

# FORMACIÓN DOCENTE, CURRÍCULO Y COTIDIANO ESCOLAR: DATOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SUDAMÉRICA

Red Internacional de Investigación  
Pedagógica en Educación Física Escolar  
(REIPEFE)



UCP editorial  
universitaria

**FORMACIÓN DOCENTE, CURRÍCULO Y COTIDIANO ESCOLAR:  
LA EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA DEL SUR**

**Red Internacional de Investigación  
Pedagógica en Educación Física Escolar  
(REIPEFE)**

### Co editores

Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física

### Comité científico

**Dra. Christiane Garcia Macedo**

(Universidade Federal do Vale do São Francisco –UNIVASF, Brasil)

RG: 4384806 SSP-GO

**Dra. Erineusa Maria da Silva**

(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

RG: 801 910 - SSP/ES

**Dra. Angélica Caetano da Silva**

(Colégio Pedro II/Río de Janeiro, Brasil)

RG: 13189278-8 IFP/RJ

**Dr. Roberto Stahringer**

(Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

**Dr. Pablo Scharagrodsky**

(Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de la Plata)

**Dr. Marcos Griffa**

(Facultad de Educación Física y Facultad de Arte y Diseño, UPC)

### Diseño y diagramación

Equipo editorial UPC

*Los pictogramas utilizados en tapa y contratapa son del reservorio  
de Recursos de iconoclastas.org*

**Nota:** la diversidad de normas de estilo utilizadas en esta publicación corresponde a la selección de cada autor según la pertinencia y vigencia en su ámbito académico.

ISBN 978-987-47838-9-9



Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons Atribución - No Comercial

## ÍNDICE

**Presentación** 7

**¡Seamos contemporáneos!** 13

Rodolfo Rozengardt

### UNIDAD I

**DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA** 34

**Impressões acerca do tempo presente, da Educação e da Educação Física** 35

Fernando Jaime González, Maria Simone Schwengberg, Ivan Carlos Bagnara, Paulo Carlan, Paulo Evaldo Fensterseifer, Robson Machado Borges, Sidinei Pithan da Silva

**A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: Um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo.** 49

Alessandra Galve Gerez, Valter Bracht

**Profe-ufmg: pesquisas sobre trajetórias de professores, Vida urbana e cotidiano escolar** 80

Admir Soares Almeida Júnior, Cláudio Márcio Oliveira, José Angelo Gariglio

**Relação do PIBID com a formação inicial e continuada de professores de Educação Física** 113

Ana Nathalia Almeida Callai, Eriques Piccolo Becker, Luis Eugênio Martiny, Rosalvo Luis Sawitzki

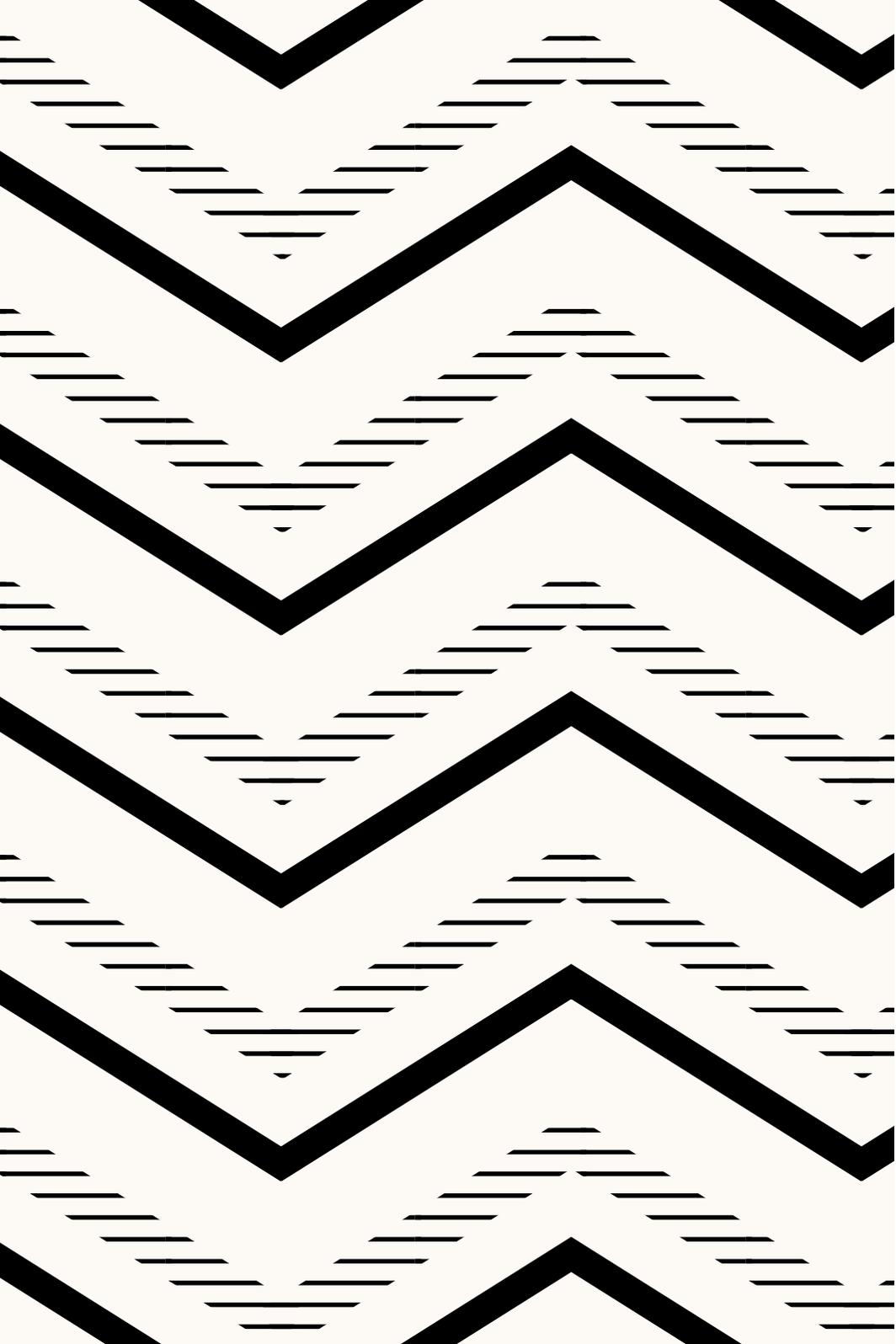
### UNIDAD II

**CURRÍCULO Y COTIDIANO ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA** 127

**Sentidos y representaciones de la Educación Física en la cultura escolar: un abordaje en escuelas primarias uruguayas** 128

Alejandra Aguilar, Santiago Brum, Juan Cardozo, Carla De Polsi, Gastón Meneses, Cecilia Ruegger, Giannina Silva, Ana Torrón, Pablo Zinola

<b>Intervenciones inclusivas y excluyentes en las prácticas escolares de Educación Física</b>	<b>155</b>
Alejandro Añasco, Gloria Campomar, Adriana Gallegaro, Mario Zimmerman	
<b>La enseñanza de Educación Física (EF) en el nivel secundario en un colegio con orientación en Educación Física</b>	<b>174</b>
Fernando Acosta, Cesar Suarez Vranken	
<b>La enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria: apuntes para problematizar la metodología de la investigación</b>	<b>197</b>
María Teresa Oltolina Giordano, Norma Beatriz Rodríguez, Iván Galvani, Cecilia Taladriz	
<b>Educación Física y currículo. “investigación, tensiones e intervención docente en Bariloche – Patagonia</b>	<b>216</b>
Dora Elisa Vai, Mariana Peña Boetto	
<b>Sentidos de la Educación Física en la Escuela: Ecuador 2014</b>	<b>239</b>
Griselda Amuchástegui, María Josefina Yafar, Carina Bologna	
<b>COMENTARIOS FINALES</b>	
<b>REIIPFE: o que pode uma rede latino-americana de pesquisa em Educação Física escolar?</b>	<b>257</b>
Edison de Jesus Manoel	
<b>DATOS BIOGRÁFICOS</b>	<b>285</b>



## **PRESENTACIÓN**

# **FORMACIÓN DOCENTE, CURRÍCULO Y COTIDIANO ESCOLAR: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA DEL SUR**

### **Organizadores:**

Griselda Amuchástegui

Ueberson Ribeiro

Norma Rodríguez

Rodolfo Rozengardt

Este libro es el resultado de investigaciones, reflexiones y debates realizados en el marco de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Esta Red, empezó a tejerse entre un pequeño grupo de colegas de Brasil en el año 2005 y fue creciendo en integrantes al tiempo que comenzaba sus producciones en simultáneo incluyendo grupos de profesores de Argentina. La preocupación inicial refería a las limitaciones que evidenciaba la Educación Física escolar para su despliegue en prácticas innovadoras que permitieran su inscripción en procesos emancipadores y democratizadores. En 2008 realizó su primer Seminario en la ciudad de Vitória (Espiritu Santo, Brasil), a modo de plenario de intercambio de los primeros trabajos de investigación vinculantes y ajuste en procesos metodológicos comunes como base. Desde aquel momento, los seminarios fueron la principal estrategia de crecimiento de la Red, acompañados por eventos públicos destinados a la difusión de producciones e intercambio con profesores/as en las diferentes localidades que eran sede. Así, el segundo Seminario se realizó en 2009 en Santa Rosa, provincia de La Pampa, en 2010 la ciudad anfitriona fue Córdoba, ambos eventos en Argentina. En 2011, se trasladó nuevamente a Brasil, donde el IV encuentro, fue resultado de la acción coordinada entre las universidades Federal de Santa María (UFSM) y Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI), por tanto, se realizaron reuniones y eventos públicos en Santa María e Ijuí, Estado de Río Grande do Sul. Bariloche (Río Negro) fue la sede 2012, Florianópolis (Santa Catarina), en 2013 y La Plata, provincia de Buenos Aires, fue la encargada de organizar el encuentro en 2014. Dos años después en 2016 el grupo anfitrión fue el ISEF de la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay. Desde esa fecha se consensuó realizar reuniones generales cada dos años. REIPEFE celebró su primera década de seminarios internacionales en la ciudad de Vitória que albergó el primer encuentro, en el estado de Espírito Santo, Brasil con once instituciones miembros, más del doble del número inicial.

En 2017 y 2019, las sedes de La Pampa (General Pico) y Córdoba realizan encuentros regionales. A raíz de la irrupción en 2020 de la pandemia de COVID-19 que contrajo toda posibilidad de encuentro presencial, la Red mantuvo su funcionamiento a través de medios digitales. De ese modo, la Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires (designada responsable de la organización del encuentro 2020), generó encuentros virtuales para sostener la comunicación y avanzar hacia el próximo seminario, que se espera concretar de modo presencial en 2021.

La denominación REIPEFE fue adoptada en 2010, lo que permitió al “grupo de grupos” que la conformamos una formalización y un funcionamiento regular, también un carácter político pedagógico y social, preocupado por el acceso y calidad de la educación y la democratización en nuestra América. Pocos años más tarde, se creó un sitio web para intercambio y documentación, también se publicaron dos libros, que vieron la luz a comienzos de 2016. El primero, editado en Vitória, “Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e Abandono Pedagógico/Desinvestimento pedagógico” (en castellano: “La Educación Física escolar en América del Sur: Entre la innovación y el abandono/desinversión pedagógica”), presenta un conjunto de intervenciones producto de seminarios previos. El segundo “La Educación Física, prácticas escolares y prácticas de formación”, fue producto del encuentro regional que, con el mismo título, se desarrolló en General Pico, La Pampa, en junio de 2017, concretando en 2020, una segunda edición.

En el período fundacional de lo que devino en REIPEFE, entre 2005 y 2008, la conformaban solo cuatro grupos. Paulatinamente se fueron integrando nuevos conjuntos de investigadores, que forman parte de instituciones de educación superior (universidades e institutos) de América del Sur. Las últimas incorporaciones al colectivo se concretaron en 2020. En la actualidad REIPEFE cuenta con equipos miembros de tres países: De Brasil: Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidad

Federal de Santa María (UFSM), Universidad Federal de Minas Gerais(UFMG), Universidad Federal de São Paulo (UFSP). De Uruguay, Universidad de la República (Udelar). De Argentina: Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de General Pico, Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de La Matanza (UNLM), Universidad de Flores (UFLO).

Los textos que conforman este libro, que finalmente pudo concretarse luego de un arduo trabajo entre 2020 y 2021, tienen el fin de socializar producciones del bienio 2017/2018, cuyo tema es *Formación, Currículo y cotidiano Escolar en Educación Física*. Los capítulos que lo componen forman parte de las investigaciones que se presentaron y discutieron en el IX Seminario Internacional, celebrado en el Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Espírito Santo, en Vitória, Brasil, entre el 28 de mayo y el 2 de junio de 2018.

El libro consta de una apertura, dos unidades y un texto de cierre. La primera unidad, convoca a mantener un compromiso con el tiempo presente, lo que requiere de inteligencia y voluntad de los protagonistas: para ello propone expandir el presente y contraer el futuro. “Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias y contraer el futuro para cuidarlo.” Titulada “Democracia y formación docente en Educación Física”, presenta exposiciones que discuten el momento político, económico y cultural actual en América Latina y los desafíos para la formación docente y la Educación Física. Se sostiene que la formación docente enfrenta desafíos relacionados con los procesos de democratización de las sociedades en curso en los países que conforman Nuestra América. En base a esta premisa, se analizan políticas y experiencias educativas y curriculares relacionadas con la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física, considerando sus cruces macropolíticos, en sus relaciones con los modos actuales del gobierno estatal y las tensiones producidas con las luchas en favor de la educación y la educación física republicana, guiada por principios democráticos.

La segunda Unidad, titulada “Currículo y cotidiano escolar en Educación Física”, presenta y analiza experiencias de prácticas pedagógicas o de intervención en diferentes contextos y países de América del Sur. Describe las singularidades de los contextos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas, así como analiza las tensiones que implican la producción de prácticas alternativas. Estudiantes de Educación Física involucrados en procesos “innovadores” y/o transformadores (en el sentido de tratar de superar la tradición higienista, técnica y profiláctica). Identifica y analiza los procesos pedagógicos de “abandono / desinversión” a los que están sujetos los maestros y las escuelas debido a las políticas curriculares y modos de subjetividad discutidos en la Unidad I.

El último texto, a cargo de Edison de Jesus Manoel, profundiza en lo ocurrido a lo largo del Seminario, retomando sus ideas centrales, pero desde una perspectiva crítica, brindando comentarios muy valiosos, enfocados para reorientar la actividad de la Red. En su carácter de invitado-observador<sup>1</sup>, se detuvo en lo ocurrido durante el encuentro, que trasunta su convicción de que vale la pena dar pasos colectivos para avanzar en la transformación de la dinámicas de trabajo de la red, potencializando sus aportes a la realidad latinoamericana. Por un lado, destacando la necesidad de forjar y socializar discursos propios que colaboren en la decolonialidad de la vida en nuestro continente, y por otro trabajar comprometidamente en acciones tendientes a transformar cualitativamente a la REIPEFE.

Así, al hablarle a todos y a cada uno de los grupos, sostuvo: “Al reconocerse a sí mismos como miembros de una red cada uno ejerce de manera particular esta mirada distante, dirigiéndose a los miembros del mismo grupo y a grupos distintos. Todos son diferentes y la Red está abierta a acoger la diversidad. Al mismo tiempo, todos son iguales en la diferencia. Los problemas son los mismos, incluso si los contextos son diferentes. La experiencia distinta de uno puede hablar

---

1. En aquel momento, ya que desde 2020 forma parte de REIPEFE desde la Universidad Federal de San Pablo, Brasil.

de la experiencia distinta de los demás. Esta sería la clave para que la REIPEFE pueda salir de un estado de Red de Investigación para hacer investigación en Red. La investigación en red no solo significa la investigación de los mismos problemas, con las mismas referencias teóricas y metodológicas. Garantizando que cada uno tenga el rigor necesario en sus investigaciones y tome las decisiones pertinentes entre el marco teórico y metodológico con el que pretende responder o tratar, todos aportarán diferentes puntos de vista a problemas similares de diferentes contextos.”

La oportunidad ofrece que los grupos estén insertos en múltiples realidades y a la vez puedan construir una mirada atenta al conjunto que conformamos, desde el cierre del Seminario de 2018. Esa tarea es el motor principal que REIPEFE asume actualmente. Esperamos se vea reflejada en los textos de esta publicación y sea tangible también en las futuras.



**¡SEAMOS CONTEMPORÁNEOS!**

Palabras de apertura



**Rodolfo Rozengardt**

Comenzaré tomando una idea de Giorgio Agamben (2007): su definición de lo contemporáneo. Él plantea que ser contemporáneo es establecer una relación particular con el propio tiempo y nos dice que contemporáneo es aquel que mantiene su mirada fija en su tiempo para percibir, no sus luces, sino sus sombras. Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra. Ser contemporáneo es incomodarse con el diagnóstico de la actualidad. Animarse a la herejía de la pregunta.

Pero ser contemporáneo, mirar el mundo y sus sombras, nos obliga a definir la mirada, el punto de vista, que es la vista desde un punto. Nuestro punto es el de habitantes del Sur de América. Argentinos, brasileños, uruguayos, y ecuatorianos, bolivianos, colombianos, en la transición de dos siglos. Miramos la política, revisamos la democracia. Somos educadores, comprometidos con las tareas de formación de nuevas generaciones de ciudadanos, trabajadores y profesionales, para que tengan una vida feliz, y formen parte de proyectos históricos que ayuden en el mejoramiento de la vida de nuestros pueblos.

Participamos del campo académico de la Educación Física (EF), disciplina escolar que carga con una mochila de mandatos contradictorios, sospechada tanto de inmorales contubernios con lo más oscuro del poder como de tener la responsabilidad de resolver problemas fundamentales de salud pública. En última instancia, nos animamos a plantear las cuestiones ligadas al poder.

*En los trabajos de este colectivo internacional estas perspectivas están siempre presentes.*

## **¿Hablamos del tiempo?**

Tenemos que hablar del presente. ¿Por qué? porque se nos *presenta* con sus urgencias, porque a nuestros estudiantes les debemos una

formación que les permita desempeñarse con dignidad en este tiempo. Porque lo que ocurre a nuestro alrededor nos afecta, porque formamos ciudadanos y por ello se nos reclama una ciudadanía activa.

Tenemos que hablar del pasado, para entenderlo y entender cómo se ha conformado “el mundo” y “nuestro mundo”; cómo hemos llegado a ser lo que somos hoy. Y tenemos que hablar del futuro pues no tenemos el deber de aceptar lo que viene y adaptarnos, sino que el futuro será aquel que seamos capaces de construir.

El filósofo alemán Ernst Bloch (en de Sousa Santos, 2006, 20), decía: si vivimos siempre en el presente, ¿por qué es tan pasajero, tan fugaz? El presente es un momento entre el pasado y el futuro, en el cual vivimos siempre, nunca lo hacemos en el pasado ni en el futuro. A ello le agrega Boaventura de Sousa Santos (2006) que la racionalidad dominante inclusive en quienes se proponen el pensamiento crítico, contrae el presente porque deja por fuera mucha realidad, muchas experiencias y al dejarlas afuera, al tornarlas invisibles, desperdicia la experiencia en su potencialidad emancipatoria. Por ello, dice el portugués, que el primer desafío es enfrentar este *desperdicio de experiencias sociales*, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo, que hay en nuestro mundo. Para ello propone expandir el presente y contraer el futuro. “Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo. Sustituir ese futuro entendido como un infinito homogéneo, que es vacío – como decía Walter Benjamin– por un futuro concreto, de utopías realistas, suficientemente utópicas para desafiar a la realidad que existe, pero realistas para no ser descartadas fácilmente.” Hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen, pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. “Estoy proponiendo, pues, una sociología insurgente” plantea De Souza Santos (2006,30) Para ello, es necesario intentar una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque no solo es importante desarrollar saberes sino saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce.

*Esta es la perspectiva de nuestra Red. Celebramos este camino y nos desafiamos a profundizarlo.*

## El presente de Nuestramérica y nuestro mundo

América Latina es un continente en disputa. Por sus venas abiertas ha circulado y han extraído sus riquezas y las energías productivas de sus habitantes por quinientos años. Lo vemos todos. Lo disputaron los españoles y portugueses durante trescientos años con los pueblos originarios. Ellos se lo disputaron luego con otras potencias europeas en plena expansión imperialista. A medida que se fue conformando un pueblo propio, con identidades novedosas, en una hibridación cultural con infinitas variantes y dolores en común, con notables diferencias y desigualdades profundas, la disputa se ha configurado entre ese pueblo y las potencias que han crecido esquilmando sus riquezas. Para esa misión han contado con sectores cómplices entre los habitantes. Las oligarquías locales han sido en cada ocasión, la llave que abrió esas venas para la extracción de sus riquezas, aprovechando los beneficios de su intermediación parasitaria. Y no es sólo político y económico el contenido de esa disputa: el odio, el desprecio por los pobres que esos mismos sectores han fabricado, la intolerancia con el otro, el racismo, las trabas a todo acceso a los logros de la cultura y la privatización de las experiencias sociales, culturales y corporales que deja afuera a las mayorías.

Dijo hace poco el ex presidente Lula Da Silva: “Nunca pensé que poner un plato de comida en la mesa de un pobre generaría tanto odio de una élite que se harta de tirar comida a la basura todos los días”. No es casual que Lula esté en prisión. Ni tampoco lo está por corrupción.

Afirmaba hace poco a los medios de prensa nuestro premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel: “¿Qué puedo decir de Lula más que su prisión es una enorme injusticia? No hace falta ser analista para entender que buscan sacarlo del medio, de un escenario electoral del que es el máximo candidato. Saben que Lula va contra los privilegios de los grupos de poder que se creen dueños de Brasil. Saben que, si Lula se presenta, gana las elecciones y no sólo cambia Brasil, sino que cambia toda América Latina. Y el sistema no puede permitir eso. Es lo mismo de siempre, pero con semánticas o supuestos objetivos distintos. Primero la lucha fue contra el comunismo internacional, luego

contra la subversión y ahora contra la corrupción. Le cambian el nombre, pero el propósito siempre es el mismo: concretar una recolonización de nuestro continente a través del entreguismo de los recursos naturales.” Antes intentaba llevar a cabo su objetivo con golpes de Estado y militares, ahora con golpes blandos que ejecutan jueces, políticos y medios de comunicación. Fue en Brasil con el impeachment que destituyó a Dilma Rousseff. Pero antes pasó en Paraguay con Lugo y en Honduras con Zelaya. Son golpes encubiertos, disfrazados con una legalidad que no tienen.

Levanto la voz y digo: ¡Por la libertad de Lula!, para gritar ¡Mariele Presente!, por la libertad de Milagro Sala, por el esclarecimiento de la muerte de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel en territorios mapuche, por el derecho a la tierra de los pueblos originarios, por la defensa del agua y los recursos naturales, por la biodiversidad. Para unirnos en la solidaridad y en la lucha por el derecho a la igualdad y a la soberanía popular. América Latina en Emergencia. Las venas siguen abiertas, aún tenemos sangre y riquezas para ser saqueadas. Por eso necesitamos plantearnos el problema del poder y las formas de la democracia.

