão de Almeida**

**Data da entrevista: 02/11/2021**

**Local da entrevista: Google Meet. Link: <https://meet.google.com/ujt-cdor-vrr>**

Questões para entrevista
<p><b>Observação:</b></p> <p><b>Em azul são as questões com tradução em Espanhol.</b></p> <p><b>1-Trajatória inicial: Como foi a sua formação em Educação Física? Quais teorias e metodologias você teve mais acesso durante a graduação?</b></p> <p><b>Trayectoria inicial - ¿Cómo fue tu formación en Educación Física? ¿A qué teorías y metodologías tuvo más acceso durante la graduación?</b></p> <p><b>2-Hoje, quais teorias de fundo alimentam sua percepção e reflexão sobre a Educação Física? Como você compreende hoje o objeto da Educação Física?</b></p> <p><b>Hoy en día, ¿qué teorías de fondo alimentan tu percepción y reflexión sobre la Educación Física? ¿Cómo entiendes hoy el objeto de la Educación Física?</b></p> <p><b>3-Professor Rodolfo, para além dos espaços formais de trabalho em que esteve, poderia comentar em quais grupos de debate disciplinar você participou e com quem?</b></p> <p><b>Profesor Rodolfo, además de los espacios formales de trabajo en los que estuvo, ¿podría comentar en qué grupos de discusión disciplinaria participó y con quién?</b></p> <p><b>4-No Brasil houve uma aproximação com as teorias críticas do campo da Educação e das ciências humanas para fazer uma crítica ao paradigma da aptidão física e desportiva que vinha sendo a marca registrada da área antes dos anos 60. Existem indícios, inclusive, de que essa tradição extrapolou as fronteiras do Brasil em direção a países vizinhos, como a Argentina. Como você avalia esse processo de renovação na</b></p>



**Argentina? Por que realmente ocorreu? A partir de quando ocorreu? Quais as principais influências teóricas?**

En Brasil, hubo una aproximación con las teorías críticas del campo de la educación y las ciencias humanas para criticar el paradigma de la aptitud física y deportiva que había sido la marca registrada del área antes de la década de 1960. Incluso hay indicios de que esta tradición ha cruzado las fronteras de Brasil hacia países vecinos, como Argentina. ¿Cómo evalúa este proceso de renovación en Argentina? ¿Por qué sucedió realmente? ¿Desde cuándo ocurrió? ¿Cuáles son las principales influencias teóricas?

**5- Qual lugar ocuparam as redes internacionais em que participou da construção dos debates críticos?**

¿Qué lugar ocuparon las redes internacionales en las que participó en la construcción de los debates críticos?

**6-Sobre os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e O Núcleo de Aprendizagem Prioritária (NAP): percebemos que são intâncias diferentes, ainda que efetivamente as categorias são similares. Para poder entender a particularidade cada um dos processos, gostaríamos de saber como o senhor avalia a forma com que a Educação Física é apresentada, por um lado no CBC e por outro lado no NAP. Sobre los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y el Centro de Aprendizaje Prioritario (NAP): nos damos cuenta de que son intâncias diferentes, aunque efectivamente las categorías son similares. Para entender la particularidad de cada uno de los procesos, nos gustaría saber cómo evalúa la forma en la que se presenta la Educación Física, por un lado en el CBC y por otro en el NAP.**

**7-Quais são as diretrizes do Estado Nacional que o senhor considera mais importantes para a Educação Física na Argentina? Por quê? Já esteve envolvido em formulações curriculares para alguma província ou instituição formativa em Argentina ou outro país? Se sim, qual a perspectiva de formação foi apresentada?**

¿Cuáles son los lineamientos estatales nacionales que consideras más importantes para la Educación Física en Argentina? ¿Por qué? ¿Alguna vez ha estado involucrado en la formulación de planes de estudio para alguna provincia o

**institución educativa en Argentina u otro país? En caso afirmativo, ¿qué formación perspetiva se ha presentado?**

**8- Qual o lugar da “prática” e do “corpo” na Educação Física Argentina?**

**¿Cuál es el lugar de "práctica" y "cuerpo" en Educación Física Argentina?**

**9-Professor, sabemos que o senhor não participa do mestrado em Educação Corporal na UNLP. Mas para entender a dimensão desse curso, teria algum comentário a fazer sobre a sua compreensão desse curso?**

**Professor, sabemos que no participas en la Maestría en Educación Corporal de la UNLP. Pero para entender la escala de este curso, ¿tendría algún comentario que hacer sobre su comprensión de este curso?**