Dice Pablo Gentili en un documento de CLACSO (2017): “América Latina y el Caribe viven un momento de enorme complejidad. Con algunas pocas excepciones, en casi todos los países, la democracia se debilita. El poder de las élites se multiplica al ritmo en que las desigualdades y la injusticia social se expanden. Derechos conquistados después de largos procesos de movilización popular, apoyados y fortalecidos por gobiernos nacionales, progresistas y de izquierda, se vuelven frágiles, se resquebrajan y son expropiados a las grandes mayorías. Las fortunas de una clase dominante corrupta y colonial crecen, cuanto más se empobrecen los sectores populares. Los privilegios de unos pocos se amplían, cuanto más se pone en evidencia que, para gran parte de la sociedad, la ciudadanía y los derechos que la fundamentan no pasan de una promesa casi siempre incumplida. Los poderosos, desde las fortalezas que siempre ocuparon, secuestran la soberanía popular e imponen el estado de excepción. América Latina

y el Caribe no es sólo la región más injusta del planeta, es también la más violenta, la que más asesina jóvenes, trabajadores y trabajadoras, niñas y niños, líderes y lideresas populares, campesinos y campesinas, indígenas, negros y negras, en definitiva, pobres, excluidos y abandonados. Una región que ya no posee guerras, pero donde los más débiles siguen muriendo brutalmente como si las hubiera. Una región donde llamamos "naturales" a desastres ambientales producidos por las naciones más ricas y por la falta de inversión y de protección pública de nuestros propios gobiernos. Pero hoy, como siempre ha sido, América Latina y el Caribe son territorios de resistencias y de luchas, de movilizaciones por la defensa, el fortalecimiento y la radicalización de la democracia. Se movilizan los jóvenes, las mujeres, los campesinos y las campesinas, los trabajadores y las trabajadoras, las comunidades indígenas, las poblaciones afro latinas. Y lo hacen porque no están dispuestos a seguir viviendo en una sociedad que los maltrata, que se sustenta en el patriarcado y en la discriminación de género, en el sexismo y en el racismo, en el monopolio del conocimiento y de la información, en la destrucción de los espacios que hemos conquistado para hacer de las nuestras, sociedades más dignas y libres.”

Dice una canción de la argentina María Elena Walsh:

*“El Sol no tiene bolsillos/ la Luna no tiene mar./ Por qué en un mundo tan grande/  
habrá tan poco lugar./ Por qué si el aire es de todos/ pagamos por respirar./ Por  
qué en un mundo tan grande/ habrá tan poco lugar.”*

Creo que la disputa en este período histórico se juega en torno a la democracia, su contenido y su destino. Democratizar es el modo de continuar esa disputa continental de quinientos años. Pero discutiendo la democracia. Habría que construir un concepto propio, desde nuestro punto, desde el Sur. Hoy democratizar es resistir. En la década de los 70, había que recuperar la democracia como forma de convivencia política, derrotando a los gobiernos militares del Plan Cóndor, que dominaban la región, coordinados, alentados y sostenidos por el gobierno norteamericano. En los 80, democracia era romper los moldes heredados de la dictadura, el autoritarismo en la sociedad, el

miedo a la participación, afirmar la recuperación de la capacidad de decisión (por ejemplo, frente a la deuda externa, y también frente a lo que había que hacer con la educación). En EF, en Brasil, toma cuerpo el Movimiento Renovador, una audacia de pretensión democratizadora. Un movimiento surgido en un clima educativo de profundo debate que produjo ideas críticas y también fue ocupando espacios de poder, de definición de lo que es la realidad de la educación, del cuerpo, del deporte. La lucha democratizadora fue conformando un campo intelectual y político alrededor de nuestra ocupación, rompiendo moldes y tradiciones.

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.

En los 2000, con ese espíritu de dar visibilidad y comprensión a las experiencias positivas y negativas en EF, se profundiza la investigación, crece el campo y se estrechan redes. La REIPEFE surge de ese contexto. Y el Movimiento Renovador, comenzó a hacerse nuevas preguntas, porque si bien la EF ya no era la de antes, todavía no se conformaba de acuerdo a los sueños de los profesores más comprometidos. Y aquí estamos, en este presente que requiere ser ampliado, que nos convoca a dar visibilidad y consistencia a los mejores intentos por la democracia y las transformaciones desde nuestra tarea.

## Discutir la democracia

Una década atrás, cuando nosotros mirábamos la primera página de los periódicos y allí se anunciaba “reforma de la salud” o “reforma de la educación”, era alentador. **Hoy día, si vemos una noticia sobre reforma laboral, de la salud, la educación o la seguridad social, nos preparamos para salir a la calle a protestar.** Me pregunto: ¿Cómo construir victorias en épocas de derrota? Tenemos una democracia opresiva, restringida, no inclusiva. Necesitamos una democracia liberadora, participativa, a favor del pueblo, que promueva valores de la cultura popular. Generar espacios de disputa de sentidos y de organización. Comparto con Stuart Hall (1984), la idea de identificar a la cultura popular como aquellas creaciones que pueden disputar sentidos al poder. Interesantes avances en ese sentido, seguramente se han producido por los aportes al trabajo curricular en nuestros países en los últimos años. Me refiero a Argentina, a Brasil y a Ecuador, al menos, naciones en las que los miembros de la REIPEFE han tenido un aporte destacado. En todos los casos, surgen las preguntas: ¿cuáles saberes destacamos para una programación curricular?, ¿cómo aporta la EF para un proyecto cultural participativo y transformador? Y en términos más generales: ¿Cómo participa la Educación Física en la construcción democrática?

Las sociedades producen riquezas, tanto materiales como simbólicas. Producen conocimientos y desarrollos tecnológicos. Producen libros, obras teatrales, películas, músicas, prácticas corporales. Todos estos productos forman parte de la cultura de los diferentes grupos sociales o naciones. En el capitalismo generalizado, todos entran también a formar parte de mercados que transforman la cultura en mercancía y como tal, objeto en venta y potencial fuente recaudadora. Pero los estados cuentan con instrumentos para neutralizar el poder del mercado: las escuelas, las políticas públicas, otras formas de intervención. Y para todas ellas, la investigación, la formación docente y profesional colabora con la elevación del nivel cultural del conjunto de la población. Es derecho de todos, el acceso a los conocimientos, los saberes y las experiencias que posibilitan ese diálogo con la cultura.

El conocimiento de las diferentes formas de la Actividad física o Actividad motriz bien realizada, los saberes necesarios para establecer una relación productiva, inteligente y creativa con ellas y las experiencias adecuadas en el momento oportuno, generan la formación de los recursos personales para afrontar nuevas experiencias y para la producción de las condiciones adecuadas para la vida. La *experiencia adecuada* genera sujetos que se ven a sí mismos como capaces de participar y luego producir nuevas experiencias y, en general, sentirse productores, partícipes de situaciones que sean transformadoras de su vida y de su entorno.

Las prácticas corporales bien realizadas desde pequeños generan saberes y forman parte de las experiencias a que tienen derecho todos los individuos. Porque les permiten formarse una conciencia de ser activos productores de cultura y porque permiten construir recursos adecuados para sostener intercambios sociales y hábitos saludables de relación con su cuerpo y su entorno. Porque les informan acerca de sí mismos y sus posibilidades de acción y porque los mantienen activos para disfrutar plenamente del entorno natural, familiar y cultural.

La EF es el agente activo con que cuenta el Estado para esa tarea, particularmente en la escuela. Democratizar es ampliar y garantizar derechos. Frente a la pobreza de experiencias motrices, a la exclusión de los menos hábiles o de los que carecen de condiciones sociales, la EF debe colaborar en torcer los destinos de los más desfavorecidos, generando condiciones de inclusión. No es necesario ser innovador en el sentido técnico de fabricar novedades, pero sí en asumir la histórica tarea de enseñar los contenidos de la cultura de movimientos y formar sujetos críticos y saludables, que disfruten del movimiento.

## ¿Qué está pasando en el terreno educativo?

(Tomo palabras de Gabriel Brener, abril de 2018) Desde Argentina.

Desde inicios de 2016 se va consolidando un desplazamiento y cambios en el rol del Estado en educación. Desplazamiento de la centralidad de su papel indelegable para asegurar “pisos” de derechos en

términos pedagógicos, es justamente el Estado y por tanto las políticas de gobierno educativo federales las que pueden proteger a los sectores más postergados de la sociedad, de las provincias más vulneradas o en dificultad respecto de otras, son las políticas educativas de un Estado presente las que logran recomponer un sentido de unidad federal, corrigiendo desigualdades y fortaleciendo lo común.

Promocionan la meritocracia, omitiendo e invisibilizando puntos de partida desiguales. Estamos, desde hace dos años, frente a un corrimiento del rol protagónico del Estado, que se ajusta a las reglas del mercado. Desmantelamiento, subejecuciones presupuestarias, como rasgos dominantes. Sí vemos inversión en las políticas de evaluación, no como información para mejorar condiciones que fortalezcan y democratizen la enseñanza y los aprendizajes. La evaluación se reduce a mera estandarización y control y se nos hace creer que el hecho de evaluar por sí solo mejora los aprendizajes, cuando en verdad contribuye a invisibilizar las (in)acciones que son responsabilidad indelegable del Estado. Refuerza las dificultades y naturaliza las desigualdades. Desdibuja la responsabilidad del Estado en cuanto se obsesiona con la evaluación, pero se desentiende de las condiciones que harían posibles mejores resultados. Se hacen intentos por bajar el salario docente. En algunos distritos, lo que gana un docente inicial está por debajo de la línea de pobreza.

Disminuye y discontinúa a escala masiva la formación docente permanente, en ejercicio, gratuita y universal, como acuerdo paritario con sindicatos docentes. Lo mismo con la inversión en tecnología para estudiantes y docentes, en políticas socioeducativas que fortalecen la inclusión escolar, así como en libros, laboratorios y material didáctico para las escuelas. Lo que hace el Estado es mercantilizar estas funciones trasladándolas al mercado, o sea al bolsillo de las familias y los docentes. En aquellos distritos en los que el oficialismo se siente respaldado, avanza fuertemente contra la formación de profesores y profesoras de todos los niveles, cerrando carreras e instituciones, pero vendiendo el argumento de que lo hace para “mejorar la formación de los docentes”, pues actualmente se adjudican a ellos los malos resultados de la enseñanza.

Junto a este proceso de desresponsabilización como Estado en lo material, en las condiciones concretas de la vida cotidiana en las escuelas, intentan ir construyendo una subjetividad pedagógica que omite o demoniza algunas nociones y enaltece otras. *Inclusión, derechos, igualdad* han perdido vigencia en el discurso educativo oficial, mientras que *mérito, emprendedurismo, neurociencia* acceden al podio, aunque sin demasiadas explicaciones. El pensamiento crítico preocupa a los funcionarios y sus ideólogos. Sostienen que es un valor negativo, que pertenece al pasado.

El rol del Estado se reconfigura en los discursos. El neoliberalismo llegó a nuestras tierras de la mano del discurso de la privatización, de la necesidad de que el Estado renunciara a ser un actor central en la economía y en la vida social. Se impuso discursivamente en los 80 y en los 90 actuó con la legitimidad obtenida a partir de la fuerte campaña de los medios. El estrepitoso fracaso demostrado para esas políticas a fines de la década de los 90 y el aprendizaje de los sectores dominantes, los llevó a nuevos discursos y nuevas prácticas. Los discursos ya no son directos ni lineales en el ataque al Estado, sino que tienen pliegues en los que pretenden esconder los objetivos y a la vez mencionarlos al pasar, recogiendo la simpatía de sectores diversos. También encontramos discursos relacionados al pluralismo cultural que emergen acompañados por la cuestión de los derechos humanos, que han tomado un modo enunciativo y folclórico de cara a los intereses de los grandes terratenientes y grupos económicos. La retórica de la inclusión promovida desde el Estado mediante la escuela y sus prácticas pedagógicas —entre ellas las deportivas— estuvo más asentada en su asimilación al sistema vigente que en el reconocimiento de esas comunidades. En este marco, se reconoce a la sociedad como multicultural y multiétnica, se valora la contribución de los distintos grupos étnicos y migrantes al crecimiento y desarrollo del país, se promueve el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural para la disminución de la discriminación y los prejuicios, se reconocen derechos de igualdad formal, pero se mantiene inalterada la estructura de poder que reproduce las condiciones materiales y simbólicas de dominación y exclusión social.

En cuanto a prácticas, hoy el Estado no privatiza propiedades sino servicios y los gobernantes consiguen para ellos mismos y sus aliados grandes negocios desde y con el Estado. Eso está dominando las políticas en Educación. El cierre de los profesorados públicos y los sistemas de evaluación tercerizados son ejemplos de ello.

Pero no todo son triunfos. En la Argentina, el neoliberalismo en el terreno de la EF ya sufrió al menos dos derrotas. La primera fue el fracaso en el intento de colocar la Secretaría de Deportes de la Nación al interior del Ministerio de Educación. Había sido un modo de naturalizar la intromisión y la producción simbólica del deporte como un objeto aséptico en lo político, como contenido dominante para la EF y como forma educativa que, *naturalmente*, promueve la meritocracia y el disciplinamiento mediante el sometimiento a reglamentos. Fue la culminación, iniciada por los funcionarios del gobierno anterior, del intento de consagrar la “alianza estratégica” entre la escuela y el deporte. Intento iniciado en 2006, en un congreso de Deporte escolar que fracasó, pero se continuó presionando desde el Comité Olímpico, desde algunos funcionarios de la Secretaría de Deportes y desde sectores de la derecha de la EF.

La segunda derrota estuvo representada por los intentos de restablecer la Dirección Nacional de EF, aggiornando algo la tradición residual de esa vieja Dirección, desarmada en los 90. Se sucedieron al menos dos directores, que no consiguieron consolidarse por diversos problemas, muchos de ellos, puramente internos. De hecho, en la práctica, esa dirección fue reemplazada por una coordinación, en la que se ubicaron funcionarios con orientaciones político –pedagógico no alineados con esa ideología oficial.

Lo interesante es que el campo de los profesores ha vivido con contradicciones este proceso, pero en lo sustancial, ha mantenido una actitud crítica, incidiendo en estas derivaciones. Creo que se trata de un momento interesante para el campo. Continúan las posiciones activas registradas en las resistencias manifestadas en 2006 frente a aspectos retrógrados del proyecto de ley educativa.

Entiendo que el campo de los profesores de EF tiene una serie de tareas que enfrentar. Una Red de investigación pedagógica que se plante el compromiso político con su contemporaneidad, debe dar cuenta del estado que ellas van tomando. Me refiero centralmente a tres:

**Educar en la escuela.** Educar enseñando, tematizando la cultura de movimientos para aportar en la producción de sujetos cultos, sanos y felices.

**Educar a la escuela.** Es necesario transformar el lugar de la EF y de la cultura de movimientos en la organización escolar, el lugar del cuerpo, la concepción de sujeto corporal que se mueve, juega y aprende.

**Disputar** hasta donde sea posible el campo de las prácticas motrices y del deporte. Hemos aportado mucho al campo del juego y la recreación, al de las actividades en el medio natural, pero perdemos regularmente en el campo deportivo, pues su forma y sus valores mercantiles se terminan imponiendo en la enseñanza escolar, generando propuestas tradicionales y de abandono.

Las preguntas en torno a los campos: ¿quién controla los hechos sociales y sus representaciones? Y en particular para referirnos al campo de los profesores de EF, lo dejo en palabras de Pierre Bourdieu (1990): *“El campo de las prácticas deportivas es sede de luchas, donde está en juego, entre otras cosas, el monopolio para imponer la definición legítima de la actividad deportiva y de su función legítima: amateurismo contra profesionalismo, deporte-práctica contra deporte-espectáculo, deporte distinguido—de elite— y deporte popular —de masas—, etc; asimismo el campo en sí está inserto en el campo de las luchas por la definición del cuerpo legítimo y del uso legítimo del cuerpo, y en estas luchas se oponen, además de los entrenadores, dirigentes, profesores de gimnasia y demás comerciantes de bienes y servicios deportivos, los moralistas y en especial el clero, los médicos y sobre todo los higienistas, los educadores en el sentido más amplio—consejeros conyugales, dietistas...—, los árbitros de la elegancia y el buen gusto—modistos, etc. Sin duda las luchas por el monopolio de la imposición de la definición legítima de esa clase particular de usos del cuerpo que es el deportivo presentan invarian-*

*tes trans-históricas: me refiero, por ejemplo, a la oposición que se da, desde el punto de vista de la definición del ejercicio legítimo, entre los profesionales de la pedagogía corporal (los profesores de gimnasia) y los médicos, es decir, entre dos formas de autoridad específica (“pedagógica”/ “científica”) vinculados a dos especies de capital específico, o también a la oposición recurrente entre dos filosofías antagónicas del uso del cuerpo, una de las cuales es más bien ascética y en esa especie de alianza de palabras que es la expresión misma de la “educación física” coloca el énfasis en la palabra educación, la anti-fisis, lo contranatural, el esfuerzo, el enderezamiento, la rectitud, y la otra, que es más bien hedonista y da preponderancia a la naturaleza, la fisis, reduciendo la cultura del cuerpo, la educación física, a una especie de “naturalidad” o de vuelta a la “naturalidad”, como es hoy en día la expresión corporal, que enseña a desaprender las disciplinas y las contenciones inútiles impuestas, entre otras por la gimnasia común y corriente. La autonomía relativa del campo de las prácticas corporales que implica por definición la dependencia relativa, el desarrollo en el seno del campo de las prácticas orientadas hacia uno u otro polo, hacia el ascetismo o el hedonismo, depende en gran medida del estado en que se encuentra la relación de fuerza entre las fracciones de la clase dominante y entre las clases sociales en el campo de las luchas por la definición del cuerpo legítimo y de los usos legítimos del cuerpo.”*

La disputa es muy dura, casi desproporcionada, ya que nos enfrentamos a fuertes intereses económicos y políticos. La posición dominante en el deporte la tienen actores poco interesados en la felicidad de nuestros niños y jóvenes, muy alejados de la comprensión de la dimensión de la tarea educativa. Sin duda el abandono de la enseñanza, estudiada por esta Red, forma parte de los mecanismos que informan de nuestras derrotas. Pero muchos hechos también ocurren en sentido opuesto y es necesario darles visibilidad. Los compañeros de Brasil tienen larga experiencia en estas disputas. En Ecuador también se han dado batallas trascendentales con resultados provisionales pero alentadores. Necesitamos historizar esas disputas y conocer lo que ocurre en otros territorios.

**Continuando con la idea de expandir el presente dando visibilidad a las buenas experiencias, sugiero a esta Red internacional,**

la ampliación de su organización y su alcance para dar lugar a las experiencias más interesantes que pueden estar configurando una realidad alternativa en naciones como Ecuador, Colombia, Bolivia y otras. Esto es difícil en tiempos de restricción presupuestaria y política. Habrá que estudiar las estrategias que lo posibiliten. Podríamos implementar una suerte de registro internacional y la publicación colectiva de las experiencias.

## La escuela

Volviendo a la escuela que ha sido el foco de las preocupaciones de la REIPEFE, junto a la formación inicial y continua de los profesores, la doble tarea planteada de educar en la escuela y educar a la escuela, debe considerar a su vez cuáles son los problemas que se expresan allí y la dinámica propia de los profesores en su desempeño. La escuela es el principal instrumento que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y transformación cultural. Como señala B. Bernstein (en Carranza Alicia 2000), “es el dispositivo más específico, formal, material y extendido que posibilita el encuentro entre *poder, conocimiento y conciencia*. Es una maquinaria de distribución y regulación cultural.” Allí se presentan algunos conflictos. Por un lado, la sociedad es cada vez más clasificatoria y más desigual; en cambio la escuela recibe mandatos de uniformidad e igualdad. Se generan tensiones permanentes al interior de la escuela entre estos mandatos contradictorios y ello repercute en la vida escolar. .

¿Puede la escuela producir cambios reales, siendo una organización y un proyecto político y pedagógico, sometido a esas tensiones? Se presenta el desafío de instituir las escuelas como organizaciones de inclusión, que devuelvan una imagen de justicia e igualdad. Pero no podrán las escuelas ser las *causantes* de la justicia social. Aun así, la escuela permite, al menos, la experimentación imaginaria de unas imágenes y relaciones diferentes a las dominantes en el medio social. ¿Lo intentan los maestros cotidianamente? La escuela puede albergar alternativas de resistencia frente a la gran desigualdad, no ya para resolverla, porque no lo puede lograr, pero al menos para

generar espacios de conciencia frente a las causas y consecuencias de esa desigualdad, funcionando como mediadores críticos entre la experiencia personal de los niños y niñas y las estructuras sociales injustas. De este modo, la escuela podría funcionar como un lugar de subjetivación que favorezca la construcción de una ciudadanía y un lazo social que fortalezca la democracia real. Las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se generan en la escuela, tanto por el contenido explícito que transmitan y reconstruyan como por los procesos participativos que puedan provocar y sostener, son herramientas insustituibles para lograrlo.

¿Entonces, nada se puede en la escuela? ¿Qué se puede? Esa pregunta tiene que ser permanente. Tomo a una colega de esta Red, Carina Bologna (2018) quien en su intervención en La Pampa en 2017, se preguntaba ¿Qué puede la escuela? ¿Qué puede la EF? Carina nos dice: “Esta experiencia, me permite hoy afirmar que *la Educación Física tiene una potencia en relación a la enseñanza aún no descifrada por los profesores de EF, tampoco por la institución escolar*. Potencia que se relaciona con la posibilidad que la EF tiene para abrir una puerta de ingreso a la cultura a partir de las prácticas corporales que son aquellas que le dan sentido a nuestra disciplina.” Con cierto espíritu polémico, afirma que la potencia se sostiene en “que el lugar poco legitimado que la EF tiene es potente porque le quita “dramatismo” a nuestro hacer, permitiendo un recorrido incierto, liberado de la mirada prescriptiva de la gestión que permite la construcción de un espacio de investigación y búsqueda.”

Creo que esta posición nos desafía a revisar la relación con la gestión escolar pero también a nuestro protagonismo en la organización escolar y las influencias económicas y políticas que se presentan en ella. Ejemplo de esto es la posición ante la jerarquización y la selección que proponen algunas experiencias deportivas escolares. La escuela es el lugar en que se debería generar un sentimiento de intolerancia frente a cualquier propuesta discriminatoria y expulsiva del acceso a cualquier forma de la cultura, por ejemplo, los deportes y otras manifestaciones de la cultura de movimientos. Y donde se deberían establecer las bases de una relación feliz y sana con las experiencias corporales.

Como profesores, podemos generar experiencias alternativas a nivel local, en escuelas y en instituciones de formación o en espacios de políticas públicas. La práctica educativa, la escuela en particular puede funcionar como laboratorio de que algo mejor es posible. En tanto académicos, lo nuestro será describir y compartir prácticas emancipadoras y no dejar de preguntarnos a cada paso por el valor de nuestras investigaciones en la Red, que da herramientas para romper con la tradición, con la cultura escolar conservadora. Nos permite denunciar el abandono como práctica reaccionaria, la enseñanza tradicional como posibilidad para enseñar pero que debe ser desnaturalizada y la innovación como aporte consciente a un proyecto histórico diferente, alternativo.

De Sousa Santos propone que se afirme nuestra voluntad de enfrentar las condiciones objetivas, pero esto debe complementarse con la reflexión que distinga entre acción rebelde y acción conformista y participar en la creación de subjetividades rebeldes. La Red viene haciendo algo de lo que se debe hacer para que la EF avance en su potencia y al mismo tiempo muestre situaciones que la limitan. La Red trabaja y lucha por comprender y denunciar el abandono de la enseñanza, enunciando las condiciones de su producción y sostenimiento. Porque el abandono es una producción escolar y social-ciudadana, tiene sus agentes conscientes e inconscientes. Combatirlo es una lucha contra las pobrezas, por la distribución (escolar) de las riquezas. Es actividad académica y también política. Nos sentimos parte de un proyecto cultural contrahegemónico para el cuerpo, el movimiento y la ciudadanía.

*Nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa es posible.* (Subcomandante Insurgente Galeano, Ejército Zapatista de Liberación Nacional)

## Cierre

Comenzamos hablando de nuestro punto de vista. Mencionamos nuestros países, la mirada desde la EF del Sur de América. Recuerdo a Eduardo Galeano, cuando afirmó que: “La ciencia dice que estamos

hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”. Son los relatos que se hacen y los que se imponen los que definen la identidad, siempre en relación con lo que se relata sobre los otros. Los que habitamos esta parte del mundo heredamos una doble marca discriminatoria y racista. La Europa colonialista construyó dos relatos clasificatorios. Primero, la diferencia Norte-Sur por la que los propios países europeos de origen latino y sus posesiones caían en el lado atrasado. Luego, en el siglo XIX, la idea de lo occidental, a partir del núcleo de Inglaterra, Alemania, Francia, por oposición a la Europa “Oriental” y por extensión a todo el Oriente (atrasado, incapaz, merecedor del colonialismo). También a África y la América salvaje, continentes “pura naturaleza”, sin historia. Luego se incorpora Norteamérica a Occidente, por heredar el Norte. El resto queda afuera.