**10-O senhor é professor do Mestrado em Educação Física e Esportes da Universidade Nacional de Avellaneda. Pode comentar qual é a proposta formativa desse curso?**

**Eres profesor de la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda. ¿Puedes comentar la propuesta formativa de este curso?**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA 04:

**Entrevistado: Ricardo Crisorio**

**Entrevistadores: Debora Nascimento Gomes, Felipe Quintão de Almeida e Alejo Levoratti**

**Data da entrevista: 04/11/2021**

**Local da entrevista: Google Meet. Link: [Meet: xzr-zwig-wbt \(google.com\)](https://meet.google.com/xzr-zwig-wbt)**

Questões para entrevista
<p><b>Observação:</b></p> <p><b>Em azul são as questões com tradução em Espanhol.</b></p> <p><b>1-Trajectoria inicial – Como foi a sua formação em Educação Física? Quais teorias e metodologias o senhor teve mais acesso durante a graduação?</b></p> <p><b>Trayectoria inicial - ¿Cómo fue tu entrenamiento en educación física? ¿A qué teorías y metodologías tuvo más acceso durante la graduación?</b></p> <p><b>2-Ainda sobre a carreira acadêmica, também poderia comentar sobre a sua experiência de participação nos grupos de Mariano Giraldes?</b></p> <p><b>2. Todavía en la carrera académica, ¿podría comentar también su participación en los grupos de Mariano Giraldes?</b></p> <p><b>3-Hoje, quais teorias de fundo alimentam sua percepção e reflexão sobre a Educação Física? Como o senhor compreende hoje o objeto da Educação Física?</b></p> <p><b>Hoy en día, ¿qué teorías de fondo alimentan tu percepción y reflexión sobre la Educación Física? ¿Cómo entiendes hoy el objeto de la Educación Física?</b></p> <p><b>4-No Brasil houve uma aproximação com as teorias críticas do campo da Educação e das ciências humanas para fazer uma crítica ao paradigma da aptidão física e desportiva que vinha sendo a marca registrada da área antes dos anos 60. Existem indícios, inclusive, de que essa tradição extrapolou as fronteiras do Brasil em direção a países vizinhos, como a Argentina. Como você avalia esse processo de renovação na Argentina? Por que realmente ocorreu? A partir de quando ocorreu? Quais as</b></p>

**principais influências teóricas?**

En Brasil, hubo una aproximación con las teorías críticas del campo de la educación y las ciencias humanas para criticar el paradigma de la aptitud física y deportiva que había sido la marca registrada del área antes de la década de 1960. Incluso hay indicios de que esta tradición ha cruzado las fronteras de Brasil hacia países vecinos, como Argentina. ¿Cómo evalúa este proceso de renovación en Argentina? ¿Por qué sucedió realmente? ¿Desde cuándo ocurrió? ¿Cuáles son las principales influencias teóricas?

**5-O senhor teve uma importante participação na elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) nos anos 90. Como se deu o processo de construção desse documento?**

Usted desempeñó un papel importante en la preparación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en la década de 1990. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de construcción de este documento?

**6-Sobre os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e O Núcleo de Aprendizagem Prioritária (NAP): percebemos que são instâncias diferentes, ainda que efetivamente as categorias são similares. Para poder entender a particularidade de cada um dos processos, gostaríamos de saber como o senhor avalia a forma com que a Educação Física é apresentada, por um lado no CBC e por outro lado no NAP. Sobre los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y el Centro de Aprendizaje Prioritario (NAP): nos damos cuenta de que son instancias diferentes, aunque efectivamente las categorías son similares. Para entender la particularidad de cada uno de los procesos, nos gustaría saber cómo evalúa la forma en la que se presenta la Educación Física, por un lado en el CBC y por otro en el NAP.**

**7-Como as discussões sobre o lugar da “prática” e do “corpo” foram surgindo na Educação Física Argentina? E quais enfoques conceituais foram recuperados?**

¿Cómo surgieron las discusiones sobre el lugar de la "práctica" y el "cuerpo" en la Educación Física Argentina? ¿Y qué enfoques conceptuales se han recuperado?

**8-Professor Crisorio, o senhor poderia explicar como surge e se desenvolve, ao longo dos anos, a proposta da Educação Corporal? Acreditamos que um ponto chave é a concepção que propõe sobre o corpo e seus processos educacionais. Poderia comentar**

**também sobre isso e, se possível, situar a própria criação do Mestrado em Educação Corporal?**

**Profesor Crisorio, ¿podría explicar cómo surge y se desarrolla la propuesta de Educación Corporal a lo largo de los años? Creemos que un punto clave es la concepción que propone sobre el cuerpo y sus procesos educativos. ¿Podría comentar también esto y, si es posible, situar la propia creación del Máster en Educación Corporal?**

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma pesquisa denominada “Movimentos de crítica e renovação da educação física na argentina: diálogos com diferentes trajetórias profissionais e acadêmicas”.