Así los discursos imperiales, racistas y androcéntricos que se consolidaron en el siglo XIX para justificar el colonialismo y la supuesta supremacía de la raza blanca negaron en la práctica a la gran mayoría de la humanidad los derechos básicos que decían defender. Esta “producción de la inferioridad” fue crucial para sustentar los modelos imperiales que se desarrollaron a partir de ahí. El sur de América tuvo los dos estigmas y a este continente, que debe ser capaz de relatarse una alternativa, lo llamó José Martí Nuestra América. Nuestra porque a nosotros nos corresponde elaborar nuestro relato, definir quiénes somos. En Ecuador y la zona andina proponen el Sumak Kawsay como modo de vida en común. Kawsay, es “Vida” y también “Conocimiento”. Se entiende así el significado de Sumak Kawsay, que más allá del “buen vivir”, sería la plenitud del vivir alcanzada a través del conocimiento.

El pensamiento pedagógico latinoamericano debería ser orientado a la construcción de relato alternativo. La EF nuestra, americana, debería seguir el mismo camino. Paulo Freire destaca que el conocimiento y la teoría tienen un papel crítico y revolucionario. “Porque hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa. (...) no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los cono-

cimientos.” Pero hay que captar toda la riqueza para no desperdiciar la experiencia, ya que “sólo sobre la base de una experiencia rica no desperdiciada podemos realmente pensar en una sociedad más justa” (De Sousa, 2006, 33). Pensemos en incidir en nuestros lugares para ampliar la experiencia escolar, como dirección política y pedagógica. Como modo de generar ampliación de derechos, es decir, de democracia. De expandir los saberes de los niños y jóvenes, su vinculación activa con la cultura. Para ello no alcanza con los saberes, debemos tematizar la cultura y promover su conocimiento. Vincular en forma consciente el saber con el conocimiento, promoviendo el saber crítico y la argumentación para la posición ciudadana activa. Vamos por el conocimiento, vamos por las experiencias, crezcamos como Red.

Es el conocimiento pleno, su elaboración, la valoración de los saberes propios, la enseñanza, lo que dará a la EF un lugar en esta pedagogía decolonial y esta práctica democratizadora a construir. Abandonar las posiciones de abandono pedagógico y construir un nuevo lugar en la escuela y en la sociedad, peleando por la democracia, por los derechos de todos a una vida sana y feliz.

Lula libre.

## Referencias Bibliográficas

- Agamben G (2011); “¿Qué es ser contemporáneo?”, en Agamben, G. *Desnudez*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2011.
- De Sousa Santos Boaventura (2006); *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires); Buenos Aires: CLACSO
- Gentili Pablo (2017), *La crisis de la democracia latinoamericana y CLACSO*; Buenos Aires, CLACSO
- Hall Stuart; Notas sobre la desconstrucción de «lo popular»; en Samuel, Ralph, *Historia popular y teoría socialista*, Crítica, Barcelona, 1984
- Brener Gabriel (2018): *¿Educación como derecho o mercancía?*; entrevista en Política Educativa, 9/4/2018; Por Lic. Carolina Duek (<https://m.facebook.com/sharer.php>)
- Bourdieu Pierre (1990), *¿Cómo se puede ser deportista?*, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo
- Carranza Alicia (2000); *Pedagogía, escuela y reforma educativa*, Cuadernos de Educación, Universidad Nac. de Córdoba, julio 2000.
- Bologna Carina (2018), *¿Qué puede la Educación Física en la escuela?*; en REIPEFE, Grupo pampeano, *La Educación Física, prácticas escolares y prácticas de formación*; Buenos Aires, Editores asociados





## **UNIDAD I**

### **DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA**

# **IMPRESSÕES ACERCA DO TEMPO PRESENTE, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA**



**Fernando Jaime González**

**Maria Simone Schwengberg**

**Ivan Carlos Bagnara**

**Paulo Carlan**

**Paulo Evaldo Fensterseifer**

**Robson Machado Borges**

**Sidinei Pithan da Silva**

## **Primeiras palavras...**

Tratar do tempo presente da Educação e da Educação Física (EF), em suas dimensões econômicas, culturais e políticas, não se constitui como uma tarefa fácil, pelo contrário: é uma tarefa de complexidade elevada e que pressupõe realizar escolhas. Ao decidir por abordar a temática em determinada(s) perspectiva(s) e ao realizar o esforço da síntese acerca das escolhas realizadas, assumimos o risco de, ao mesmo tempo, tratar algumas temáticas de forma introdutória e não tematizar outras. Como diria Cláudio B. Garcia (comunicação oral), é mais promissor ficar perdido na complexidade do que falsamente esclarecido. Assim sendo, sugerimos que não nos acompanhem nos reducionismos que possamos vir a cometer e mantenham-se firmes no esforço de compreender a temática “com o Sócrates que podem”. Inspirados em Hannah Arendt, pedimos que não se esforcem para concordar conosco, mas se esforcem para pensar sobre o que pensamos.

## **O tempo presente...**

O primeiro ponto que destacamos é proveniente das lições da filosofia política de inspiração arendtiana, a qual sugere que o mundo humano se configura pela ação humana, sempre condicionada, mas nunca determinada. Essa aposta (e reiteramos, é apenas uma aposta) tem nos protegido das perspectivas estruturalistas que elegem algum encadeamento de ideias de destino inexorável, da providência divina, das leis da história ou do mercado, ou de qualquer outro desígnio (estrelas, signos zodiacais, predestinação). Como defende Savater (2012, p. 16), “a educação não é uma fatalidade irreversível, e qualquer um pode se recuperar do que havia de ruim na sua [...]”. Mesmo reconhecendo todos os condicionantes que envolvem o mundo humano, não atribuímos a nenhum um caráter determinante, por isso continua-

mos acreditando que o mundo humano (redundância) é “culpa nossa”. E, como lembra Castoriadis (1982), se a humanidade perecer um dia sob os efeitos de bombas de hidrogênio, não poderemos chamar a isto de tragédia, mas de imbecilidade.

Aproveitando a lembrança de Castoriadis (1982), referimos sua crítica à ideia marxiana de que devemos ser sujeitos de nossa história, pois, segundo ele, nós sempre fizemos isso, porém, raramente nos reconhecemos enquanto tal (CASTORIADIS, 1987). Os dois momentos em que isso aconteceu, coincidem com o advento das experiências democráticas no ocidente, ou seja, Atenas do século IV a.C., seja no século XVIII francês. Momentos em que tivemos a coragem de assumir, não sem dor, nossa orfandade. Por que estamos retomando isso? Porque os acontecimentos contemporâneos, no Brasil (golpe, Impeachment, ações autoritárias contrárias ao princípio democrático de soberania popular<sup>1</sup>) e no mundo (Trump, Brexit, Síria, relação entre EUA e Coreia do Norte), revelam, ao menos a nós, a ilusão que é a crença na noção de um contínuo de tempo todo poderoso (espécie de piloto automático – Progresso – crença de que hoje é melhor que ontem e que amanhã será melhor que hoje).

Nisso progressistas (que creem que o paraíso está no futuro) e conservadores (que acreditam que o paraíso estava no passado) se equivocam, uma vez que a história não segue curso já traçado, estando sempre na dependência da ação política, a qual, segundo Arendt (2007), pode assumir um caráter inaugural, imprevisível, quase milagroso. Reconhecer isso nos impede, por um lado, de fazer futurologia e, por outro, chama atenção para nossa responsabilidade.

---

1. Um exemplo recente no Brasil, entre tantos possíveis, é a aprovação da proposta de emenda constitucional 241 (ou PEC 55, dependendo do setor legislativo) que congela os investimentos do Governo Federal por 20 anos, implicando em valores destinados para saúde e educação, previstos na Constituição. Nosso posicionamento aqui, não se dá em contrariedade ou a favor da referida PEC, mas para chamar a atenção ao fato de que uma decisão que afeta todas as pessoas de um país, por longo tempo, é definida sem consultar a população. Logo, termos fundamentais numa sociedade democrática – que compreende a necessidade de diminuição das desigualdades sociais – como “soberania popular” e “igualdade radical” parecem não receber atenção dos governantes (SAFATLE, 2016).

Partindo desta ideia, podemos diagnosticar, no tempo presente, que os valores democráticos que se seguiram a segunda guerra mundial, estão em profunda crise (esquerda e direita os afirmavam). As apostas liberais (sentido político) de que andamos em passos firmes na universalização dos direitos civis, dos direitos humanos, dos direitos sociais, e inaugurando novos direitos, já não é nada evidente. Da mesma forma, as apostas em instrumentalizar a democracia, para a construção de uma hegemonia socialista, parecem estar fora da pauta do dia.

Sem dúvida este período de afirmação da democracia, e a radicalização de suas possibilidades, deram frutos, mas, vemos hoje, não são perenes e estão sob forte questionamento. No bojo deste “sentimento de crise” (que não é “natural” – crise como projeto<sup>2</sup>) nada garante que possamos ser otimistas. Razões não faltam:

- a) Reforma trabalhista: corremos o risco de esquecer que a desregulamentação não nos leva ao melhor dos mundos;
- b) Mudanças nos costumes: risco de retrocesso até mesmo nas conquistas liberais (não estamos para comemorar maio de 68, antes achar que ali começou a decadência dos “valores ocidentais”);
- c) Estado: Privatizações sem oposição; descrédito das políticas públicas;
- d) Educação: reformas por Decreto Lei (nem a ditadura fez).

Retomando, é preciso se precaver de uma generalização do discurso da crise como negação de tudo, pois não nos permite ver algo que seria compatível com a ideia de crise, a ideia de “balanço”, de “julgamento”, sem isso não há disputa sobre o passado recente, sobre possíveis conquistas, e logo, sobre o futuro. A ênfase na corrupção destituiu de legitimidade o conjunto das ações. Neste sentido cabe uma nota: na conjuntura política brasileira, muito mais que assegurar severas penas aos líderes políticos envolvidos em corrupção – o que é louvável –, é apagar da memória, mesmo como possibilidade, o desenvolvimento

---

2. No final da década de 80 do século passado, Darcy Ribeiro – destacado antropólogo, escritor e político – emitiu uma frase recorrentemente citada no Brasil atualmente: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é projeto”.

de políticas públicas que possam andar na contramão dos históricos interesses dos “donos do poder” (daí o esforço em generalizar “o fracasso da esquerda” na sua primeira experiência de administração no Brasil).

Neste sentido, a maior vitória do sistema capitalista em vigor, é afastar a possibilidade de ser relativizado em suas alternativas neoliberais (ou isso ou o caos), e consegue isso por vários mecanismos, mas um deles, que nos diz respeito mais diretamente, é fundamental: a Educação. Quando utilizamos o termo “fundamental”, não é para seu funcionamento, mas para sua absolutização, afastando qualquer “risco de mudança” de médio e longo prazo.

## **A Educação...**

Quando a educação é atrelada exclusivamente a maximização do econômico, retira-se dela a dimensão ético-política, da qual poderia emergir o pensamento, a capacidade de julgar, de escolher, de atribuir valor, enfim, de respirar do constrangimento imediato. A naturalização da subordinação da educação ao fator econômico, tira de pauta, por um suposto anacronismo, questões como: “Que mundo queremos?”; “O que garante o caráter público de uma instituição?”; “Qual a função da instituição escolar na defesa de pautas que promovam uma visão de mundo igualitário?”; “Qual o papel das instituições de ensino na constituição de uma sociedade mais justa, sustentável e solidária?”. Embora possamos saber que é do enfrentamento destas questões que depende o futuro da humanidade e da própria vida no planeta. Como afirma Carvalho (2017, p. 23),

[...] numa sociedade de consumidores estruturada na obsolescência de objetos, ideias e relações, o que homens passam a ter em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares. Daí por que, nessa ordem, a noção de bem comum como ideal regulador dos discursos e práticas políticas é submetida a outro princípio operativo: o da administração competente de interesses particulares ou privados em conflito – o que significa a submissão da ação política ao ciclo vital da produção e do consumo, processo que se torna patente na supremacia do mercado nos mais diversos âmbitos de nossa existência comum.

Ambigualmente, ao mesmo tempo em que se denuncia o caos da sociedade atual, a falta de ética, critica-se o excesso de teoria, de pensamento inútil (que não leva a nada de produtivo). Nega-se justamente o espaço do qual poderia emergir novos sentidos, novas escolhas civilizatórias. Neste sentido, o utilitarismo nas escolas (vide reforma do Ensino Médio e última versão da BNCC) e o produtivismo na universidade (somados a ênfase nas Ciências & Tecnologias, na Inovação, Empreendedorismo), não estariam sendo funcionais a esta ausência de pensamento? Ou, no sentido inverso, a ausência de pensamento não é funcional a esta lógica que o dispensa? (ou o acolhe com teto). Teria razão Darcy Ribeiro quando afirmou o caráter conspiratório da “crise na educação”?

A dinâmica que vemos se enraizar na Educação Básica (novo foco de privatização) e na universidade, prescinde do sentido público destas instituições. Sentido que junto com as chamadas virtudes republicanas, passa a ser objeto de crítica desavergonhada. Enfim, quando a qualidade se vincula exclusivamente às necessidades da economia, não disputamos mais sentido, seja em qual for a dimensão da vida, apenas promovemos “ajustes” e nos empenhamos em aumentar a velocidade destes, dicotomizando ritmo e direção. Algo como: não sabemos para onde vamos, mas vamos bem ligeiro.

O debate em torno da direção foi tornado obsoleto, como se fossemos dirigidos por um piloto automático (daí a centralidade do debate pedagógico, didático), com isso somos “poupados” dos dilemas ético-políticos, e podemos nos recolher à menoridade (sem a contrapartida da segurança que caracteriza este estado). Sobre as ditas reformas modernizantes, cabe a ironia de Claude Leford (apud Carvalho, 2017, p. 9):

o que há de notável num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, *é que a ideia ético-política da educação se esvaiu.*

Em outras palavras, a educação está domada, não oferece mais perigo, foi tirado seu veneno. Perde sentido a noção de formação, cabendo apenas objetivos instrumentais, como: “capacitação”, “treinamento”, “domesticação”.

## **A Educação Física...**

Especificamente em relação à Educação Física brasileira, entendemos que a crise que se instalou no final dos anos 70 e fundamentalmente nos anos 80 do século passado (tendo atores entre nós), teve como um dos seus elementos fundantes a percepção de que a área não poderia continuar ignorando seu compromisso com as dimensões ético-políticas que atravessam a educação e, portanto, a Educação Física (isso que torna compreensível a exortação de Medina: “A Educação Física precisa entrar em crise”). Recapitulando, aquilo que nos moveu, nos pondo em crise, é hoje declarado obsoleto.

Porém, se nos anos 80 surfamos na onda crítica que ganhou corpo na educação, hoje somos engolfados pela ressaca conservadora que praticamente nos devolve a um caráter utilitário do tecnicismo vigente. Nessa lógica, não precisamos repor o espírito de crise que cerca questões como: “Para que Educação Física?”; “Qual o sentido da Educação Física na escola?”<sup>3</sup>. Basta apenas nos assujeitar heteronomamente as demandas vigentes do higienismo contemporâneo, desfrutando de uma menoridade confortável, pois embalada por um abundante discurso legitimador do hedonismo narcísico, e seus discursos de “valorização do corpo”.

Como não somos os atores principais/protagonistas deste discurso, nem ao menos podemos colori-lo com nossas elaborações teóricas de viés sociocultural que construímos na crítica ao biologismo, ficamos reféns de um desejo infinito de consumir sempre mais. Assim, com o

---

3. Estudos como o de Borges, González e Fraga (2018) apontam para a relevância dessas questões, chamando a atenção para o fato que elas não “estão dadas”, precisam ser refletidas entre o professorado e a sociedade.

mercado “dando as cartas”, temos como resultado a insatisfação perene e um estado de angústia constante, alimentada pela busca desesperada de “qualidade de vida” ou “qualidade de aparência”. Como afirma Bauman (2008, p. 64), “a sociedade de consumo prospera enquanto consegue tornar perpétua a não-satisfação de seus membros (e assim, em seus próprios termos, a infelicidade deles)”. Com isso, essa “apologia do corpo perfeito”, diagnostica Lilian D. Graziano (apud Rodrigues, 2011), “é uma das mais cruéis fontes de frustração dos nossos tempos”. Ainda, “a busca pelo corpo perfeito já é um agente estressor”. Como alerta Jurandir Freire Costa (1999, p. 41),

a obsessão em sobreviver e evitar todo sofrimento a qualquer custo redundou em alienação do mundo e de si mesmo. Não temos, é claro, por que sofrer desnecessariamente ou abrir mão de ser felizes. Mas, quando a felicidade se torna mero interesse pela sobrevivência e pela busca incessante de prazer, o resultado é a perene insatisfação consigo, a indiferença para com o outro e o esvaziamento do próprio sentido da vida. **O bem-estar do corpo se converteu no mal-estar da ética.** (grifo nosso)

O que nos resta? Para enfrentar esta questão nos reportamos a Hannah Arendt (1988). Segundo a autora uma revolução pode se dar em nome da liberdade, mas não significa que uma vez vitoriosa vá garanti-la. Ela só o faz quando os revoltosos se dão a si uma constituição que a assegure. Por que trazemos esta ideia? Para, analogamente, imaginar que o denominado movimento renovador que emergiu nos anos 80, tenha promovido uma “revolução” na Educação Física brasileira. O que temos chamado de uma inflexão, sem similar em nossa história, ao dar um novo sentido a este componente curricular, agora fortemente vinculado ao sentido da escola.

Todo esforço realizado pautou-se por ideais emancipatórios considerados legítimos, que encontraram (ou conquistaram) nos espaços democráticos modos de se configurarem em leis (garantia de legalidade – não vem ao caso os diferentes modos de relação com a democracia). Ou seja, seguimos o conselho de Arendt, nos damos uma constituição (mais precisamente uma Lei de Diretrizes e Bases).

Isso é tão real que enquanto Rede (REIPEFE), quando ensaiamos nossas pesquisas, recorremos a um entendimento de aula (condição para identificar situações de abandono) pautados nos marcos legais já então configurados. Também para identificação de situações de Inovação (no caso brasileiro), chegamos a conclusão que Inovação na Educação Física brasileira é “fazer o básico”, ou seja, dar aulas, por em prática os marcos legais a duras penas conquistados. Somente assim, pode-se garantir o direito de aprendizagem dos alunos acerca de uma importante parcela do que a humanidade produziu historicamente. Levar isso a sério nos exige uma nova relação com a normatividade quando esta é constituída por processos democráticos.

Quando assistimos hoje ataques virulentos a esta normatividade, inclusive buscando restituir a legitimidade da violência intimidatória (o que dá razão a máxima de que os liberais no Brasil são fascistas em férias – se é que podemos apontar que há liberais no país<sup>4</sup>), poderíamos, a exemplo da Educação Física, pensar que a inovação no Brasil (quem sabe em mais alguns países latino-americanos) é fazer o básico, ou seja, por em prática os marcos legais de uma sociedade democrática e republicana, tal como consta na constituição de 1988 (dita Constituição Cidadã).

Nesta linha segue a posição de Wolfgang Leo Maar (2018, p. 11), emitido em artigo recente:

aprofundar a exposição e as práticas públicas democráticas na sociedade, em suas instituições e organizações, constitui o único antídoto a con-

---

4. No entendimento de Safatle (2017) não existem liberais no Brasil. O que há é uma direita populista e oligárquica atualmente, pois não tem várias características liberais. De acordo com o autor, sujeitos tidos como liberais como Mário Henrique Simonsen e Roberto Campos atuaram de modo orgânico para a ditadura militar. Logo, Safatle não consegue imaginar um liberal que naturalize a ideia de ditadura. Afinal, liberais estariam dispostos radicalmente a defender a autonomia do indivíduo como aspecto elementar da vida social, assim como John Locke que defendia o tiranicídio. Nessa linha de raciocínio, agir contra a ditadura brasileira seria um princípio liberal. Ocorre que os tidos como liberais no país nunca admittiram que se deveria culpabilizar o Estado repressor da ditadura militar. Por isso, na opinião do autor, esse “liberalismo brasileiro” está aquém de um liberalismo efetivo e real.

trarrevolução antidemocrática e aos seus agentes no mercado, no parlamento, na grande imprensa e na justiça oligárquicos. Assim será possível resistir às suas imposições e ampliar as contradições que elas geram.

## **Algumas palavras para uma finalização provisória**

Na contramão dos movimentos revisionistas que buscam alçar princípios estranhos às leis (ataques aos direitos humanos, questionamentos à igualdade de gênero, apologia à tortura), não podemos cruzar os braços. Assim como Savater (2012, p. 20), nossa “[...] atitude, nada original desde os estoicos, é contrária à queixa: se o que nos ofende ou preocupa é remediável, devemos pôr mãos à obra; se não é, acaba sendo inútil deplorá-lo, pois este mundo não tem livro de reclamações”. Assim, deveríamos nos esforçar para radicalizar as promessas democráticas desta constituição que nos demos. Algo como “comer a fruta até o caroço”. Com a clara disposição, e com a legitimidade de atores que a instituíram, revisá-la do interior da dialética entre democracia e república (a primeira como espaço do desejo/reinvidicação e a segunda como conquista legal). Colocar-se fora desta dialética, nos tempos presentes, seja na política, na educação ou na Educação Física, a nós, inspira mais medo do que esperança.

Neste espírito republicano de “levar a sério” as leis, lembramos que as diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental dos 9 anos (2010) previu em seu artigo 49 as “expectativas de aprendizagem”, o que na BNCC (2018) passa a denominar-se como “direitos de aprendizagem”. Os direitos emergem de problemas não resolvidos como diz Bobbio (2004, p. 30) são as “zonas de sombras que precisam de luzes”. O acesso à educação de todos de algum modo parece garantido no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, mas a expansão quantitativa da escolarização acabou de algum modo por secundarizar a educação qualitativa. Desse modo que a qualidade da educação, por consequência a qualidades das aprendizagens escolares, necessitam de um reconhecimento e proteção, de modo a denominar “direitos de aprendizagem”, direito de todos, alunos e alunas,

de efetivamente aprender. Os conhecimentos são o pano de fundo desse cenário. Os currículos definem os conhecimentos, as expectativas de aprendizagens.

O problema em relação aos direitos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político, de escolhas, de ação como destaca Bobbio, (2004, p. 24). Desse modo interessa-nos pensar: Como o direito às aprendizagens na Educação Física tem sido tratado? Questionar a respeito da efetivação do direito a aprendizagens na Educação Física, relaciona-se com a necessidade de compreender como as orientações legais traduzem-se ou são efetivadas (ou não) no cotidiano das aulas da Educação Física.

Entretanto, nesse aspecto, parece que na Educação Física do tempo presente o direito as aprendizagens de todos, está longe de ser efetivada. Pois grande parte das aulas de Educação Física nas escolas brasileiras funcionam como espaço de demonstração de habilidades adquiridas fora da escola. O enunciado direito a aprendizagem “confirma a necessidade de a aula ser, de fato, um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão ‘praticar’ o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar” (SOARES, 1996, p.11).

Propor uma Educação Física que possibilite aprendizagens para todos significa democratizá-la, desenvolvendo conhecimentos a todos os alunos. Para isso, é necessário propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso à cultura corporal de movimento. A condição mínima e primeira é a de que professores(as) ensinem todos(as) os(as) alunos(as), sem discriminação ou estigmatização de grupos específicos, como o dos menos hábeis, das meninas, dos obesos, dos baixos dos mais lentos, dos deficientes. Uma Educação Física democrática (democratizante) permitirá fazer das diferenças entre os alunos, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros, de exclusões das aprendizagens. Só assim, será garantido o direito de aprendizagens de todos e de cada um à prática de Educação Física na escola.

O processo educativo de uma Educação Física do presente exige talvez uma reflexão atenta, de que: “Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária” (CANDAUI, SACAVINO 2013, p.62) para o interior da escola/aula .

Entendemos que o direito as aprendizagens relacionadas a Educação Física aponta para uma lacuna aberta no tempo presente permitindo que novas demandas se instalem como exigências e necessidades. Contudo, na “Era dos Direitos”, referida por Bobbio (2004), grande parte dos alunos são, muitas vezes, promovidos, mas não respondem pelas aprendizagens mínimas definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (até 2013, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e a BNCC 2016) para o ano em questão. A luta por aprendizagem na Educação Física no Brasil continuará sendo um desafio enquanto não for superada a discriminação no ambiente escolar, espelhada na “pobreza de experiências corporais” possibilitadas.

## Referências Bibliográficas

- ARENDDT, H. Da revolução. Brasília: Editora UNB; São Paulo: Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_. O que é Política? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BAUMAN, Z. Vida para o consumo. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOBBIO, N. A era dos direitos Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Formação continuada de professores de Educação Física escolar: identificando concepções de ensino através da pesquisa-ação. In: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación**. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018. p. 174-182.
- XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFC, 2017. p. 1-8.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em 15 de junho de 2014.
- CARVALHO, J.S.F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II**: domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- COSTA, Jurandir Freire. Felicidade de Pacotilha. In: COSTA, J. F. **Razões Públicas Emoções Privadas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- MAAR, W.L. A contrarrevolução no Brasil. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, março de 2018, p. 10-11.
- RODRIGUES, R. A busca sem fim: o que é qualidade de vida? In: **Revista Sociologia, Portal Ciência e Vida**, 2011. In: <http://xucurus.blogspot.com/2011/07/busca-sem-fim-o-que-e-qualidade-de-vida.html#!/2011/07/busca-sem-fim-o-que-e-qualidade-de-vida.html>. Acesso em 24/05/2018.

SAFATLE, V. “**Não existem liberais no Brasil**” - Vladimir Safatle. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zGaic2wPWml>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SOARES, C. L. Educação física escolar: Conhecimento E especificidade. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.



## **A NOVA CLASSE TRABALHADORA VAI AO ENSINO SUPERIOR:**

Um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo



**Alessandra Galve Gerez**

**Valter Bracht**

## Introdução

O presente trabalho é uma síntese da tese de doutorado que está sendo desenvolvida no Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Este estudo emergiu das experiências vividas pela autora que durante 10 anos atuou como docente dos cursos de Educação Física (EF) em instituições de ensino superior (IES) privadas, principalmente as de caráter mercantil. Os dilemas e desafios didático-pedagógicos enfrentados foram os principais motivadores para a realização desta pesquisa.

A Pedagogia Universitária é um campo que tem intensificado nos últimos 20 anos, as reflexões e críticas sobre as bases político-epistemológicas que fundamentam as práticas no ensino superior, consideradas por Cunha (2005) ainda bastante tradicionais e elitistas. Se no campo da Educação já se evidencia um acúmulo de estudos e discussões sobre a temática, o mesmo não ocorre no campo da EF brasileira. Como já apontou Rezer (2010), as reflexões sobre a docência universitária no campo da formação superior em EF, ainda são bastante incipientes. Caparroz et al. (2007) também já haviam apontado a ausência de pesquisas que tratam de investigar a prática pedagógica de professores formadores de outros professores, o que revela o *status quo* intocável do docente universitário. Há, assim, uma série de lacunas acerca do trabalho docente em EF no âmbito do ensino superior, refletidas no baixo destaque deste tema pela comunidade acadêmico-científica da área.

As reflexões sobre a pedagogia universitária tornam-se ainda mais urgentes no contexto atual, uma vez que o país promoveu nas últimas duas décadas a ampliação do acesso ao ensino superior. Isso permitiu com que estudantes provenientes de grupos historicamente excluídos deste espaço ocupassem os bancos universitários. A chegada destes “novos” sujeitos, denominados por Souza (2012) de “*nova classe*

*trabalhadora*”, com experiências sociais e identidades diferentes da tradicional classe média/alta que frequentava o ensino superior brasileiro, tem colocado em “xeque” as tradicionais práticas pedagógicas. Diferença e desigualdade são as expressões-chave que refletem bem os dilemas e desafios pedagógicos vividos atualmente na educação superior, revelando as insuficiências de um modelo de ensino tradicionalmente pautado em processos de homogeneização cultural.

Gatti (2010), ao analisar o perfil social e econômico dos estudantes de diferentes licenciaturas constata que, aproximadamente, 70% dos alunos destes cursos vêm da rede pública de educação básica, são trabalhadores, possuem renda familiar entre média e baixa (1,5 à 10 salários mínimos), o que os situam nas classes sociais C, D e E. Metade deles tem pais e mães com baixa escolaridade, ou seja, são estudantes de primeira geração<sup>1</sup> e apresentam carências no domínio de conhecimentos escolares, ou seja, possuem baixo capital cultural escolar, que se revelam em dificuldades de escrita e interpretação de textos, como já demonstrado por Britto (2008) e Belletati (2011).

Bourdieu (1998; 2015) e Lahire (1997; 2002) explicam que há uma estreita relação entre o capital cultural transmitido como herança pelo grupo familiar e os desempenhos escolares/acadêmicos. O capital cultural enfatiza Bourdieu (1989), é gerador de *habitus*, compreendido como uma matriz de percepções e esquemas de ações incorporadas através das experiências de classe social, que orientam a prática no mundo. Isso significa que diferentes classes sociais produzem e transmitem distintos modos de ser em termos de gostos, comportamentos e estilo de vida que, por vezes, choca-se com o *habitus* escolar/acadêmico, que, além de ser fruto da cultura dominante, é arbitrariamente imposto como uma verdade universal.

Para Ezcurra (2009), há um *habitus* dominante naturalizado na organização e nas tradicionais práticas pedagógicas universitárias que segue padrões de classe e transforma os privilégios em mérito indi-

---

1. Estudantes que são os primeiros membros da família a chegarem ao ensino superior (BOURDIEU E PASSERON, 2015).

vidual, o que reproduz as desigualdades escolares e sociais. Para a autora, há uma negligência em relação às práticas de ensino no ensino superior. Assim, é necessário romper com o *habitus* acadêmico dominante de modo que se construam práticas de que acolham estes estudantes em suas diferenças e revertam situações de desigualdades de acesso ao capital cultural escolar/acadêmico. Neste sentido, modificações curriculares e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, pautadas em metodologias de ensino ativas, são essenciais para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares trazidas pelos estudantes em situação de desigualdade social e para a formação de professores inovadores.

No entanto, já é de amplo conhecimento que o setor privado tem sido o espaço que mais absorve estes novos estudantes. No que se refere à formação de professores da área de EF, uma breve consulta ao sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela que em 2015, aproximadamente 80% das matrículas foram feitas nas IES privadas. Se, por um lado, este aumento nas matrículas no ensino superior é bastante significativo em termos de democratização deste segmento educacional, por outro, há que se refletir profundamente o significado desta privatização para o trabalho docente e na formação inicial de professores, pois muitas dessas IES estão voltadas para o lucro. Deste modo, há uma forte precarização do trabalho docente, como já demonstrou Sevim (2015) e, conseqüentemente, uma formação com qualidade bastante duvidosa. Esta situação leva autores como Sguissardi (2015) e Nunes e Neira (2014) a argumentarem que a ampliação do ensino superior no Brasil tem muito mais “a cara” da massificação ou de formas de exclusão brandas e reprodução social do que da democratização do ensino superior.

Essa situação pode se revelar como um importante entrave para a consecução de novas experiências curriculares e pedagógicas no ensino superior. Diante de toda a problemática aqui exposta é que se colocam as seguintes questões para este estudo: Qual a situação da formação inicial em EF no Estado do Espírito Santo? Ou seja, onde ela tem se dado predominantemente? Qual o perfil social e econô-

mico dos estudantes que freqüentam este curso? O que os docentes das licenciaturas em EF, que atuam em instituições privadas, têm a nos contar sobre o cotidiano de suas práticas didático-pedagógicas? Quais dificuldades, dilemas e desafios enfrentam?

O objetivo deste trabalho foi mapear os cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo, bem como compreender o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes que atuam nas IES privadas que mais atendem os estudantes de origem popular.

## O percurso metodológico

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, dividida em duas etapas: na primeira, mapeamos os cursos de licenciatura em EF no estado do Espírito Santo, bem como o perfil social e econômico dos estudantes que freqüentam estes cursos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, tal como orientam Laville e Dionne (1999), tendo como fontes o Censo de Educação Superior, ano 2015 e os relatórios do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE/2014), disponibilizados no sítio (INEP) e Ministério da Educação (MEC) respectivamente. Por fim, foi realizada consulta no Ranking de Universidades Brasileiras/2017, publicado pelo jornal Folha de São Paulo.

Na segunda etapa da pesquisa foram entrevistados 21 professores, de IES localizadas na Grande Vitória e no interior do estado. Os critérios para a escolha dos docentes foram: ser formado em EF (houve uma exceção)<sup>2</sup> e ministrar aulas em cursos de licenciatura em EF de IES privadas e privadas mercantis, que são as que mais atendem os estudantes das classes populares por meio das bolsas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Não foram adotadas regras que pudessem restringir, para além do que já havia sido definido anteriormente, a participação

---

2. A única exceção foi um professor do curso de licenciatura em EF, que é formado em Biologia, mas ministra aulas das disciplinas específicas do curso de EF, tais como Práticas Pedagógicas em EF escolar.

dos sujeitos, tais como: idade, gênero, tempo de magistério superior, tipo de disciplina que ministra, nível de formação em pós-graduação. Isto porque, o que marca o ensino superior privado é a diversidade de perfis docentes no que se refere ao nível de formação, idades, disciplinas ministradas e tempo de atuação no magistério superior. Neste sentido, entendemos que dialogar com os diferentes docentes do curso, poderia refletir melhor a tessitura das práticas cotidianas da formação de professores no setor privado.

Os contatos com os participantes deram-se inicialmente, através da indicação de colegas da Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pois esta recebe muitos professores que trabalham nestas IES para a realização de cursos de mestrado e doutorado. Também foram consultados os sítios das IES, pois estes geralmente disponibilizam os nomes e *emails* dos docentes, além da Plataforma Lattes. A maioria das entrevistas foi realizada nas IES em que trabalham.

A produção das informações junto aos professores deu-se por meio de entrevistas individuais e semi-estruturadas (LAVILLE E DIONNE, 1999). Para a elaboração do roteiro de entrevistas foram consideradas algumas dimensões fundamentais que compõem a didática, tal como nos orienta Cunha (2010) e Libâneo (2011): **a dimensão ético/política da formação; a dimensão epistemológica, os conteúdos; as estratégias de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação**. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2017.

Os documentos levantados na primeira parte da pesquisa foram organizados através de porcentagens e apresentados em quadros. Já, as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e submetidas à leitura sistemática, de modo que pudéssemos nos familiarizar com os discursos produzidos. Isto permitiu a elaboração de categorias temáticas e a identificação de núcleos de sentido. Posteriormente, foram definidas unidades de registro através de expressões-chave e o recorte de trechos do discurso que contextualizavam estas expressões (MINAYO, 2006). Todas as informações produzidas nas duas etapas da pesquisa foram interpretadas à luz da teoria da ação de Pierre Bourdieu com as contribuições de Bernard Lahire. Em consonância

com a orientação teórico-epistemológica deste trabalho, que toma a linguagem como modo de ação no mundo e implicada nas relações de poder, buscamos priorizar uma interpretação que destacasse o caráter político e social da linguagem. Encontramos na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, tal como apresentada Resende e Ramalho (2006) alguns pressupostos que nos auxiliaram nesta empreitada.

## A primeira etapa da pesquisa: Mapeamento dos cursos de Licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo

O estado do Espírito Santo, o menor da região sudeste, é também o que apresenta o menor número de IES. Em todo o Estado, 20 (vinte) IES oferecem o curso de licenciatura em EF, porém, apenas 01 (uma) é pública, mantida pelo governo federal. O restante das vagas presenciais é oferecido por outras 19 (dezenove) instituições privadas, sendo a maioria de caráter privado-mercantil, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1:** IES, categoria administrativa, vagas, nota no ENADE/14, *ranking* no país e cidades que oferecem cursos de EF presenciais no Espírito Santo.

Instituição	Categ. Adm.	Vagas	ENADE	Ranking Nacional	Cidade
A	COM	100	3	351-400 <sup>o</sup>	Colatina
B	CONF	100	2	501-600 <sup>o</sup>	Cachoeiro de Itapemirim
C	CONF	200	4	251-300 <sup>o</sup>	Vitória
D	P	120	4	501-600 <sup>o</sup>	Sta. Tereza
E	P	45	-	-	Serra
F	PM	100	4	191 <sup>o</sup>	Vitória
G	PM	120	-	401-500 <sup>o</sup>	Serra
H	PM	60	4	192 <sup>o</sup>	Nova Venécia
I	PM	200	-	251-300 <sup>o</sup>	Vitória
J	PM	100	-	-	Cariacica

K	PM	100	-	-	Vila Velha
L	PM	100	-	-	São Mateus
M	PM	100	-	251-300 <sup>o</sup>	Linhares
N	PM	100	-	-	S.Gabriel da Palha
O	P	200	-	-	Vitória
P	PM	100	-	251-300 <sup>o</sup>	Guarapari
Q	P	100	-	401-500 <sup>o</sup>	São Mateus
R	P	100	4	159 <sup>o</sup>	Serra
S	P	120	3	93 <sup>o</sup>	Vila Velha
T	PU	80	4	18 <sup>o</sup>	Vitória
<b>TOTAL</b>		<b>2245</b>			
<b>Vagas Públicas</b>		<b>80</b>			
<b>Vagas Privadas</b>		<b>2165</b>			

**N = 20**

Legenda: Comunitária (COM); Confessional (CONF); Privada (P); Privada-mercantil (PM); Pública (PU).

Fonte: Elaborado pela autora em 2017.ç

O quadro 1 mostra que 96,5% das vagas são oferecidas na rede privada. Das 19 IES privadas que oferecem o curso de licenciatura em EF, 10 são privadas-mercantis, ou seja, a maioria. Também podemos observar que a 12 cursos estão localizados na Região da Grande Vitória (Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica e Guarapari). Ao norte e noroeste do Estado, são oferecidos 05 cursos. Na região Sul há 01 curso e, por fim, na região centro-oeste, também há 01 curso.

O *ranking* nacional de universidades/2017 demonstra que o curso de EF mais bem colocado do Estado é o da IES pública, que ocupa a 18<sup>o</sup> posição em todo o país. O *ranking* é feito a partir de um cálculo que considera os seguintes critérios: avaliação do mercado, qualidade do ensino, mestrado e doutorado, nota do ENADE, professores com

dedicação integral e parcial e avaliação dos docentes. Nota-se que a maioria das IES do estado que fizeram parte do *ranking* ocupa posição entre média a baixa colocação, embora algumas delas figurem com boas notas no último ENADE/2014. Esta “contradição” não nos soou estranha, uma vez que já é de conhecimento geral que as IES privadas oferecerem amplamente aulas preparatórias para o ENADE. Há, inclusive, pressões sobre os docentes cursos para que adotem conteúdos e avaliações no modelo ENADE, como relatado por Cunha (2006) e também identificado entre os participantes desta pesquisa.

O ranqueamento que promove a hierarquia das instituições põe em circulação no espaço social valores e significados dominantes que camuflam os conflitos, as disputas e contradições que envolvem a luta pela democratização do ensino superior. A ideia de “qualidade” sempre tomada como um conceito abstrato, essencialista, pelos discursos oficiais e incorporados no senso comum, esconde esta luta e a ação de um arbitrário cultural que está na base do *status* e da distinção que separam os “melhores” dos “piores” (BOURDIEU, 1998). Como se pode notar, o funil do ensino superior público de qualidade é bastante estreito e fora do alcance da maioria dos jovens do ES. A naturalização do arbitrário cultural é o que permite a “mágica” de transformar aquilo que é fruto da desigualdade social e do privilégio de classe em mérito individual, conformando a maioria dos sujeitos na crença de que não possuem os “dons” ou os méritos suficientes para estarem entre os melhores.

As classificações que organizam as hierarquias sociais e de seus objetos, como já nos ensinou Bourdieu (1998), nunca são neutras, mas sempre resultantes de processos de lutas e disputas pelo poder simbólico, que se dá no espaço social entre as diferentes classes sociais, sobre quais significados e visões de mundo que serão dominantes, “naturalizados”, orientando assim a ação prática. Neste sentido, o discurso meritocrático do dom e do esforço individual constantemente evocado quando o assunto é acesso e sucesso ao ensino superior, mantém assim, o poder concentrado entre poucos. Em nível macrosocial, a hierarquia estabelecida sob o manto da neutralidade, para

Bourdieu (1998, p.37) “contribui para manter a hierarquia dos objetos”, no caso aqui tratado, dos diplomas, “e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos”.

Os dados acima suscitam reflexões sobre a complexidade que envolve a ideia de “qualidade do ensino”, pois os critérios e cálculos colocados “em jogo”, ainda que reivindicuem para si os ares da neutralidade e da isenção, sempre deixam escapar nas entrelinhas, o caráter arbitrário e político de sua definição. Fica patente o fato de que as regiões distantes da Grande Vitória são muito carentes no atendimento às demandas por formação universitária, ficando mais dependentes do setor privado, restrito a uma formação muito mais voltada para o mercado de trabalho do que para uma formação humana ampla, tal como aquelas oferecidas pelos grandes centros irradiadores de conhecimento e produção de pesquisa, tal como a IES pública federal. Associados às grandes instituições das regiões mais urbanizadas estão os valores de “moderno”, “cosmopolita”, que reflete o modo de pensar das camadas médias e altas que fundaram e historicamente freqüentaram esta IES. Assim, estudar nestes espaços é sinônimo de prestígio e *status* social, de distinção. Isso significa, em termos práticos, a agregação de valores aos diplomas provenientes destas IES’s, que passam a valer mais em termos de reconhecimento social.

Isso revela a importância das políticas de educação superior tal como o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que interiorizou as universidades públicas e permitiu que milhares de estudantes das regiões afastadas das capitais e grandes cidades pudessem ter acesso ao ensino superior público, de melhor qualidade, promovendo rupturas no curso do processo de reprodução das desigualdades, tal como discutido por Melo et al. (2014).

Após esta breve análise sobre o panorama das licenciaturas em EF no Estado do Espírito Santo, a outra questão relevante que surge é: quem são os estudantes que frequentam estes cursos? Qual o seu perfil social e econômico?

## A “nova classe trabalhadora” vai ao ensino superior brasileiro

Passaremos agora à análise e interpretação das informações contidas nos relatórios ENADE/2014, sobre o perfil social e econômico dos concluintes das licenciaturas em EF do estado do Espírito Santo. A respeito da renda familiar, os dados do relatório demonstram que 85,3% dos estudantes das licenciaturas em EF no Estado do ES estão entre as faixas de 1,5 a 6 salários mínimos, indicando que a maioria dos estudantes pertence às classes C, D e E, conforme classificação proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SALATA, 2016). Segundo Silva (2012) mais de trinta milhões de brasileiros saíram da pobreza no Brasil na primeira década do século XXI. Esse crescimento foi resultado de uma mobilidade social ascendente, que permitiu a essas pessoas uma sensível melhora em seu padrão de vida material, com maior participação no mercado de trabalho formal e no consumo de bens e serviços, inclusive àqueles ligados à Educação.

Salata (2016) indica que o segmento “C” da sociedade brasileira foi o que mais cresceu no Brasil entre os anos de 2002 e 2009, situação que gerou a tese equivocada de que o país havia constituído uma “nova classe média”. Em que pese a importância da renda na definição de classe social, é preciso considerar outros aspectos como a posição ocupacional-estrutural, o capital cultural e social, estilo de vida, bem como a percepção dos próprios sujeitos e de seus pares acerca de sua posição social. Isto evidencia a complexidade que envolve as análises sobre classe social e a necessidade de uma concepção teórica que capte a dialética entre objetividade-subjetividade e a dinâmica relacional da ação prática dos sujeitos, ou seja, é preciso captar o que Bourdieu (1989) chamou de “classes na realidade”.

Para Bourdieu (1989) a estrutura social e o poder de dominação se definem em função do modo como se distribuem os diferentes tipos de “capitais” (materiais, simbólicos e sociais) entre os agentes. A distribuição dos capitais classifica e hierarquiza as diferentes classes sociais não só em termos econômicos, mas principalmente, em termos culturais e simbólicos que se refletem nos gostos, nas escolhas e nos estilos de vida das diferentes classes sociais. Os grupos dominantes,

por deterem os capitais simbólicos e materiais mais valorizados socialmente, impõem arbitrariamente os seus sentidos e significados no âmbito coletivo, naturalizando a violência simbólica e a dominação social. Deste modo, a luta de classes é uma luta por significações, classificações e hierarquizações do poder simbólico. É na ação prática, no espaço social no qual são travadas estas lutas, as disputas e negociações em torno dos significados sociais dominantes, e, portanto, pelo monopólio do poder simbólico, que as classes sociais devem ser compreendidas (BOURDIEU, 1983; 1998; SOUZA, 2012).

Com o objetivo de testar a hipótese da “nova classe média”, Salata (2016) realizou uma série de entrevistas com brasileiros (as), das classes A, B e C. O autor buscou captar a dimensão subjetiva da classe social, ou seja, as percepções dos sujeitos acerca de seu pertencimento de classe. Os resultados indicaram que os sujeitos da classe “C”, diferentemente dos estratos A e B, não se identificam com a classe média e, mais do que isso, demonstram dificuldades de se autodefinirem como pertencentes a uma classe social, o que os leva a colocarem-se numa posição “intermediária”, entre a classe média e os pobres. Eles não se vêem na situação de pauperização econômica tal como os pobres, porém também não possuem acesso privilegiado ao capital material e simbólico, tampouco tem incorporado os “modos de ser” da tradicional classe média. Em suma, é um grupo social sem âncora identitária de classe.

O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1983) pode auxiliar a compreensão dos resultados da pesquisa de Salata (2016). O *habitus* é incorporado pelos sujeitos a partir de suas experiências no mundo e funciona como uma matriz de percepção que gera uma lógica prática, tornando possível a ação dos sujeitos em seu meio social. Ele é constituído a partir da classe social originária, por meio de um processo de transmissão afetiva e emocional de valores que ocorre na socialização familiar e no entorno social, constituindo sujeitos com capacidades, gostos e estilos de vida distintos entre as diferentes classes sociais. Para Bourdieu (1983, p. 65) o *habitus* é a chave de compreensão da dialética objetividade/subjetividade e pode ser definido como:

... sistemas de disposições duráveis, transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciações e de ações—e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

O *habitus* reflete a interiorização da exterioridade, é “história feita natureza” (BOURDIEU, 1983, p. 65). É a estrutura social estruturada que age como estrutura estruturante dos sujeitos. Assim, os sujeitos reconhecem-se ou não e agem a partir da incorporação do *habitus* das classes sociais às quais pertencem. Essas proposições podem nos ajudar a compreender porque os sujeitos da classe “C” entrevistados por Salata (2016) não se reconhecem na classe média, ao contrário das classes “A e B”, que reconhecem-se não apenas em função da renda, mas pelo pertencimento a um mesmo universo cultural e simbólico, ou seja, um mesmo *habitus*. Isto não significa que *habitus* seja sinônimo de uma memória sedimentada e imutável, pois como explica Setton (2002, p. 64), ele “é um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências”. Tal como nos informa Lahire (2002), dada a pluralidade de experiências vividas simultaneamente pelos atores contemporâneos, é mais prudente considerarmos a produção de *habitus* contraditórios e heterogêneos, em que se agregue a dimensão individual da ação. É com este espírito que tomamos a ideia de *habitus* proposta na obra de Pierre Bourdieu.