O objetivo de nosso estudo é de compreender como se produziu na Educação Física Argentina, nos últimos 40 anos, diferentes tentativas de renovar a área e a tradição que até então era instituída na disciplina, a partir de análises aos trabalhos de quatro autores argentinos que tomaram parte neste processo de renovação. Também pretendemos identificar como ocorreu uma renovação no estatuto (epistemológico, político, pedagógico e curricular) da Educação Física na Argentina. Analisar as produções científicas de quatro professores e autores importantes no campo Argentino: Ricardo Crisorio, Rodolfo Rozengardt, Griselda Amuchástegui e Jorge Gómez. Identificar como os autores têm pensado o desenvolvimento da Educação Física na Argentina (as motivações, referências teóricas, as perspectivas metodológicas e a concepção de corpo).

Para a participação desse trabalho, você está sendo convidado a conceder uma entrevista semiestruturada, com o apoio de um gravador de voz, junto ao pesquisador; a análise de dados será por meio de transcrição, onde o nome do colaborador da pesquisa será trocado por um pseudônimo, para que não haja identificação. As entrevistas têm duração aproximada de 2 horas e serão realizadas na Argentina ou via plataforma online (devido a pandemia vigente mediante a presença do novo coronavírus), preferencialmente, em local escolhido pelos próprios professores que contribuem com o estudo. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Além disso, informamos que você não terá despesas nem será remunerado pela participação nesta pesquisa; caso haja despesa você será ressarcido.

Embora mínimos, os riscos podem ser perspectivados como a possibilidade de uma avaliação e/ou exposição negativa das informações prestadas pelo informante. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantiremos o anonimato dos participantes, bem como compartilharemos e validaremos todos os dados e análise com os participantes da pesquisa antes de publicá-los. Essa medida garante que o participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações. Todavia, explicitaremos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466

do Conselho Nacional de Saúde. Já os benefícios relacionados com sua participação estão relacionados à possibilidade de construir novas contribuições e análises acerca da produção de conhecimento da Educação Física na Argentina, ampliar o nosso olhar para um outro país da América Latina e fomentar discussões epistemológicas no campo da Educação Física na Argentina.

Esse TCLE possui duas vias, sendo que uma ficará em posse do pesquisador e você receberá uma via deste termo, sendo assinada ao fim do documento por ambos e rubricada em todas as páginas, nele consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

Pesquisador responsável: Debora Nascimento Gomes. Tel: (27) 99853-0289.

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desportos – Laboratório de Estudos em Educação Física. Av. Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário de Goiabeiras Vitória – ES. CEP: 29075-810 Tel: (27) 3335 – 7676/ (27) 4009 – 7676.

Em caso de denúncia e/ou qualquer intercorrência na pesquisa você poderá acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: Sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória-ES, CEP: 29.060-970, Tel: 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

**Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar** do estudo “Movimentos de crítica e renovação da educação física: aproximações com o campo da Argentina”. **Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Debora Nascimento Gomes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para ambas as partes.**

**Local e data** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do participante:** \_\_\_\_\_

**Pesquisador responsável: Debora Nascimento Gomes**

**Assinatura do pesquisador responsável:** \_\_\_\_\_



**ANEXOS**

ANEXO A - REGISTRO DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO EM VILLA GIARDINO, CÓRDOBA EM 07 DE JUNHO DE 1994

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION FISICA		
JUEVES 9. MAÑANA -		
EJE TEMATICO N° 8		
8,30 hs.	<b>CONFERENCIA N° IV</b>	
"Modelos curriculares vigentes en la formación de los docentes de Educación Física"		
Disertantes:	Dr. J. L. Huendes Álvarez Prof. R. Crisost	
Coord.:	Dr. Alfredo Fuchs	
Secretario:	Prof. Jorge Valdivia	
Sala:	"A"	
1,00 hs.	<b>ESPACIOS ABIERTOS</b>	
"Juego, una actitud"	"Las representaciones del modelo curricular de la evaluación en Educación Física"	"Investigación Social en Educación Física"
Dir.: Prof. I. Moreno	Espe.: Lic. R. Velázquez	Espe.: Prof. Váster Brachu
Dir.: Prof. M. Puentevilla	Coord.: Prof. M. Camacho	Coord.: Prof. S. Centurión
- Sala "A" -	- Sala "B" -	- Sala "D" -