Assim, entendemos o *habitus* como uma matriz perceptiva em constante transformação a depender da conjuntura social e trajetória individual. É assim que Souza (2012) buscou compreender os modos de ser desta classe emergente. Ao entrevistar trabalhadores urbanos e rurais das classes “C” e “D”, o autor afirma que esta classe é um setor

---

3. Expressão adotada por Jesse de Souza (2009) sobre a cultura e modos de vida de brasileiros pobres e marginalizados. Livro: “A ralé brasileira: quem é e como vive.”

que está logo acima da “ralé<sup>3</sup>” brasileira, sendo ela “a elite da ralé”. Ela incorporou algumas disposições de crer e agir típicas das camadas médias, que lhe garante lugar na dimensão produtiva do novo capitalismo, tais como a disciplina, auto-controle e o pensamento prospectivo. Portanto, não são reféns do presente e trazem consigo uma forte ética do trabalho e do empreendedorismo, o que tem gerado uma grande participação deste segmento populacional em pequenos negócios familiares, principalmente no setor de serviços.

Ela convive com o antigo proletariado industrial, mas não se confunde com ele, tampouco se reconhece na classe média tradicional brasileira, pois tem opções e gostos diferentes. Ela também é mais “comunitária” e tende a ter um capital cultural escolar menor (SOUZA, 2012). Deste modo, o autor afirma que o quê surgiu no Brasil é uma **“nova classe trabalhadora”**, composta por trabalhadores, em grande parte precarizados, que ascenderam economicamente e sem uma clara identidade de classe. É ela que adentrou o ensino superior brasileiro.

O baixo capital escolar se confirmou na consulta às informações do relatório ENADE/2014 sobre o nível de escolarização dos pais e mães dos futuros professores de EF. Entre os pais, 33% cursaram até o ensino fundamental I e 30,8% cursaram até o ensino médio. Já, entre as mães, 24,5% cursaram até o ensino fundamental I e 34% cursaram até o ensino médio. Apenas 9,8% dos pais e mães possuem ensino superior. Como se pode notar, estes estudantes, em sua maioria são de “primeira geração”, ou seja, são os primeiros de suas famílias a atingirem o nível superior de educação. Estudos longitudinais de Pascarella y Terenzini, (2005) e Choy (2002) citados por Ezcurra (2009) encontraram forte relação existente entre a escolaridade dos pais/mães e o sucesso dos filhos no ensino superior. Estes achados corroboram as constatações de Bourdieu (1998; 2015) e Lahire (1997; 2002) de que a compreensão do sucesso e fracasso escolar/acadêmico deve, necessariamente, incluir o capital cultural transmitido como herança familiar. Os autores argumentam que famílias que cultivam práticas de leitura e escrita, acessam museus, teatros, cinemas etc., tornam essas práticas “naturais” para seus filhos, que as incorporam como *habitus*. O

contato com a “cultura legítima” que também é ensinada nas escolas e, posteriormente exigida nos meios universitários, tende a facilitar o sucesso escolar/acadêmico.

Frente às desigualdades sociais e culturais que impedem que todas as famílias acessem os códigos culturais dominantes, a escola pode exercer o importante papel de permitir aos estudantes desfavorecidos a constituição de uma relação “escolar” com a cultura, facilitando a aprendizagem e incorporação de disposições para a obtenção do êxito escolar e universitário. Isso já tem sido constatado em diversos estudos que buscam compreender as dificuldades de aprendizagem entre universitários de primeira geração e a necessária superação do modelo tradicional escolar para a obtenção de êxitos. Os estudos de Beletati (2011), Ezcurra (2009) e Melo et al. (2014) são emblemáticos neste sentido, ao chamarem a atenção para as necessárias mudanças nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas como elementos fundamentais, que contribuem com a diminuição do fracasso e evasão dos estudantes das classes populares no ensino superior.

De acordo com as informações dos relatórios do ENADE/2014, 74,6% dos estudantes são provenientes das escolas públicas. Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009) destacam que infelizmente a escola básica pública tem muito que avançar em termos de qualidade e atendimento às demandas dos estudantes das classes populares. Almeida et al. (2006), Beletati (2011) e Ezcurra (2009) revelam a partir de estudos desenvolvidos em Portugal, Brasil e Argentina, respectivamente, que estes estudantes estão tendo maior acesso ao ensino superior, porém, ainda em cursos de baixo *status* social e enfrentam muitas dificuldades no que se refere a sua inserção na cultura universitária, na gestão do tempo, organização dos estudos e com a complexidade dos conteúdos. Isto reforça a importância de modificações curriculares e pedagógicas no ensino superior.

No relatório também constam as informações sobre a situação financeira dos estudantes, ou seja, se são financiados pela família ou se possuem renda própria. Aproximadamente 68% dos estudantes declararam possuir renda própria e inclusive contribuir com o sus-

tento da família, conforme declarou 18%. Isto nos leva a crer que são trabalhadores que frequentam o ensino superior no contra turno do horário de trabalho. Beletati (2011) e Ezcurra (2009) mencionam os desafios da jornada diária estafante enfrentada pelos estudantes trabalhadores, o que, inevitavelmente, afeta o desempenho universitário, sendo esta outra situação com a qual os cursos de formação de professores precisam lidar. Neste sentido, cabem aqui as perguntas: como os docentes estão lidando com esta realidade? Quais práticas didático-pedagógicas adotam em seu cotidiano? Como conciliam as necessidades específicas da formação de professores de EF e as dificuldades escolares trazidas pelos estudantes? É o que veremos a seguir.

## **A segunda etapa da pesquisa: O diálogo com os docentes**

Com o intuito de compreender o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos professores das licenciaturas em EF que atuam no setor privado, conversamos com 21 docentes que atuam na região da Grande Vitória e Interior. O grupo era bastante heterogêneo, com idades entre 27 a 55 anos e tempo de atuação no magistério superior de 04 meses a 14 anos. A maior parte do grupo, ou seja, 60%, tinha até 4 anos de atuação, encontrando-se assim, na fase inicial de constituição de suas identidades docentes (HUBERMAN, 1992; 2007 apud PIRES et al. 2018). Dos 21 professores (as) entrevistados (as) na época da pesquisa, 12 atuavam no setor privado mercantil e 09 no setor privado sem fins lucrativos.

Quanto ao nível de formação destes docentes, 06 possuíam especialização em nível *Latu Sensu*; 09 mestrado acadêmico; 04 mestrado profissional e 02 cursavam o doutorado. A maioria, 13 docentes, em algum momento de sua formação, freqüentou a UFES, única IES pública do Estado e considerada um espaço de excelência em formação na área de EF. Também a maioria, 14 docentes, conciliava o trabalho no ensino superior com outras atividades profissionais na área de EF, tais como escolas, clubes, academias e cargos em secretarias do Esporte e Educação. Outros 07 docentes dedicavam-se somente ao ensino superior. Se, por um lado, a experiência profissional fora do ensino

superior pode se revelar interessante no sentido de proporcionar melhor articulação entre o universo acadêmico e a atuação profissional, por outro, isto também pode significar menos tempo e investimento na formação continuada e nas reflexões sobre a sua prática pedagógica. Chamou a nossa atenção também a quantidade de disciplinas ministradas por cada docente, que variou entre 03 a 08, o que nos indica as condições precárias de trabalho em parte do setor privado, como já destacado por Sebim (2015), que estudou IES privadas mercantis no ES.

Investigar as práticas docentes implica o reconhecimento de que suas ações se dão no interior de um campo, qual seja o da EF no ensino superior privado. Bourdieu (2003) definiu “campos” como “espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem da sua posição nestes espaços e podem ser analisados independentemente das categorias de seus ocupantes” (p.19). Os campos são espaços de luta pelo poder simbólico, em que os agentes se enfrentam a partir dos capitais que possuem e de sua posição na estrutura do campo. No interior dos campos as lutas se dão entre os dominantes, que possuem os capitais mais valorizados e lutam, geralmente, pela conservação do campo, e os dominados que buscam transformá-lo. Cada campo possui leis e regras específicas, ou seja, um *habitus* próprio que os agentes devem ter incorporado para disputarem o “jogo”. Para Paiva e Ron (2003) apud Souza Neto et al. (2010, p. 1040), a EF “pode ser pensada, em parte, como um subcampo do campo pedagógico e/ou como um subcampo do campo acadêmico”. Assim, ela pode ser analisada por meio do modo como se comunica e se articula com as representações que estruturam estes campos, sem, no entanto, reduzir-se a eles. Assim, compreender as ações docentes no campo da EF no ensino superior passa, necessariamente, pelo entendimento da constituição do campo da EF e de seu *habitus* que produziu modos de ser professor nesta área.

---

4. Lopes (2005) explica que o hibridismo se configura a partir da ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. Numa perspectiva anti-hegemônica, ele pode favorecer a pluralidade e diferença. No entanto, o poder hegemônico também opera pelo hibridismo, ocultando as assimetrias de poder entre os diferentes discursos, de modo a capturar o seu potencial emancipatório. No presente estudo, observamos o poder hegemônico operando através dos “currículos híbridos” do setor privado mercantil, que despolitizam a área e reforça a perspectiva mercadológica de EF.

No entanto, deve-se considerar também que os docentes aqui entrevistados estão posicionados no campo do ensino superior privado, principalmente o de caráter mercantil, que submete a formação e o trabalho docente à lógica de mercado. Estão assim, imersos em relações de poder na condição de dominados pelo empresariado da educação superior que, para a obtenção dos lucros máximos submetem os docentes às imposições curriculares e didático-pedagógicas, fragilizando a luta cotidiana por uma formação superior de qualidade. Assim, suas ações devem ser compreendidas a partir da intersecção entre o campo específico da área e da lógica do setor privado.

Como já citado anteriormente, dos 21 (vinte e um) sujeitos participantes desta pesquisa, 12 (doze) trabalhavam em IES privada-mercantil, que adotam práticas de padronização e “hibridismo”<sup>4</sup> curricular, em que não há uma clara concepção político-epistemológica de EF, mas sim uma “bricolagem” dos diferentes discursos produzidos na área, o que, a nosso ver, oculta as lutas políticas que envolvem o campo e despolitiza a formação inicial. Para a contenção de gastos, é comum a junção de turmas de bacharelado e licenciatura, aprofundando os problemas de identidade da área; a transformação de muitas disciplinas em semi-presenciais, o que reduz o custo com professores, além de pacotes didático-pedagógicos prontos, em que o docente tem a sua figura reduzida a um “aplicador” dos planos de ensino e de avaliações padronizadas para atender as exigências do ENADE.

“ENADE pressiona muito... por exemplo, às vezes os alunos que fazem ENADE, a gente dá uma aula de uma forma diferenciada e chega no final de cada aula a gente trabalha questões do ENADE.” (S3)

“Não vou mentir que... é prioridade que as provas tenham características de ENADE” (S5)

“Como é que eu dou uma aula que atenda o licenciado e que atenda o bacharelado ao mesmo tempo? Então, essa é uma dificuldade que a gente acaba tendo.” (S8)

Neste espaço, ainda que os docentes possuam os “capitais” que tornam possíveis a realização da função do ensino superior, o domínio econômico se sobrepõe, de modo que as questões específicas do campo pedagógico e da área de EF tornam-se problemas secundários. Assim, o tema da falta de autonomia pedagógica foi recorrente entre os entrevistados das IES privadas-mercantis e revelou as dificuldades da luta por uma formação inicial que não seja aquela voltada para a mera adaptação ao mercado de trabalho. Mesmo assim, foi possível identificar alguns docentes que adotam táticas de subversão e resistência às imposições do sistema:

*“Eu pego a disciplina e manipulo ela pro curso... Sempre dou os meus jeitinhos... Eu acabo burlando o sistema porque senão eles não aprendem nada.” (S12)*

O perfil do estudante foi outro tema muito presente no diálogo com os docentes, ao qual eles recorriam para explicar a complexidade do cotidiano de suas práticas. Todos os entrevistados priorizaram em seus discursos as “limitações” dos alunos e as dificuldades em trabalhar com a heterogeneidade presente nas salas de aula. Expressões como “são trabalhadores”, “é um perfil muito heterogêneo”, “com muitas dificuldades escolares” e “são desmotivados”, foram recorrentes entre todos os entrevistados, conforme segue abaixo.

*“Academicamente falando ele é um, se a gente fosse categorizar, chegam até alguns alunos pra gente semianalfabetos mesmo, e tem anal-fabetos funcionais de verdade... o desinteresse eu to observando que tá algo assim, globalizado.” (S3)*

*“Há um desinteresse no investimento na formação... o aluno tá chegando agora um pouco menos motivado... você tem que fazer um esforço muito maior pra que ele se interesse, se engaje e se envolva com a formação pessoal dele.” (S4)*

*“O aluno aqui ele entra com todas as dificuldades que a gente conhece. Ele entra não sabendo ler... lê precário né?! É um perfil do aluno com dificuldades mesmo. Os grupos são muito heterogêneos... heterogêneo em idade, em formação cultural, em experiências, classe social... Tra-*

*balham, todos os alunos trabalham...”. (S5)*

*“São os alunos que saem da rede pública... eles chegam num nível muito baixo”. (S6)*

Fica bem evidenciado nos discursos dos docentes os impactos das desigualdades escolares vivenciadas pelos estudantes de origem popular. Esta, sem dúvida, é uma experiência que marca profundamente as classes dominadas no Brasil e contribuem na reprodução dos privilégios de classe e de distinção social (BOURDIEU, 1998; 2015). Porém, é preciso lembrar que as categorias de julgamento e classificação não se dão no vazio, mas a partir de um arbitrário cultural constituído e imposto através da luta de classes, que para Bourdieu (1989) são também lutas por classificações. Ao discutir as “categorias do juízo professoral”, Bourdieu (1998) demonstra como os julgamentos e classificações docentes nunca são neutros, mas referenciados em critérios da cultura dominante, uma vez que a escola moderna e o sujeito por ela idealizado são representações culturais deste segmento social. Neste sentido, a ausência de aspectos positivos no julgamento dos estudantes, pode indicar a naturalização de um perfil ideal de aluno entre os docentes, com o qual eles não encontram correspondência em sala de aula, o que revela, em alguns momentos, os critérios de classe social com os quais os docentes operam no julgamento dos estudantes e, em decorrência, a manutenção de práticas pedagógicas que buscam a homogeneização.

Outra questão mencionada pelos docentes foi a falta de interesse e de compromisso com a própria formação demonstrada por estes estudantes. Uma primeira possibilidade interpretativa que nos ocorre é a falta de incorporação do *habitus* acadêmico. Situações como a desorganização com os estudos, a falta de autonomia intelectual, a má gestão do tempo, entre outras, que à primeira vista podem parecer comportamentos de desinteresse e desmotivação, encobrem a ausência de um saber, de um “capital” que é transmitido pela escola, mas principalmente incorporado através da transmissão familiar. Ou seja, a “organização escolar” da família, que se materializa através de estratégias de ação de disciplinamento dos estudantes e rotinas de

estudos no ambiente doméstico, permite a construção de esquemas de ação e incorporação de disposições que são fundamentais no sucesso escolar/acadêmico (BERNSTEIN, 1996).

Como podemos observar pelos relatórios ENADE/2014, os pais dos estudantes possuem baixo capital escolar e, como sabemos, *habitus* é capital incorporado, o que pode indicar ausência na transmissão deste capital. Saber estudar, organizar a vida escolar, entre outros, é um aprendizado escolar estreitamente relacionado ao sentido que a família atribui à educação, aos capitais que ela pode transmitir e à organização doméstica da disciplina estudantil. Além disso, Ezcurra (2009) ainda relata que os alunos das classes sociais desfavorecidas tendem a apresentar uma auto-imagem mais negativa de suas habilidades cognitivas quando comparados com alunos das classes sociais mais abastadas, que receiam menos de suas habilidades acadêmicas. Neste sentido, a autora argumenta que os docentes devem abandonar o pressuposto de que todos os estudantes que chegam ao ensino superior já possuem estas disposições incorporadas (EZCURRA, 2009).

Outra possibilidade interpretativa e que, de modo algum, elimina a anterior, pois a nosso ver ela complementa, está relacionada às experiências tecidas num mundo cada vez mais veloz e dinâmico, denominado por Bauman (2001) de *Modernidade Líquida*. A ruptura das barreiras espaço-tempo promovida pelas tecnologias da informação e a globalização neoliberal, que tem promovido a cultura do consumo/descarte como estilo de vida das massas globais, intensifica a lógica individualista e da efemeridade. Isto provocou drásticas alterações no modo como os sujeitos contemporâneos se relacionam com o mundo, com o outro e com o conhecimento, tornando-as mais superficiais e fluídas. A volatilidade e a insegurança provocada por um mundo em rápidas mudanças tornam difíceis qualquer investimento em planejamentos de longo prazo. Bauman (2005; 2010), explica que tudo é muito fugaz, de modo que não há tempo para fincar raízes nos locais e traçar projetos coletivos. Neste sentido, a formação universitária não foge a esta regra. O conhecimento pronto para utilização e eliminação instantânea predomina num mundo em que a educação superior também é uma mercadoria.

As considerações feitas nos dão a dimensão da complexidade da formação superior no mundo contemporâneo. Como enfatiza Ezcurra (2009) é preciso uma modificação no *habitus* e na cultura pedagógica acadêmica para lidar com as situações de desigualdade e diferenças identitárias que dão a tônica no mundo atual. Quanto maiores as possibilidades de um currículo integrado e com a valorização dos diferentes saberes de professores e estudantes, maiores também as chances de práticas de ensino inovadoras, nas quais os estudantes provenientes dos grupos sociais desfavorecidos seriam os maiores beneficiados. A autora também destaca, a partir dos estudos de Tinto e Goodsell (1993); Tinto e Goodsell (1995); Tinto (1997; 1998) e corroborados por Zhao e Kuh (2004), que aulas ativas e dialógicas estão mais claramente relacionadas ao sucesso do estudante, inclusive em sua motivação, engajamento e comprometimento com seus estudos.

Neste sentido, buscamos compreender junto aos docentes como eles organizam o ensino em sala de aula e quais estratégias didático-pedagógicas utilizam. Entre os docentes que atuam em IES privadas-mercantis, como já vimos anteriormente, estes possuem pouca autonomia pedagógica. Já, entre os docentes atuantes em IES sem fins lucrativos, os relatos indicaram maior autonomia e flexibilidade para a efetivação de mudanças didático-pedagógicas. Porém, no que tange à seleção dos conteúdos de suas disciplinas, eles tendem a seguir as estratégias de ação cristalizadas no *habitus* professoral do ensino superior. Geralmente, seguem a ementa e os conteúdos já definidos para cada disciplina, ignorando o seu caráter arbitrário. Embora tenham expressado que os “novos sujeitos” os incitam a refletirem e modificarem suas práticas, quando as empreendem consideram somente suas inclinações teórico-epistemológicas pessoais. Não há menção, por exemplo, ao levantamento dos saberes trazidos pelos estudantes, ou de sua co-participação na elaboração do plano de ensino. Também ficaram ausentes as situações vinculadas à realidade escolar que poderiam ser resgatadas através dos relatos dos estudantes que já vivenciam o estágio supervisionado. Em suma, segue-se a tradição já cristalizada no campo universitário e pedagógico, que Perrenoud (2001) define como *habitus* professoral.

É como se o professor naturalmente soubesse o que é bom e certo para todos à revelia dos estudantes e de suas realidades ali presentes. Perrenoud (2001) explica que a ação pedagógica é orientada por rotinas incorporadas e “esquecidas” que formam o *habitus* e permitem aos docentes agirem na urgência selecionando respostas adequadas ao meio. É assim um “inconsciente” prático ou um “raciocínio inconsciente”, produto de um esquecimento e à mercê da formação de rotinas que naturalizam as ações cotidianas. Assim, é possível falar em estratégias de escolhas sem plena noção da natureza destas. Para o autor, todas as instituições, todo currículo e toda a prática pedagógica forma e transforma o *habitus* e são geradores de um “currículo oculto”, que transmite determinadas representações de mundo e de sociedade que serão internalizadas pelos estudantes, independente de terem sido ou não intencionalmente ensinadas. Daí a necessidade da formação contínua dos docentes de modo que possam tomar consciência, desnaturalizar as estratégias e rotinas, transformando seus esquemas de ação. Além da formação contínua, as reuniões pedagógicas periódicas também podem configurar-se como espaços de troca de experiências e formação dos docentes. No entanto, para a maioria dos docentes aqui entrevistados, elas acabam por se transformar em momentos “para dar recados”.

Modificações mais concretas foram relatadas nas escolhas das metodologias de ensino. Todos os entrevistados mencionaram já terem empreendido alguma modificação didático-pedagógica para lidar mais adequadamente com esta realidade, apesar das imposições do setor privado. Porém, observamos que algumas dessas ações ainda são pouco refletidas no sentido de que tendem a resolver o problema imediato na sala de aula, mas, muitas vezes, reforçam e reproduzem estereótipos de classe e da área de EF. Quando indagados sobre suas estratégias didático-pedagógicas, as expressões mais recorrentes foram: “aumenta aulas práticas”, “redução da exigência ou do conteúdo teórico” “leitura coletiva”, “recursos audiovisuais”, “simulação de situações práticas”, conforme segue:

“Olha, nós procuramos dentro do possível, dentro daquilo que a estrutura da faculdade nos permite, trabalhar bastante com aulas práticas.” (S1)

“Uma coisa que a gente reforça muito é de que a gente tenha muita vivência prática.” (S4)

“Teve uma turma que eu pedi pra cada um como trabalho, que eles montassem os planos de aula. Fui aplicando os planos de aula e filmei de cada um e mostrei pra eles assim: “foi o plano de vocês”. (S6).

“Eu trabalho com data show, com slide, trabalho com discussão de texto e estudos dirigidos dentro de uma discussão, fazemos leituras coletivamente, eu busco muito trabalhar a leitura coletivamente justamente por causa dessa defasagem né?!” (S15)

“A gente lê o texto pra gente continuar na próxima aula. Não leu? Então nós vamos sentar pra ler.” (S21)

A “leitura coletiva”, que foi uma estratégia bastante mencionada, tem sido utilizada na tentativa de lidar com o este perfil de estudante, que além de não terem o hábito da leitura, ainda possuem pouco tempo para se dedicarem aos estudos fora da faculdade. Esta constatação já foi feita por Ezcurra (2009) que relata em sua pesquisa que a sala de aula acaba sendo o único lugar de estudos entre estes estudantes. Portanto, a estratégia pode ser interessante no fomento ao contato com a literatura da área e, com a mediação do professor, na melhora das habilidades interpretativas. A “simulação de situações práticas” também se revela como uma estratégia interessante para mobilizar os diferentes saberes dos estudantes na resolução de situações complexas que envolvem o saber ensinar. É uma estratégia que se aproxima do que Veiga (2016) denomina de metodologias ativas. Por outro lado, é importante destacar os riscos de uma apropriação acrítica e instrumental desta metodologia, que, ora se revela numa concepção “aplicacionista” da teoria sobre a prática, ora como sinônimo de execução dos gestos, em que a prática não necessita da teorização. Ambas as concepções demonstram a visão dicotomizada entre teoria e prática, que tem suas raízes fincadas na trajetória histórica da EF (BRACHT, 2014). Assim, as “simulação das situações práticas” viram momentos de “aplicação” da teoria sobre a prática ou da prática como um fim em si mesma, como sinônimo de saber fazer os gestos e não saber ensinar.

“Eu tenho que começar com teoria! Só começo com teoria e não tenho dinâmica, não tenho nada disso. “Iniciação Esportiva” é teoria, teoria e depois que começa a prática.” (S6)

“Como eu estou trabalhando o desenvolvimento motor, aprendizagem motora, a gente trabalha muito teórico-prático. O que eu passo dentro de sala de aula a nível de movimento humano a gente transpõe pra prática.” (S20)

“Ele precisa criar uma imagem do que ele vai fazer no futuro e isso não dá pra fazer lendo só. Em algum momento você tem que imaginar o lançamento de um peso, de um dardo. Isso é uma coisa e outra coisa é você pegar o objeto e tentar fazer e perceber as dificuldades que vão surgindo na realização do movimento. Porque se eu não sei das dificuldades como é que eu ensino?” (S4)

“Então, algo mais prático e nenhum trabalho é muito aquela de leitura.” (S7)

“Boa parte das minhas aulas eu planejo a partir de audiovisual, de vídeos, de power point, apresentações em si e após isso eu faço a prática, principalmente a parte de movimento.” (S9)

“Os meninos foram aprovados sem precisar ficar quebrando a cabeça em casa com leitura, porque eles não gostam de ler. O semestre inteiro, eu marquei todas as aulas práticas. E eu faço isso também em natacão.” (S13)

Também foram mencionadas pelos professores algumas opções por não modificar suas estratégias didático-pedagógicas, mas sim, a redução do conteúdo e as exigências de sua aquisição.

“Então assim, se eu já caí o nível pro bacharel, pra licenciatura eu tive que cair um pouco mais.” (S3)

“Não dá pra você nivelar lá em cima né, porque se não você não atinge a maior parte dos alunos.” (S8)

“Diminuindo o peso das avaliações parciais né, em que nós possamos fazer um trabalho de avaliação formativa, porque se

nós fossemos fazer uma avaliação somativa nas parciais, muitos teriam muita dificuldade. Então, nós procuramos dar trabalhinhos, atividades extras valendo um ponto aqui outro ali, porque só assim eles se esforçam para fazer atividade, isso não quer dizer que vão aprender com ela. E com isso fazer dar uma mexidinha na cabeça deles, fazer com que eles entendam alguma coisa.” (S1)

As estratégias acima mencionadas tendem a atribuir a responsabilidade pela aprendizagem somente aos estudantes e, como já demonstrou Ezcurra (2009) podem não contribuir para a superação das dificuldades escolares perpetuando uma subformação. Também se observa uma concepção de avaliação mais pautada no “volume” de tarefas e no esforço por realizá-las do que propriamente na efetivação da aprendizagem. Uma lógica meritocrática pautada na ética do trabalho e do esforço individual. Bernstein (1996) argumenta que os estudantes das classes populares relacionam-se com o código cultural dominante de modo diferente dos “herdeiros”, geralmente provenientes das classes médias e altas. Portanto, modificações na comunicação pedagógica e pedagogias mais flexíveis em relação ao tempo-espço da transmissão dos conteúdos potencializariam a aprendizagem sem, necessariamente, apelar para estratégias de redução do nível conceitual/analítico no processo de ensino, o que acaba por reforçar os estigmas e preconceitos de classe. Infelizmente, dada as condições precárias de trabalho vivenciadas por grande parte dos docentes aqui pesquisados, há poucas possibilidades de resistência e mudanças.

## **Considerações Finais**

Como se pôde notar, no estado do Espírito Santo a maioria dos estudantes das licenciaturas em EF freqüentam cursos privados de caráter mercantil, principalmente nas regiões do interior. Estes estudantes compõem a “nova classe trabalhadora”, provenientes das escolas públicas e com baixo capital cultural escolar familiar. Seus modos de ser se forjam num contexto globalizado, multicultural e de grandes incertezas, em que o consumo é um dos principais elementos de pertenc-

cimento. Isso traz grandes dilemas e desafios didático-pedagógicos ao professor universitário, que precisa empreender mudanças em sua prática, a fim de atender com qualidade as necessidades formativas dos futuros professores de EF escolar. No entanto, ficou claro o contexto de trabalho precário no qual muitos professores estão inseridos. Embora tenhamos identificado algumas tentativas de resistência e modificações pedagógicas, as relações de poder e submissão que se estabelecem no setor privado e a persistência de um *habitus* professoral cristalizado no campo do ensino superior da área, revelam-se como grandes entraves para a efetivação de mudanças que beneficiaram a formação dos estudantes de origem popular que frequentam estes espaços, bem como uma formação inicial de professores de EF comprometida com o fortalecimento da democracia e os processos de emancipação social.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L.S.; GUISANDE, A. M.; SOARES, A. P.; SAAVEDRA, L.. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514, 2006. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12095>. **Acesso em 20/09/16.**
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2010.
- BELLETATI, V. C. F. Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexão sobre a docência universitária. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.
- BRACHT, V. Formação de professores de Educação Física pós movimento renovador no Brasil. Porto Alegre, RS, março/2014. **Manuscrito não publicado**.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Ed. Vozes, Petrópolis: RJ, 1996.
- BRITTO, L. P. L.; SILVA, E. O.; CASTILHO, K. C.; ABREU, T. M. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em <HTTP://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>. **Acesso em 02/06/2014.**
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Ed. Vozes, 9ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: **Sociologia**. Ed. Ática, São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_. O poder simbólico. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

CAPARROZ, F. E. et.al. Formação inicial de professores de Educação Física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. **Anais CBCE**, 2007. Disponível em <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/189.pdf>. Acesso em 05/04/2018.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. **Disponível em** <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Artigo%20MES%20Cunha.pdf>. **Acesso em: 05/08/2016**.

EZCURRA, A. M. Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Tercer Encuentro Nacional Sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto, out. 2009. **Disponível em** <http://fundacionideas.com.ar/biblioteca-de-referencia-foro-de-ed.-superior/educacion-universitaria-una-inclusion-excluyente.html>. Acesso em 01/08/16

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, outubro, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. **Acesso em: 30/01/2014**.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. **Disponível em:** <HTTP://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001846/184682por.pdf>. **Acesso em 26/08/2015**.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2015. Disponível em [http://sistemas-censosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2015](http://sistemas-censosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015). **Acesso em: 06/12/2016**.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no Brasil. Disponível em <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 30/08/2017.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Ed. Ática, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **O homem plural**: os determinantes da ação. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Ed. Artmed, Porto Alegre; Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1999.

- MELO, P. B.; CAMPOS, L. H. R.; ZARIAS, A.; FERREIRA, S. L. N. G. Mudança de habitus: os jovens e a universidade pública no interior do Nordeste. **Anais. 38º Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo, Hucitec, 2007
- NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n.4, p. 1209-1228, out/dez, 2014. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41858>. Acesso em 20/04/2016.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In. PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIRES, A.F. et al. A docência universitária em Educação Física: da formação à atuação profissional. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 21, n. 2, abr/jun. 2018. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/47214/pdf>. Acesso em 20/07/2018.
- RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo, Contexto, 2006.
- REZER, R. **O trabalho docente na Formação Inicial em Educação Física**: reflexões epistemológicas. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SALATA, A. R. **A classe média brasileira**: posição social e identidade de classe. 1 ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.
- SEBIN, C. C. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. **ANAIS**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, maio/junho/jul/ago, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em 01/09/2017.
- SGUISSARD, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação? *Educ.Soc.*, Campinas, v.36, nº133, p.867-889, out-dez, 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 20/08/2016.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**. Nova classe média e nova classe trabalhadora? 2ª Ed. UFMG, 2012.

SOUZA NETO, S. et al. Da escola de ofício profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. Motriz, Rio Claro, v. 16, n.4, p. 1033-1044, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a24v16n4.pdf>. Acesso em 01/08/2018.



**PROEFE-UFMG: PESQUISAS SOBRE TRAJETÓRIAS DE  
PROFESSORES, VIDA URBANA E COTIDIANO ESCOLAR**



Admir Soares Almeida Júnior

Cláudio Márcio Oliveira

José Angelo Gariglio

## **Introdução**

Este texto pretende descrever e caracterizar a história e a orientação temática do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (ProEFE-UFMG), o conjunto de investigações que têm sido desenvolvidas em seu interior nos últimos anos e apontar, a partir dessa descrição, possíveis pontos de conexão e diálogo entre essa produção acadêmica e os objetos de investigação (passados, presente e futuros) que têm sido priorizados pelos diferentes grupos de pesquisa/professores que compõem a Rede Internacional de investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE).

Tal exercício de escrita explicita o interesse do grupo de professores do ProEFE-UFMG em estreitar as relações acadêmicas com os coletivos de docentes/pesquisadores que compõem a REIPEFE e, partir desse estreitamento, construir ações políticas/acadêmicas conjuntas dentro desta Rede.

## **Histórico do PROEFE-UFMG**

O ProEFE-UFMG foi criado no ano de 2001 na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG (EEFTO). Desde sua criação o ProEFE constitui-se como lugar de produção, debate e circulação do conhecimento em Educação Física como integrante da educação escolar brasileira. Abordando-a como prática escolar, é neste espaço tomada como objeto, fonte e alvo de estudo, pesquisa, extensão. É isso que explica seu nome – são ações PRÓ EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Nossa principal proposta é o intercâmbio profissional e acadêmico de professores (as) e alunos (as) da área com vistas à problematização das práticas escolares de Educação Física, envolvendo questões de natureza diversa: sua história escolar, suas práticas de ensino, seus ordenamentos legais, as proposições de abordagens peda-

gógicas e de metodologias de ensino; o processo de escolarização de práticas corporais em seus programas; relatos de práticas escolares realizadas, dentre outros. Com isso o ProEFE almeja possibilitar um diálogo entre os que se envolvem com a Educação Física em escolas, mobilizando-os para trocas acadêmicas a partir das circunstâncias que os envolvem e das práticas que nelas realizam. É, por isso mesmo, também um fórum permanente de formação de acadêmicos e professores da área.

Nesta trajetória de constituição do ProEFE-UFMG, pode-se dizer que este viveu dois momentos singulares. De 2001 a 2011 este Grupo caracterizou-se mais fortemente por desenvolver ações mais voltadas ao campo da extensão e do ensino. Neste recorte temporal, foram priorizadas ações de formação continuada de professores de Educação Física das redes ensino públicas de Minas Gerais<sup>1</sup>, a realização de eventos acadêmicos<sup>2</sup> e a constituição de fóruns de debate voltados aos professores de EF das redes de ensino, bem como de acadêmicos vinculados aos cursos de licenciatura, em especial aqueles vinculados à UFMG<sup>3</sup>. De 2011 em diante, o ProEFE expandiu seu campo de atuação acadêmica atuando, também, em atividades de pesquisa<sup>4</sup>. A partir deste marco

---

1. Convênio firmado entre a EEEFTO da UFMG e a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com vistas à realização de um curso de aperfeiçoamento de professores de EF, com carga horária de 120h, no ano de 2003.

2. Essa ação de formação está expressa na realização do evento denominado de Reunião/Seminário do ProEFE, que teve seu início no ano de 2002. Segue um breve histórico desse evento. *A I Reunião do ProEFE: Porque Educação Física na Escola?* em 2002; *A II Reunião: Educação Física na Escola: construindo um projeto cultural* em 2003; *A III Reunião: Professores(as) de Educação Física: identidade, saberes docentes e prática pedagógica* em 2004; *A IV Reunião do ProEFE: Construção Cotidiana da Educação Física na Escola* em 2005; *A V Reunião do ProEFE: o ensino da educação física: a didática em questão* em 2011; *A VI Reunião do ProEFE: Educação Física Escolar: para que e para quem?* em 2013; *A VII Reunião do ProEFE: Educação Física Escolar: a diversidade cultural em questão, em 2015 e a VIII Reunião do ProEFE: “Novas” Políticas Educacionais no Brasil: implicações à prática pedagógica da Educação Física na Escola.*

3. Desde 2001 o ProEFE-UFMG desenvolve uma ação de extensão denominada de “ProEFE em Diálogo”. Essa ação tem o objetivo de promover ciclos de palestras sobre temas diretamente relacionados ao campo dos estudos EF escolar. Esse projeto de extensão ainda está em vigor.

4. Em 2011 o ProEFE-UFMG foi registrado como Grupo de Pesquisa nos diretórios dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

temporal estão sendo desenvolvidas ações de investigação com financiamento da FAPEMIG, CNPq, CAPES<sup>5</sup> e da própria UFMG, por meio de seus editais de financiamentos internos.

Dentre as diversas de ações de pesquisa desenvolvidas pelos os três autores deste artigo<sup>6</sup>, vamos destacar quatro que são, a nosso ver, mais representatividades desse movimento de legitimação ProEFE como locus de produção de conhecimento acadêmico-científico em Educação Física Escolar:

- CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CASO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES – Coord. Prof. José AngeloGariglio – Apoio: UFMG; CNPQ; FAPEMIG; CAPES (Bolsa de Pós-doutoramento) – 2011-2014
- APRENDENDO A SER PROFESSOR: O CASO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – Coord. José AngeloGariglio – Apoio: FAPEMIG – 2018- 2020<sup>7</sup>.

---

5. Agências de financiamento de pesquisa em âmbito estadual (FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) e nacional (CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

6. Por força da inserção institucional dos três autores em Programas de Pós-Graduação, existem outras produções que o ProEFE está envolvido. Os trabalhos de dissertação de alunos de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG; do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF/CAPES) e do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG (PRÓ-MESTRE). Neste artigo não vamos descrever e detalhar essas ações de pesquisa.

7. Essa pesquisa se encontra ainda em fase de construção. Em função disso, ela não será objeto de tratamento neste artigo. De maneira sintética, este projeto de pesquisa tem como objeto central de estudo o tema da aprendizagem docente, mais especificamente, os processos de aprendizagem experimentados nos primeiros meses de inserção profissional na escola. A pesquisa tem como objetivos centrais, identificar possíveis aprendizagens profissionais incorporadas por professores de Educação Física mediante as experiências de trabalho docente vividas no período da indução; Analisar os conteúdos das aprendizagens docentes edificadas por professores de Educação Física iniciantes e compreender os processos de aprendizagem docente experimentados por professores de Educação Física principiantes. Para isso, pretende-se desenvolver uma investigação de caráter qualitativo de tipo descritivo, fazendo uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas e análise de casos escritos narrativos por meio de registro escrito.

- HISTÓRIAS NARRADAS, COTIDIANOS VIVIDOS: MODOS DE VIVER E NARRAR O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Coord. Admir Soares de Almeida Júnior - Apoio: UFMG – 2017-2018
- ESPAÇOS-TEMPOS DOCENTES: TERRITÓRIOS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Coord. Cláudio Márcio Oliveira - Apoio: UFMG; FAPEMIG – 2018-2020

### **Ciclos de desenvolvimento profissional: o caso dos professores de educação física iniciantes**

Os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional docente têm buscado compreender de que maneira os professores dão sentido a sua vida profissional e de que forma se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Nesta perspectiva, entende-se a modelação da carreira docente situada na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis que estes indivíduos devem interiorizar e dominar para fazerem parte da profissão docente. Desse ponto de vista, os estudos sobre a carreira permitiram analisar mais detidamente a fundamentação da prática do professor – o que ele é e faz – em sua trajetória profissional. (TARDIF, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000)

Sustentados por essa perspectiva de análise vários autores no campo dos estudos sobre a formação de professores vêm tratando a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Michael Huberman (1992) ao construir reflexões sobre essa hipótese, levanta questões que, para o autor, ainda precisam ser tratadas de forma mais consistente. Dentre essas questões destacamos três que expressam mais claramente o que os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores almejam conhecer mais de perto: será que todos os professores passariam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, o mesmo termo de carreira, in-

dependente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou domínio da matéria que ensinam?

Na busca por construir respostas a estes questionamentos, algumas pesquisas sobre o tema vêm tentando nomear ou classificar quais seriam e como se caracterizariam os diferentes ciclos de vida profissional dos professores. Carter et al. (1987) propõem um modelo no qual os professores experimentariam cinco fases distintas na carreira docente: professor iniciante; iniciante avançado, prático competente, prático proficiente e o professor *expert*. Feiman-Nemser (2001) aponta que o processo de aprendizagem profissional, por sua vez, inclui três fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional. Vonk (1993) propõe que a carreira docente seria dividida em duas distintas fases, a saber: a de entrada na profissão e a de crescimento na profissão. A fase de entrada diz respeito ao primeiro ano de trabalho na escola, durante o qual os novos professores são confrontados pela primeira vez com as múltiplas responsabilidades do ato de ensinar. Já a fase de crescimento na profissão é caracterizada pela aceitação de professores iniciantes pelos seus alunos e por colegas. Durante este período, os novos professores tendem a centrar a sua atenção na melhoria das competências, nos métodos e nas competências.

Nesse esforço de nomear e caracterizar as diferentes fases dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores, pode-se perceber a existência de um ponto de consenso na literatura sobre o tema: de que a iniciação à docência é um período singular da trajetória docente e potencialmente determinante na construção da história profissional dos professores, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, seja no presente, seja no futuro.

Não obstante reconhecer que os professores iniciantes, entendidos como um corpo profissional que vive experiências comuns que os

unificam e os tornam “iguais” ante o desafio de entrar, iniciar e lidar com os primeiros momentos de sua história profissional na docência, há que se levar em consideração que tal experiência não pode ou não deveria ser tomada como algo absoluto; como se todos os professores, independentemente do contexto sociocultural do País de origem, das características dos sistemas nacionais de ensino, da formação inicial que obtiverem, da escola onde atuam, do nível de ensino no qual lecionam, da disciplina escolar a qual pertencem, da sua condição de gênero, experimentassem os mesmos obstáculos de sobrevivência e as mesmas possibilidades de descoberta da profissão.

Trazendo esse debate para o campo da profissionalização docente Lessardet al. (2003), chamam a atenção para o fato de que o mundo dos professores aparece como uma diversidade ao plano das identidades profissionais afirmadas. Tal diversidade é marcada fortemente pelas condições de trabalho realmente efetuadas pelos diferentes subgrupos de professores, pelas missões educativas específicas e redefinidas por eles. Os professores se constituem, na realidade, numa multiplicidade de subgrupos com a sua própria identidade, a sua experiência do sistema escolar, vivendo tensões com outros subgrupos e com o quadro institucional.

Feinam-Nemseret al. (1986) reforçam a tese de que existiriam, no campo de atuação profissional, não apenas uma, mas várias culturas docentes. Para eles, a cultura profissional pode ser considerada como um conjunto de sentimentos partilhados, de hábitos mentais e de modelos de interação com os alunos, os colegas, os administradores e os parentes. Essa cultura profissional compreenderia também para eles as recompensas intrínsecas, associadas ao exercício do *métier*.

Poderíamos dizer então que é, também, na relação específica com as situações particulares de ensino que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade. Seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender. Nesta ordem de pensamento, parece-nos instigante questionar em que medida as experiências de iniciação à docência, vividas por professores de EF, guardam relação com a especificidade pedagógi-

ca da EF, as funções atribuídas pela cultura (escolar e não escolar) ao componente curricular que ensinam, com o lugar ocupado pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, com o tipo de interação estabelecidas com alunos, com as condições ambientais onde estes professores exercem o seu ensino (sua sala de aula), com os seus objetos didáticos, dentre outras características que demarcam as condições de trabalho situadas.

Tomando esse debate como referência geradora do nosso estudo, nos pareceu importante desenvolver uma pesquisa sobre a experiência de iniciação à docência vivida por licenciados em Educação Física. Com a pesquisa buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: como esses egressos pensam e agem na profissão nos primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física iniciantes? Qual a relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da Educação Física na escola?

### ***Os sujeitos da pesquisa***

A pesquisa foi realizada com 13 licenciados/as (quatro homens e nove mulheres) formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG (EEFFTO), e que tinham, no momento da realização da pesquisa, até dois anos de experiência com a docência em EF na escola. Para a construção dos dados da pesquisa foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: entrevista semi-estruturadas e a confecção de casos de ensino por parte dos professores.

### ***Casos de ensino***

Realizamos análise de textos escritos de casos de ensino, confeccionados pelos professores, relacionados às suas experiências práticas no período da iniciação à docência. Dos 13 professores participantes da pesquisa, apenas 7 produziram e retornaram os relatos escritos. Tal descrição reflexiva sobre essa experiência prática levou em conta

duas vertentes fundamentais: a referencial e a existencial (ZABALA, 1994). A vertente referencial descreve o objeto narrado, ou seja, as características dos alunos, os objetivos da aula, as situações da escola. Já a vertente existencial narra sobre si mesmo, o que envolve as decisões do professor, as emoções e as intenções.

### ***Entrevistas***

A entrevista, de caráter semiestruturada, foi construída levando em consideração quatro eixos aglutinadores: a percepção sobre a iniciação à docência; as ações e estratégias pensadas e realizadas pelos professores com vistas ao enfrentamento da realidade e as aprendizagens docentes mais significativas e a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência. Com as entrevistas, buscamos respostas para duas questões: como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? Como esses docentes pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF?

### ***Achados de pesquisa***

O primeiro dado que surge dos discursos de alguns professores e que tem nos chamado a atenção é o fato de que a inserção profissional em etapas da educação básica mais iniciais (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) potencializa um sentimento mais positivo da docência. Isso porque, nessa experiência docente, seriam minimizados possíveis tensões e desgastes fruto da relação estabelecida com os alunos. Os professores argumentam que tal experiência é provocada, sobretudo, pela grande motivação das crianças pelo ato de brincar e pelo movimentar-se corporal. O engajamento das crianças nas aulas de EF parece acelerar os processos de socialização profissional, principalmente no que tange à autopercepção do que é ser professor.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem situado, potencializa-se um sentimento de entusiasmo inicial com a profissão e de exaltação

por se sentir parte da profissão docente. Tal situação, segundo a fala dos professores, parece catalisar também os processos de alargamento da experimentação pedagógica, já que a diluição das tensões na relação com os alunos possibilitaria a eles voltar sua atenção para questões de ordem didática.

Vinculada a essa percepção de que o choque da realidade seria amenizado pela representação positiva que as crianças teriam em relação às aulas de EF e de seus professores, os nossos sujeitos de pesquisa, ao discorrem sobre a sua percepção sobre a iniciação à docência, relatam que a experiência de ensinar em EF possibilitaria-lhes outro tipo de relação com os estudantes e com o ato de ensinar. Isso porque a experiência de ensinar os conteúdos da EF (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas), talvez pela percepção dos professores de que a ação didática em EF é mais rica em experimentações corporais, via o movimentar-se humano, daria a eles maior acesso aos alunos e, por consequência, produziria outro tipo de relação com os estudantes. Tal contexto de ensino e aprendizagem proporcionaria aos professores de EF um conjunto mais ampliado de informações sobre os sujeitos de sua intervenção pedagógica, o que os ajudaria a incrementar estratégias de ensino voltadas à motivação dos alunos em participar das aulas de EF.

Tal realidade mostra-se relacionada com o tipo de enfrentamento vivido por esses professores na escola. A necessidade premente de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos tem relação direta com o fato de que, na cultura escolar em geral, a EF é muitas vezes reconhecida pelos demais agentes escolares, particularmente diretores e demais professores, como uma “disciplina de segunda classe”.

Nesse contexto, a produção da autoridade docente não se dá como em outras disciplinas da escola. Na Educação Física, as relações hierárquicas e de poder entre alunos e docentes são diluídas, uma vez que esses docentes têm menos condições de operar uma relação de controle e implicação dos alunos nos termos verificados nas demais disciplinas escolares. As recompensas extrínsecas, materializadas no

peso de avaliações (provas) e dos riscos constantes de reprovação do ano letivo, mais próprias ao contexto de ensino da maioria das disciplinas, devem ser substituídas pela recorrência de motivações intrínsecas.

Nesse ambiente de ensino, é preciso implicar os alunos nas atividades não tanto pelos mecanismos da coerção, mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos aos olhos dos alunos.

Foi recorrente na fala dos professores que um dos maiores desafios vividos por eles na fase da iniciação à docência é convencer os alunos a participar das aulas de EF. Tal realidade, ao mesmo tempo em que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda mecanismos referentes muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes. Segundo, porque se verificou que, na maioria das escolas, não há apoio direto da gestão escolar ou da supervisão pedagógica da escola que suporte a ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar. Com isso, recai sobre esses docentes a responsabilidade quase que solitária e o desgaste dela proveniente da ação de negociação junto aos estudantes.

Sobre tal ponto, é importante ressaltar que alguns professores que participaram da nossa pesquisa têm conseguido algum sucesso nessa empreitada. Para isso, para além das ações e estratégias de negociação junto aos alunos, estes têm buscado um diálogo com a escola, quer em supervisão pedagógica, quer em gestão escolar, quer com os pares (docentes de outras disciplinas). Essa postura de desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012) por parte dos professores parece ser elemento muito significativo no alcance do reconhecimento da EF como disciplina escolar e, via de consequência, a um desenvol-

vimento profissional docente marcado por uma percepção mais positiva acerca da docência. O individualismo pedagógico mostrou-se um empecilho à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensifique o processo de descoberta da profissão, ou seja, de entusiasmo, de experimentação, de exaltação de situação e responsabilidade próprias do ofício docente (de educar crianças e jovens, de construir um programa de ensino), da construção da autoridade docente e de um sentimento de pertencimento de um corpo profissional. Os dados apontam que o fato de que uma inserção marcada pelo individualismo pedagógico reforçaria, para esses docentes, os aspectos sofridos da sobrevivência ou do que o choque do real.

Paralelamente, a fala dos nossos sujeitos de pesquisa aponta também para múltiplas situações de desrespeito profissional provenientes das intervenções dos agentes escolares. Entre essas, a tentativa de desmobilização dos estudantes para participarem das aulas de EF, a não inserção desses professores no debate das questões pedagógicas da escola, a inexistência de investimento na qualificação do material didático específico da EF, a interferência não negociada ante as ações de planejamento e organização curricular da EF produzida pelos professores e a instrumentalização da EF e de seus professores na construção de eventos escolares com vistas à publicidade da “marca” da escola junto ao mercado (no caso das escolas privadas) e/ou impondo uma disponibilidade à organização desses eventos, independentemente do que esses docentes propunham em suas aulas. Este último ponto mostra um reconhecimento mais ligado a fatores extracurriculares do que à aprendizagem específica sobre os saberes específicos da disciplina.

Em algumas das escolas onde esses docentes atuam, a representação que se tem é a da Educação Física como auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola, como espaço de distração para os alunos e como lugar de esquecimento das tensões proporcionadas pelo esforço intelectual em sala de aula. Há grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos. Essa

desvalorização configura-se, às vezes, como forma de desrespeito nas dimensões do direito e da estima social desses professores, que os motivam, por um lado, à luta por reconhecimento ou, então, levam-nos a uma condição de desinvestimento profissional (BRACHT; FÁRIA, 2010). Tal condição tem exigido desses professores triplo esforço: ensinar, aprender a ensinar e convencer os pares que aquilo que eles ensinam tem algum valor à formação cultural dos estudantes.

Um segundo achado que emerge dos dados da nossa pesquisa tem relação com a dificuldade encontrada pelos professores em saber organizar didaticamente o ensino da Educação Física no currículo escolar. Tal estorvo é motivado, segundo os professores, pelo fato de existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los nesse processo de organização curricular da EF. A maioria das escolas nas quais esses professores trabalham não apresenta orientações ou prescrições rígidas nessa direção. Os professores relatam que, na Educação Física, não há definição clara *a priori* de quais conteúdos serão trabalhados durante o ano, de como organizá-los no tempo escolar e num diálogo mais orgânico com o projeto escolar. Esse fato revela alto grau de autonomia dos professores de EF em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino.

Na maioria dos casos, não há, por parte dos seus pares nem do setor pedagógico da escola, cobranças rígidas de prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses professores. Consequentemente, não há necessidade de esses cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas em que os alunos deveriam ter tido acesso, dado o período das avaliações escolares ou de outras datas determinadas pelo calendário escolar. Externamente às escolas, tal fato tem o seu correlato na medida em que se verifica que o mercado editorial de livros didáticos nesse campo (EF) é ainda muito restrito (em quantidade e pluralidade).

Assim, sem a presença do livro de didático, o ato de planejar o ensino se apresenta como um dos maiores desafios para esses professores. Que conteúdos ensinar? Como organizar os conteúdos no tempo escolar? Quais os objetivos a alcançar? Qual a periodicidade para cada

conteúdo? Como tratá-los segundo as diferentes fases da vida dos estudantes? Como relacioná-los com o projeto escolar?

Em função da inexistência do peso dos livros didáticos na determinação das tarefas escolares, da maior margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento de ensino, do distanciamento da EF em relação ao cronograma de avaliações das escolas, do baixo controle externo sobre essa disciplina (avaliações standardizadas não avaliam a EF, inexistência da cultura do livro didático), somada ao pouco interesse de regulação interno à escola sobre a EF, acabam por influenciar a relação desses professores com o ato de planejar. Mais do que os prazos a cumprir, são as pessoas (as necessidades e os interesses dos alunos e as crenças pessoais dos próprios professores de EF), as peculiaridades do contexto imediato (as necessidades internas da vida escolar e dos alunos) e o cumprimento de determinados objetivos prioritários (a formação humana dos alunos, a luta pela legitimação da EF) que contribuem para organizar a intervenção dos professores durante um ano letivo.

Esse contexto situado de trabalho, ao exigir desses professores intensificação de uma ação reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, parece também tornar mais fortes os processos de aprendizagem docente, na medida em que aviva as experiências de socialização profissional, via o alargamento do conhecimento sobre a cultura escolar. Tal socialização profissional, segundo a fala dos nossos sujeitos de pesquisa, está relacionada à aprendizagem sobre a especificidade pedagógica da EF; sobre as características dos estudantes e de suas demandas de aprendizagem; de competências necessárias ao ato de planejar o ensino em EF; de saber como construir coletivamente o planejamento de ensino, da construção de técnicas, sequências e recursos didáticos, dado a inexistência de livros-texto que orientem o ensino na sala de aula; de criação de tecnologias de interação e comunicação com os estudantes (saber falar como eles, saber negociar, saber relacionar); a aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos da EF não tratados e/ou tratadas de forma inadequada na formação inicial e de aprender a lidar com certos conteúdos da EF com os quais os professores não construíram intimidade corporal (danças, lutas e ginásticas, esporte).

Os achados de nossa investigação mostram que o pertencimento a um determinado campo disciplinar é um elemento importante a considerar para análise de diferentes trajetórias percorridas pelos professores no período da iniciação à docência, já que definem modos cruciais de ser professor, de como desenvolver o trabalho e de como esse trabalho é percebido por outros. Aspectos da realidade que afetam diretamente a decisão dos professores de permanecerem na profissão e no estabelecimento de vínculos e compromissos efetivos para com o trabalho pedagógico, com os alunos e com a escola em geral. Não obstante reconhecer que os professores iniciantes de EF vivem os mesmos dilemas profissionais dos professores iniciantes das demais disciplinas escolares (solidão, estresse, conflitos com os alunos, invisibilidade, falta de apoio institucional, desrespeito a sua condição de iniciante, desilusão com o trabalho, insegurança), há que se reconhecer que a experiência de inserção profissional não pode ser tomada como objeto de igual consideração para os professores das diferentes disciplinas escolares.

Reconhecer, incluir e apoiar diferentes trajetórias de docentes iniciantes parece ser um dos desafios a serem enfrentados em ações e políticas de retenção de novos professores. A compreensão do “ficar” na profissão docente precisa ser urgentemente redefinida (COCHRAN-SMITH, 2006). Este “ficar” tem de incluir vários caminhos de progressão na carreira e deve se tornar uma referência fundamental à produção de políticas de formação, indução e desenvolvimento profissional dos professores, bem como objeto de preocupação da comunidade acadêmica, de gestores públicos em educação e da comunidade escolar, de forma a reconhecer, a valorizar e a apoiar as diferentes formas de ser e de atuar na docência.

## **Histórias Narradas, Cotidianos Vividos: Modos de Viver e Narrar o Início da Docência em Educação Física**

No âmbito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no interior do ProEFE e que têm a temática da iniciação a docência como eixo articulador das ações de investigação, neste tópico nos propomos a

apresentar uma pesquisa em desenvolvimento<sup>8</sup> cujo tema central são narrativas autobiográficas elaboradas por professores/as iniciantes egressos de um curso de licenciatura em educação física da UFMG que lecionam em escolas de Educação Básica. A pesquisa busca evidenciar os principais desafios e dilemas enfrentados por esses docentes nos cotidianos escolares.

Para tanto, dialogamos com a compreensão de narrativa apresentada por Benjamin (1987). No tocante aos estudos sobre os processos de inserção e socialização profissional de docentes tomamos como referência as contribuições de Huberman (1992), Tardif (2002) e Gariglio (2016).

Tendo como referência o contexto das pesquisas desenvolvidas até o momento e em função dos interesses e ênfase nos estudos de natureza narrativa e autobiográfica de um dos integrantes do grupo de pesquisa, pareceu-nos relevante desenvolver uma pesquisa sobre as experiências de iniciação à docência vividas por licenciados em educação física. Tal proposição tem nos possibilitado buscar respostas às seguintes questões: *Como esses professores/as vivem e narram seus primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores/as de educação física iniciantes? Existe relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da educação física na escola?*

## **Narrativas Docentes: Os Ateliês Biográficos**

Dada a natureza desse texto, daremos ênfase neste momento à localização das referências teóricas que subsidiam nossa aproximação e diálogo com o campo da pesquisa narrativa e autobiográfica, além de detalharmos o procedimento metodológico realizado.

Baseando-nos em Benjamin (1987) e Larrosa (2004) assumimos em nossa pesquisa a Narrativa como dimensão fundamental da con-

---

8. Pesquisa contemplada no edital 01/2017 da PRPQ/UFMG –Professores recém-contratados e recém doutores (2017-2018), coordenada pelo professor Admir Soares de Almeida Junior e pelas bolsistas de Iniciação Científica Marcella Ottoni Guedes Oliveira e Larissa Vieira Pedrosa.

dição humana e de atribuição de significado. É Larossa (2004) que nos faz um convite para considerarmos a narrativa como uma ação humana espontânea. Para construir sentido e significado para nossa presença no mundo estamos constantemente a nos autobiografar. Dessa forma, a narrativa permite a (re)construção de nossas imagens e (auto) imagens, no monólogo interior e no diálogo com o outro.

Conhecer, discutir e refletir sobre e com as histórias de vida, memórias e narrativas dos sujeitos, considerando as mesmas como produção de conhecimento, não é algo novo no campo da educação. Entretanto, a pesquisa produzida no campo da formação docente em educação física, até o momento, tem produzido aproximações tímidas com essa perspectiva.

Nesse sentido, em nosso estudo partimos da premissa de que narrativas autobiográficas elaboradas por docentes de educação física iniciantes podem evidenciar os modos singulares como esses sujeitos vivem e experienciam o processo de inserção profissional nos diferentes cotidianos escolares.

A abordagem metodológica escolhida foi da pesquisa-formação, em que os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos da pesquisa e se formam com/nela (JOSSO, 2004).

Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de 01 (um) professor e 05 (cinco) professoras egressas do curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As docentes e o professor concluíram a licenciatura nos últimos cinco anos e atuam com o ensino do componente curricular educação física em escolas de Educação Básica.

A partir da constituição do grupo de docentes narradores, realizamos um primeiro encontro presencial em que apresentamos uma síntese da pesquisa e detalhamos a proposta de elaboração de textos autobiográficos, por meio da realização de Ateliês Biográficos (DELOY-MOMBERGER, 2008). Ainda nesse momento, os docentes comprometeram-se na elaboração de narrativas por meio da ratificação coletiva do contrato biográfico.

Os ateliês biográficos se configuram como um procedimento de formação ligado à “dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Para a autora, os ateliês se inscrevem em ações de orientação e reorientação profissional, em grupo, numa perspectiva que liga as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro). Nesses, os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema que será trabalhado na sessão. Esses encontros se desenvolvem em seis etapas. O primeiro momento é um tempo de informação sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos que serão colocados em prática; o segundo é a elaboração, a negociação e a ratificação coletiva do contrato biográfico; o terceiro e quarto se desenvolvem em duas jornadas, e configuram como o momento da produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização; o quinto momento é o da socialização da narrativa autobiográfica; o último momento é um tempo de síntese, onde o projeto de cada um é explorado, realçado e nomeado.

A partir dos ateliês trabalha-se com dois diferentes gêneros textuais autobiográficos – orais e escritos, como fontes de pesquisa, inscritos no paradigma das ciências humanas e sociais. Em ambos, as narrativas de vida são tomadas “como um fragmento do mundo sócio-histórico” (PASSEGGI, 2000).

Inspirados nas proposições de Delory-Momberger(2006) realizamos quatro ateliês biográficos. Os ateliês seguiram a seguinte dinâmica: um momento inicial dedicado à elaboração individual das narrativas autobiográficas escritas. Em seguida, os docentes foram divididos em duas tríades e socializaram as narrativas. Nesse momento os participantes assumiram, alternadamente no interior dos trios, os papéis de narrador, escriba e ouvinte. O último momento do ateliê foi dedicado ao processo de ampliação das narrativas individuais após a socialização e discussão das mesmas. Cada ateliê teve duração média de 04 (quatro) horas.

O primeiro ateliê se organizou a partir da seguinte questão: “*Como tornei-me professor(a) de educação Física?*”. Nesse momento as profes-

soras e o docente foram convidados/as a elaborarem narrativas que buscassem responder a questão apresentada contemplando alguns pontos que considerávamos importantes, a saber: um pequeno autorretrato – em que o docente se apresentava –, identificação e apresentação do núcleo familiar, influências na escolha pela docência em educação física, envolvimento com práticas corporais fora do ambiente escolar e principais experiências vividas ao longo do processo de graduação.

O segundo ateliê teve como tema “*A chegada às escolas: desafios do início da docência em educação física*”. Nesse momento o professor e as professoras elaboraram narrativas que contemplaram suas percepções individuais sobre o início da docência, buscando, sobretudo, relacionar elementos da formação inicial com a inserção profissional.

No terceiro ateliê as narrativas elaboradas pelos docentes buscaram apresentar reflexões sobre a seguinte temática: “*O que significa ser professor(a) de educação física na sua escola?*” Os docentes narraram as principais atividades que constituem seus afazeres nas respectivas escolas.

Por fim, no quarto ateliê, as professoras e o professor elaboraram narrativas tendo como ponto de partida o seguinte tema: “*A prática pedagógica em educação física: desafios, tensões e saberes produzidos*”. As narrativas contemplaram reflexões sobre as principais ações desenvolvidas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de diferentes práticas corporais no contexto das aulas de educação física.

A seguir apresentamos alguns exercícios iniciais de interpretação das narrativas.

## **Viver e Narrar a Experiência de Início à Docência: primeiras análises**

Nesse momento, apresentamos alguns estratos das narrativas elaboradas pelas professoras Ilhuana e Eliza. As narrativas são relativas ao segundo, terceiro e quarto ateliês que tiveram como tema, respectivamente, “*A chegada às escolas: desafios do início da docência em educação*

*física*”; “O que significa ser professor(a) de educação física na sua escola?” e “A prática pedagógica em educação física: desafios, tensões e saberes produzidos”.

O primeiro desafio que me deparei na escola foi montar o planejamento anual. Nunca havia montado um, mas sim projetos de ensino. (...) me chamou atenção, a insistência da coordenação para a realização de um trabalho voltado, direta e especificamente, para a Psicomotricidade com a mesma faixa etária, deixando de lado o lúdico e as brincadeiras. (Professora Ilhuana)

Nesse período em que tenho lecionado considero ter sido uma tarefa difícil planejar, executar e avaliar minhas aulas. Considero isso, pela forma como fui inserida na escola. Pegar uma designação no Estado de Minas Gerais é assumir um cargo, lugar, onde não temos nenhuma informação do trabalho que foi desenvolvido. Para se ter noção disso, logo na minha primeira designação assumi turmas no meio do ano letivo, sem nenhuma referência do trabalho que foi desenvolvido anteriormente. (Professora Eliza)

A partir dos extratos das narrativas das professoras parece-nos correto afirmar que o processo de planejamento e organização didática os conteúdos constitui-se em uma experiência singular de aprendizagem da disciplina de educação física. Entretanto, dada a pouca tradição no campo da educação física escolar no que tange a uma organização curricular e produção de materiais didáticos (livros didáticos e paradidáticos), esse processo confere às docentes uma relativa autonomia no tratamento dos conteúdos. Ao tomarmos o conjunto de narrativa elaboradas pelas professoras, o processo de planejamento se caracteriza como um dos maiores desafios dos docentes deste campo disciplinar. Que conteúdos ensinar? Como organizá-los? Essas são questões nas quais se deparam os docentes participantes da pesquisa. Surge no processo de planejar, insegurança e tensão, ao mesmo tempo em que se abrem possibilidades de aprendizagens.

O segundo desafio está sendo mostrar à coordenação da escola, pais e alunos que a Educação Física não é uma mera disciplina que ocupa o tempo dos alunos e que, com isso, eu não aceitaria a retirada de alguns

alunos das aulas, os quais eu percebia alguma dificuldade, seja ela motora ou de socialização, para realizar atividades de reforço de caligrafia, por exemplo. (...) O terceiro desafio, ainda está difícil de ser alcançado, já que significa a minha participação efetiva nos conselhos de classe, reuniões e avaliação dos alunos. Essa escola realiza as reuniões de pais e conselhos de classe, no horário da minha aula, pois assim, tem com quem deixar os alunos. Esse é o meu terceiro ano na escola e nunca participei de nenhuma dessas reuniões. (Professora Ilhuana)

Em um determinado momento da organização escolar, “forças” que não são ocultas, professores e suas avaliações, começaram a se tornar um empecilho para a continuação do desenvolvimento do meu planejamento. O fato dos alunos falarem e por vezes gritarem passou a incomodar as salas e por isso fui impedida de dar minhas aulas no pátio. (Professora Eliza)

Os trechos das narrativas das professoras explicitam elementos da dinâmica da presença desse componente curricular nos cotidianos escolares que fazem eco aos achados de pesquisa de Gariglio (2016) e demarcam as experiências de inserção à docência como um processo caracterizado por uma condição *dupla vulnerabilidade*.

Essa condição é narrada pelas duas professoras e relaciona-se à situações em que a disciplina educação física é compreendida como um componente curricular de menor importância na hierarquia dos saberes escolares.

Um desdobramento dessa percepção da educação física como uma disciplina de “segunda classe” está presente nas narrativas das professoras. No caso de Eliza, essa condição se explicita quando a docente comenta uma mudança ocorrida no espaço de suas aulas a partir do tipo de atividades realizadas e do envolvimento dos estudantes. De acordo com Gariglio (2016) algo que parece peculiar ao ensino da educação física e que difere das demais disciplinas está relacionado ao fato de que os professores/as dessa disciplina precisam aprender a ensinar em ambientes instáveis e abertos, sujeitos a gritos, risos, conversas e movimentações intensas de alunos, mediante a incidência do sol, do frio, com espaços mais amplificados em comparação à

sala de aula tradicional, o que também exige uma atenção redobrada em relação à segurança e a integridade física dos alunos em função de seus deslocamentos. Some-se a isso a necessidade de lidar com situações de exposição, pois a arquitetura escolar proporciona uma exposição física aos professores/as de educação física, não percebida nas demais disciplinas.

Por fim, as narrativas elaboradas pelas professoras iniciantes de educação física evidenciam situações e desafios que lhes são próprios, explicitando modos singulares de viverem e narrarem a iniciação à docência. Nesse sentido, cabe novamente ressaltarmos a condição singular vivida pelas docentes de uma *dupla vulnerabilidade*.

### **Espaços-Tempos docentes: territórios e experiências de formação inicial e continuada de professores e professoras de educação física<sup>9</sup>**

Esta pesquisa trata do papel dos espaços e tempos urbanos nos processos de formação de professores de Educação Física. Sendo parte de um projeto mais amplo (OLIVEIRA, 2016), cuja investigação em sua totalidade está pautada por três grandes eixos, a saber: *Professores e professoras de Educação Física na cidade: espaços-tempos de experiência docente*; *Diagnóstico das espacialidades e temporalidades da formação inicial: as “presenças” e os “silêncios” nos estágios de licenciatura em Educação Física*; *Espaços-tempos escolares e a docência em Educação Física*. Para este texto nos deteremos no primeiro eixo de investigação, que encontra-se em andamento.

O pressuposto dessa investigação é o fato de que os espaços e os tempos não são neutros. Isto posto, a formação docente ocorre em uma íntima relação envolvendo espaços, tempos e processos de subjetivação. Tais tempos e espaços urbanos influenciam e são influen-

---

9. Pesquisa desenvolvida pelo professor Cláudio Márcio Oliveira com a participação das alunas Ivonilde Gomes Ferreira e Karina Priscila Figueiredo dos Santos, ambas bolsistas de Iniciação Científica pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFGM (PRPQ-UFGM).

ciados pelos tempos e espaços escolares, constituindo assim a Experiência dos professores. A pesquisa, até o presente momento, teve como objetivos: identificar e problematizar as relações que se dão vida urbana e os processos de formação inicial e continuada de professores/as de Educação Física; problematizar como professores/as de Educação Física se apropriam da cidade de Belo Horizonte e sua Região Metropolitana; identificar os deslocamentos urbanos realizados pelos/as professores/as e quais experiências são construídas a partir desta prática (FERREIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

A pesquisa contou com uma professora e um professor de Educação Física que atuam na Educação Especial em Belo Horizonte. A metodologia, materializada durante a investigação, consistiu de dois momentos. O primeiro deles trata-se de realização de observação participante destes dois professores, com duração aproximada de seis meses, inspirada em ferramentas da etnografia da educação (ROCKWELL, 2009). Tais observações buscaram apreender o cotidiano desde a saída de sua residência ao seu retorno, passando por todos os deslocamentos urbanos, relacionados ou não ao seus espaços/tempos escolares. Em seguida realizamos entrevistas semi-estruturadas com os respectivos professores, buscando apreender suas Experiências e percepções acerca da docência, dos espaços e tempos urbanos.

Fundamental para a realização desta pesquisa são as noções de *Experiência e Vivência* cunhadas por Walter Benjamin. Em relação à noção de Experiência (Erfahrung), esta é tomada como marca da subjetivação, e tem sua forma manifesta na prática da narração. Para Benjamin (1985,1989), a narrativa não é simplesmente o ato de relatar algo, mas trazer à tona as experiências no plural sob um ponto de vista cultural, de forma que teríamos o entrelaçamento das dimensões individual e coletiva. A noção de Experiência, por sua vez, se manifesta em oposição feita ao conceito de Vivência (Erlebnis), caracterizada pelos choques e sem penetração no aparelho psíquico do sujeito, portanto destituída da possibilidade de narrar. Assim, apostamos no potencial elucidativo de tais categorias para esclarecer processos mais gerais nos quais estão envolvidos os sujeitos, no caso, professores/as de Educação Física.

Walter Benjamin, ao dialogar com a obra de Nicolai Leskov, aponta dois grupos de narradores, personificados nas figuras do *Camponês sedentário* e do *Marinheiro comerciante*. O Camponês sedentário vive sua vida toda em um só local e conhece todas as suas histórias e tradições. Já o Marinheiro comerciante viaja pelo espaço e por esse motivo conhece vários locais (BENJAMIN, 1985). Dessa forma, a pesquisa buscou as narrativas de dois professores de Educação Física, Joana e Aurélio<sup>10</sup>, naquilo que ambos possuem de “camponês” e de “marinheiro”, visando as dimensões, respectivamente, do tempo e do espaço na constituição da Experiência destes sujeitos como professores/as de Educação Física.

Joana é uma professora de Educação Física recém-formada, e narra dessa forma sua escolha pela Educação Física:

(...) Aí quando eu era muito pequena o meu pai ele foi lutador de Taekwondo, então eu peguei uma parte dele nessa na trajetória dele, meio que no esporte e como isso foi importante para ele na época. Porque ele viveu assim numa, tipo a trajetória de vida dele foi muito difícil, assim muito pobre mesmo, muito pobre mesmo, aí tipo que então ele teve que sair do Taekwondo na época, porque ele foi pra Mundial, era pra ter ido pras Olimpíadas, então ele foi atleta assim pesadão. (...) Então pequena eu entrei pro Taekwondo, então quando eu comecei a fazer e tudo mais, eu gostei muito, tipo apaixonei pela luta e tudo mais que é arte marcial. E aí eu acho que tipo assim nesse sentido foi que eu me solidifiquei no sentido de ir pra área das práticas corporais, eu acho que esse que foi o meu ponto. “ (Joana<sup>11</sup>)

Aurélio tem mais de 35 anos de docência. Entre seus trajetos e percursos ele já atuou como professor de Educação Física em várias cidades e em diferentes estados do Brasil. Ele narra o início de sua trajetória como professor de Educação Física:

---

10. Por questões de ética na pesquisa, todos os nomes citados e seus locais de trabalho são fictícios.

11. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 13 de abril de 2018.

Eu pensava em fazer alguma outra coisa (...) O primeiro pensamento era fazer medicina, aí depois com o trajeto da vida eu fui caminhando para química né. Eu gostava muito de química e tudo mais, mas aí depois eu fui... é... saindo dessa área. Aí eu conciliei né, o judô com a Educação Física. Trabalhava com a Educação Física na escola e com o judô nos clubes, em outras escolas também, escolas particulares e aí a gente conseguia conciliar. (Aurélio<sup>12</sup>)

As duas trajetórias, cada qual à sua maneira, os levam para a docência em Educação Física a partir de suas experiências esportiva na infância e juventude, no caso, as artes marciais. Ao longo da pesquisa, foram mobilizadas as seguintes categorias empíricas, formuladas para pensar as relações entre os/as professores/as de Educação Física com a cidade.

### ***Mobilidade urbana (Espaço-Tempo)***

A princípio Joana e Aurélio destacam a necessidade imperiosa do automóvel para seus deslocamentos. Para ambos não existe docência sem vários deslocamentos diários, envolvendo as escolas e outros locais de trabalho na cidade. No entanto, existem diferenças no modo como eles encaram esses deslocamentos. Enquanto Joana tem um deslocamento mais despreocupado, Aurélio demonstra uma preocupação grande com o tempo e fala da necessidade do automóvel, como retratamos nas notas a seguir:

Durante o trajeto o trânsito estava muito pesado. Então Joana olhou no aplicativo Waze no celular e percebeu que o trânsito estava completamente engarrafado. Enquanto dirigia, ela comia, ouvia música com fone de ouvido e mexia no celular. Inclusive me preocupei com a nossa segurança em alguns momentos, já que ela estava dividindo a atenção que ela deveria estar no trânsito, que a propósito estava muito lento. Algumas

---

12. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 27 de abril de 2018.11. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 13 de abril de 2018.

vezes mostrei a ela que o trânsito havia andado para que ela arrancasse o carro. Então um ônibus suplementar tentou entrar na avenida na nossa frente e parou quase no meio da rua, e ela comenta sobre a beleza do motorista. Ela nem se importou com o fato dele entrar na nossa frente de repente podendo causar um acidente. (Joana<sup>13</sup>).

Que agora neste momento por causa do nosso trajeto né, do tempo da faculdade, eu preciso do carro pra poder chegar no horário lá na faculdade. Se eu não tenho carro, eu não tenho como chegar lá no horário. Eu saio daqui às 5:30 e eu tenho que tá lá na faculdade 18:15. (...) Então o carro hoje é altamente necessário para poder fazer isso. Se eu não tenho carro, se meu carro tá com algum problema eu tenho que pegar um Uber, tenho que pegar um taxi... tenho que... fazer isto. Sabe como? Então essa relação hoje é: A “*viatura*”. Meu meio de transporte mesmo, deslocamento. (Aurélio<sup>14</sup>, grifos nossos.)

### ***Mobilidade laboral***

Aurélio transitou, tanto na formação inicial quanto continuada, pelos campos da Educação Física Escolar, pelo Treinamento Esportivo e pela Administração Escolar. Chegou a trocar cinco empregos em Belo Horizonte por um único na cidade de Carajás, estado do Pará, onde viveu por dez anos. Hoje está como diretor de uma Escola Especial na Rede Municipal de Belo Horizonte e atua como professor no curso de Educação Física em uma faculdade particular da cidade.

Joana cursou Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Possui, à época da pesquisa, três ocupações: professora de Educação Física, professora de inglês na Educação Infantil e garçonete. As ocupações de Joana são mais díspares e mais precárias que as de Aurélio. Ambos não foram apenas professores de Educação Física após a conclusão da licenciatura, em um contexto em que cidades, ocupações e docências são marcadas pelos graus de empregabilidade e precarie-

---

13. Nota de campo de 02 de março de 2018.

14. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 27 de abril de 2018.

dade das relações de trabalho.

### ***Corporeidades e sensibilidades***

O corpo para Joana e para Aurélio é algo fundamental para a construção da carreira profissional deles, sendo um elemento de identidade para ambos.

Na minha adolescência teve uma queda que eu tive que aí eu fiquei internada duas semanas, tipo que, eu não sei se foi por causa disso, pela minha ressonância, raio X, pelo que eles olham os médicos não tem uma explicação. Ou pode ser genético ou realmente algum acontecimento, um desgaste e tal, como eu tivesse, o médico falou é como se eu tivesse tido um empurrão nesse sentido (ela mostra com as mãos), não é tipo escoliose assim não, e aí isso vai desgastando todos os meus discos intervertebrais. Só que aí começou pela lombar, então meu disco já é quase todo desgastado, se desgastar mais tem que fazer cirurgia, e não é só ele os de cima estão desgastando também, aí enfim. Então esse foi o ponto em que falei, nó formei e vou pra área que eu gosto de fazer e aí não posso atuar, não consigo atuar. Já até falei com a Karina que eu vou agora, eles vão me demitir e tal. E aí foi um momento que eu falei eu vou ter que mudar tudo. (Joana<sup>15</sup>)

Aurélio narra as questões da necessidade de “boa aparência” quando do seu retorno à Belo Horizonte nos anos 90, em sua busca por reingresso no mercado de trabalho:

Isso aí eu estava com... acho que eu estava com uns 45 por aí. Eu já tinha passado dos 40 anos. Então as dificuldades vão aparecendo e você vai... vai tremendo né. Você fala, realmente né, Educação Física não é uma área que você pode trabalhar com facilidade. Tem algumas áreas que eles preferem... é... a aparência. A experiência não interessa muito não, mas a aparência é fundamental para você poder conseguir trabalhar. (Aurélio<sup>16</sup>)

---

15. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 13 de abril de 2018.

16. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 27 de abril de 2018.

Existe uma tríade medo-gênero-violência nos trajetos de Joana, principalmente quando está fora do automóvel, mas também dentro dele. Observamos que o medo tem mais relação com os deslocamentos femininos e ganha mais destaque no cotidiano de Joana.

Outro dia eu tive ir que num negócio lá no centro por meu serviço (...) Aí o meu carro eu deixei no serviço e peguei o ônibus, porque eu falei: assim no centro não tem lugar pra parar, não tem como e tal. Então nesse dia eu vou mais avacalhada que eu posso, que tipo assim eu falo que é tenso: você não pode ter uma liberdade porque eu gostaria às vezes de andar menos pior, igual essa roupa aqui eu acho péssima, eu não gosto (se refere a roupa de uniforme que ela estava vestindo no momento da entrevista), mas eu prefiro ir com essa roupa aqui e tal no centro, que é preta fechada que é menos... Eu sinto menos assim, no sentido de assédio diminui um pouco do que quando eu tô com um short, porque eu acho por exemplo que quando eu tô com um short a pessoa ela se sente mais à vontade pra assediar. Ela pensa que tipo, ela olha pro seu corpo e vê ali uma forma a mais de poder fazer o que ela quer. Eu enxergo isso, igual eu andando mesmo e o cara [diz]: “nossa que peitão heim”!! (Joana<sup>17</sup>)

### **“Outros possíveis” dos sujeitos e da pesquisa**

Entendendo as Experiências de Joana e Aurélio como algo que se produzem na narrativa, suas trajetórias urbanas, laborais e humanas se expressam nas suas dimensões de camponeses/as e marinheiros/as. Tomando estas dimensões e a compreensão benjaminiana de que a narrativa se adensa, sendo portanto, coletiva, entendemos que tais jornadas humanas-docentes continuam. Jornadas humanas-docentes que nos remetem à incorporar novas questões à formação de professores. Entre elas, destacamos a noção de *Direito à Cidade* (LEFE-BVRE, 2006), na qual a mesma seja marcada pelo seu valor de uso e não como mero valor de troca.

---

17. Entrevista realizada em Belo Horizonte em 13 de abril de 2018.

Faz-se necessário pautar uma *geografização da cidadania* (SANTOS, 2007), que se desdobre em uma geografização das formações inicial e continuada de professores/as de Educação Física, na qual seríamos todos chamados a pensar uma cidade DOS/AS e PELOS/AS docentes, cujas jornadas e narrativas nos convidam a novos caminhos e Experiências a compartilhar e a trilhar.

## **Convergências e Possibilidades de Diálogos no Interior da REIIPEFE**

Na tentativa de estreitarmos as relações acadêmicas com os demais coletivos de docentes/pesquisadores/as que compõem a REIIPEFE, apresentamos, ainda que de forma inicial, algumas possibilidades de ações coletivas de natureza acadêmica e política no interior desta Rede.

Tendo como pano de fundo os temas da *Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico em Educação Física Escolar* que vêm mobilizando os estudos desenvolvidos nos últimos anos na REIIPEFE, assim como a temática da *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores/as Iniciantes de Educação Física* que vem sendo contemplada no âmbito das pesquisas do ProEFE, parece-nos potente a possibilidade de articulação das temáticas com vista a desenvolver estudos e pesquisas que busquem compreender os diferentes contextos de inserção à docência e de que modo, tais contextos podem favorecer e/ou tensionar processos de inovação ou abandono/desinvestimento pedagógico.

Ainda nesse sentido, pensamos que a perspectiva da pesquisa narrativa e autobiográfica pode se constituir em um campo de fértil de criação e desenvolvimento de diferentes estratégias metodológicas que auxiliem a identificar, documentar e tornar visíveis a diversidade de sentidos e significados atribuídos à docência pelos professores/as de Educação Física. Nesse aspecto, parece-nos instigante apostar na elaboração de narrativas entre coletivos de docentes em ciclos de desenvolvimento profissional e etapas geracionais distintas, como, por exemplo: professores iniciantes e professores aposentados.

Por fim, tendo como base os estudos que vimos desenvolvendo que abarcam os temas do tempo, espaço e docência, parece-nos instigante desenvolvermos estudos conjuntos que busquem compreender as diversas Experiências vividas por docentes de educação física no espaço geopolítico da América Latina, em suas várias cidades e territórios urbanos. Assim, instiga-nos pensarmos juntos a materialização de uma *geografização* da docência em Educação Física na América Latina, a partir de estudos comparados sobre as relações que se dão entre as *Experiências de Docência* e as *Experiências de Cidade*.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA JÚNIOR, A. S. **Foto e grafias**: narrativas e saberes de professores/as de educação física. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Obras Escolhidas III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1989, p. 103-149.
- BOTÍA, A. B. “?De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de La investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acesso em: 22 set. 2009.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A. A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria de do reconhecimento de Axel Honneth. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. S. et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.234-248.
- CARTER, K. et al. Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 1978, p. 147–157, 1987.
- COCHRAN-SMITH, M. Why people teach and why they stay. **Bank Street College of Education - Occasional Paper Series**, v. 16, n. April, p. 23, 2006.
- COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n.3, February, p. 108–122, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai/ago, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. **The Institute for research on teaching**, v. 64, p. 1–40, 1983.

- FEIMAN-NEMSER, S.; FLODER, R. E. Cultural aspects of teaching. In: WITTOCK, M. C. (Dir.). **Handbook of research on teaching**. 3ed., New York: Macmillan, 1986.p. 505-526.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping Novices Learn To Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17–30, 2001.
- FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FREITAS, Maria Nivalde Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, Mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100006&lng=en&nrm=i-so](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100006&lng=en&nrm=i-so)>. Acesso em: 27 Set. 2017.
- GARIGLIO, José Ângelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 315-326, Set.-Dez. 2016.
- GUARNIERI, Maria R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LESSARD, C; TARDIF, M. **Les identities enseignantes**: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990. Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.
- SANTOS, Ivonilde Ferreira dos; OLIVEIRA, Claudio Márcio. Espaços-Tempos Docentes: Territórios e Experiências de Formação Inicial e Continuada de Professores e Professoras de Educação Física. In: SEMINÁRIO DO PROEF, 8, 2018, Belo Horizonte. **Anais...** .Belo Horizonte: UFMG, 2018.
- OLIVEIRA, Cláudio Márcio. **Espaços-Tempos Docentes**: Territórios e Experiências de Formação Inicial e Continuada de Professores e Professoras de Educação Física. Projeto de Pesquisa (Faculdade de Educação). 24 p., UFMG, Belo Horizonte, 2016.

- OLIVEIRA, Cláudio Márcio. **Por entre percursos e narrativas**: a experiência formativa dos deslocamentos urbanos de trabalhadores em Belo Horizonte. 2011. 321 f., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- ROCKWELL, Elsie. **La Experiencia Etnografica**: historia y cultura en los procesos educativos. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2007.
- VONK, J. Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. **American Educational Research Association**, v. 1, Apr, p. 1–26, 1993.
- ZABALA, M. A. **Diários de aula**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.



**DESAFIOS NO PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL E  
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



Ana Nathalia Almeida Callai

Eriques Piccolo Becker

Luis Eugênio Martiny

Rosalvo Luis Sawitzki

“Formar o professor, um professor competente, tem sido um desafio que estamos enfrentando continuamente.”

Souza, 2017

No presente capítulo trataremos uma discussão acerca dos desafios enfrentados durante o processo de formação de professores, considerando os obstáculos de sua Formação Inicial (FI) e os percalços na busca de uma Formação Continuada (FC) adequada. Com isso, pretendemos elencar alguns pontos considerados relevantes para que possamos refletir e pensar no processo de formação como algo contínuo e permanente.

Dito isso, dividiremos este texto em três partes, sendo a primeira um apanhado acerca de algumas considerações sobre o processo de FI de professores de Educação Física, em que buscaremos trazer questões articuladoras para serem discutidas e refletidas, além dos desafios a serem superados.

Na seguinte parte trataremos para a discussão aspectos importantes para a compreensão da FC como um momento de reflexão, atualização e qualificação das práticas pedagógicas dos professores. Além disso, buscaremos refletir sobre os desafios, os obstáculos e os benefícios desses espaços em que os docentes estão ou deveriam estar inseridos.

Posteriormente, faremos uma discussão que tem como base o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa criado pelo Ministério da Educação, que tem como um dos principais objetivos antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. No entanto, o PIBID vai muito além, e acaba por proporcionar inúmeros momentos de FC para os professores que atuam como supervisores.

É com a ideia de enriquecer as discussões da temática apresentada que buscamos refletir sobre os desafios que se fazem pre-

sentes na formação dos profissionais da Educação, profissionais esses que estão sendo cada vez mais exigidos, como veremos a seguir.

## **Formação inicial de professores: desafios e perspectivas**

Muito tem se debatido sobre as recorrentes mudanças que ocorrem na escola; as concepções de educação, de sociedade e de Educação Física tiveram significativas modificações ao longo dos séculos. A importância do professor está relacionada com seu papel perante a sociedade – de formar cidadãos, desafio esse nada fácil e de importante efeito para a humanidade. Por meio de uma educação de qualidade e da ação pedagógica do professor podemos formar sujeitos autônomos, sociais e críticos.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 2003, p. 73).

É exatamente pela formação de sujeitos autônomos e produtivos que a educação deve se destacar, pois, por meio dela, professores e alunos reciprocamente aprendem, de modo que ambos possam se inserir criticamente em seu processo histórico e na sociedade. Porém, o que desejamos descrever é sobre como esse profissional está sendo preparado para a sua atuação profissional, se a formação de professores está configurada de modo a atender às demandas da escola ou se faz necessário buscar conhecimentos além da formação inicial para atender às necessidades atuais da escola.

O avanço na Educação Física, de uma característica técnica e voltada à competitividade para bases teóricas direcionadas à formação integral dos alunos. A preocupação com a intensão de cada aula, a importância do se movimentar para o desenvolvimento de cada indivíduo como um ser único e pensante foi uma conquista muito significativa para a área.

O Movimento Humano é fundado na Intencionalidade. O Ser Humano pode de diferentes maneiras questionar o Mundo e suas relações com o mesmo, mas também pode responder a ele. [...] Somente pela Intencionalidade do Se-Movimentar é possível superar um Mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido (KUNZ, 2004, p. 175).

A partir dessas mudanças de concepções e modos de pensar a Educação Física, surgiram alguns avanços, em evidência no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB 9394-96, que torna a Educação Física um componente curricular obrigatório da educação básica. Para Pérez (2004), a Educação Física deve ser pensada como a ciência e arte que ajuda o sujeito no desenvolvimento intencional (harmonioso, natural e progressivo) de suas faculdades pessoais; deve transcender os fins e objetivos de aprendizagem centrados no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades, destrezas e capacidades motoras, as quais se constituem em algo além de objetivos de aprendizagem, em um meio de aperfeiçoamento global do sujeito em todas as suas dimensões: biológica, afetiva, expressiva e cognitiva. Busca a potencialização das condutas, proporcionando um destaque de todas as faculdades da natureza humana, tendendo ao equilíbrio total, para o desenvolvimento pessoal.

Qual a cultura da escola que encontramos, sobre qual contexto ela se deixa identificar e por qual caminho ela precisa avançar enquanto espaço de formação e de transformação da sociedade? Por ser parte integrante da proposta pedagógica da escola, como a Educação Física pode formar e transformar o aluno e a sociedade, considerando as práticas culturais produzidas e reproduzidas no espaço escolar? Pensar a concepção e o método não apenas como um conjunto de meios utilizados pelo professor para alcançar determinado objetivo,

mas, outrossim, o estudo do próprio meio em que o ensino está imerso. O professor, ao optar por determinada forma de agir, deve refletir constantemente sobre a sua prática social, sobre suas ações e, conseqüentemente, sobre o seu posicionamento político frente à realidade daquela sociedade.

O que deve ser pensado é como os currículos estão estruturados para garantir essa aprendizagem aos futuros professores; uma das grandes dificuldades presentes é a distância entre universidade e escola. Os alunos, ao realizar uma formação, acabam por ter, muitas vezes, os conhecimentos fragmentados, não conseguindo compreender a transposição didática dos conteúdos aprendidos. Como descreve Silva Júnior (2010, p.34):

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Faz-se necessário mudar o pensamento vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita. Precisa-se transcender o senso comum objetivado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa. Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos (GATTI, 2013).

Uma das grandes necessidades da formação inicial é manter uma maior aproximação com a educação básica, com o ambiente escolar e com os desafios diários que os professores enfrentam no seu dia a dia, para que todos os saberes aprendidos durante o curso tenham um propósito, e que eles percebam a relação das disciplinas da graduação com os conhecimentos necessários para sua atuação enquanto professor.

A formação de professores tem sofrido as conseqüências de um defeito congênito de sua constituição em relação à separação entre

“teoria” e “prática” no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente à teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficientes e, sobretudo, de concepção precária. Essa determinada questão exige uma atenção urgente, devido às consequências relacionadas às questões da construção dos saberes, que hoje é tão discutida, por se preocuparem exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão.

De acordo com Huberman (1995), o início da docência é um momento no qual o professor se depara com a realidade, nem sempre aquela idealizada por ele em sua formação inicial, o que faz com que seus conhecimentos sejam “colocados em xeque”. De acordo com Silva (2009),

não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor (p.25).

Dentre as dificuldades do exercício da docência estão conhecimentos relacionados à experiência, que muitos somente conseguem compreender em sua inserção já como professores iniciantes; a partir dessas questões, surgem demandas, para as quais se faz mister obter uma Formação Continuada na busca de atender a certos contratempos que aparecem durante a atuação na escola.

## **Formação Continuada: Um importante momento de reflexão, atualização e qualificação pedagógica**

Como foi explanado anteriormente, a FI deixa lacunas na formação dos profissionais, que acabam por se evidenciar em momentos de confrontação com a realidade que se apresenta diariamente aos professores. É nesse sentido que surge a necessidade de uma Formação Continuada (FC) que seja adequada às demandas que se apresentam aos docentes no dia a dia.

A Educação brasileira vive um momento de grande crise institucional, em que a educação democrática que valoriza a cidadania acaba por ser esquecida a partir de reformas e de mudanças na sociedade (GADELHA, 2017). Essas mudanças são frutos de um grande movimento moderno chamado Globalização.

A partir dessas constantes mudanças que ocorrem na sociedade e que acabam impactando diretamente, os sistemas educativos e os professores são cada vez mais exigidos em suas funções. Ou seja, novas demandas e novos desafios vão se apresentando diariamente aos docentes, que, por sua vez, devem (re)pensar suas práticas pedagógicas, buscando a melhor forma de atender às necessidades de seus alunos.

Um exemplo disso é a eminente ascensão dos temas transversais como gênero e sexualidade nas escolas (GOMES, 2013); o que acontece é que professores e comunidade escolar não estão preparados para isso. É preciso que haja um trato pedagógico em temas tão delicados, que são culturalmente tratados como tabus, os quais precisam ser quebrados.

Em seu estudo, Gomes (2013) relata a dificuldade que os professores encontram em quebrar seus próprios pensamentos, que são moldados culturalmente, e que, por isso, acabam por reproduzir estereótipos históricos que podem interferir de forma negativa na vida de seus alunos. É aqui que a necessidade de uma FC específica e adequada aos desafios que se apresentam se faz necessária.

O *Temas Transversais* é apenas um exemplo das novas demandas que se fazem presentes na vida do professor; poderíamos citar vários

outros exemplos, como o uso da tecnologia e as questões ambientais. Por isso, vários estudos (FERREIRA, 2015; CRISTINO-ZIMMERMANN; KRUG, 2008) estão colocando a FC como foco de suas discussões, pois é unânime dizer que ela está diretamente vinculada à prática pedagógica.

No entanto, existem tantos obstáculos na busca de uma FC quanto na própria prática docente, e um dos problemas mais recorrentes sofrido pelos professores é o tempo, ou melhor, a falta dele.

Todos eles alegam que a falta de tempo é um dos grandes empecilhos ao engajamento em mais atividades de formação continuada. Com o preenchimento quase total das cargas horárias e o atendimento a um grande número de turmas, fica difícil dispensar os alunos a cada formação que surge (CRISTINO-ZIMMERMANN; KRUG, 2008, p.76).

Além dos problemas de logística, há problemas em relação aos espaços de FC ofertados aos professores, ou seja, não há uma sintonia entre as reais necessidades dos docentes e os modelos de FC disponibilizados a eles. Isso pode ser fruto da falta de diálogo entre os pares da comunidade escolar, ou até mesmo do distanciamento entre quem oferece esses espaços e quem os pratica.

É preciso pensar e compreender que os professores são os protagonistas desse processo, e, por isso, eles devem ser ouvidos no momento de elaboração desses espaços, pois é com a intenção de dar novas possibilidades de práticas pedagógicas que os espaços de Formação Continuada acontecem.

A formação continuada que me refiro é a que está diretamente relacionada com a prática pedagógica, vivenciada a partir de questões estruturantes do próprio ensino, diretamente ligada ao trabalho realizado diariamente pelos professores, aos seus saberes, que por sua vez, são construídos na relação com os seus alunos e colegas de trabalho (SILVA, 2007, p. 62-63).

Entendemos a FC como um importante espaço que oportuniza aos professores momentos de diálogos e discussões com outros colegas, além de possibilitar uma troca de saberes que pode vir a constituir

novos caminhos metodológicos para serem usados em suas práticas docentes. Nesse viés, compactuamos com a ideia apresentada por Neves (1994 *apud* FERREIRA, 2015), em que a FC se apresenta como uma das opções viáveis e fundamentais para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo.

### **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Momentos de reflexões acerca da Formação Inicial e Continuada**

Como já foi dito anteriormente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação, que possibilita não só o contato dos futuros professores (acadêmicos em formação inicial) com o campo de atuação profissional, mas também a aproximação dos professores que atuam como supervisores com o meio acadêmico.

Para discutirmos aqui as principais contribuições do PIBID para os futuros professores e para os docentes que já atuam nas escolas, faremos uma reflexão específica do PIBID Educação Física: Anos Finais do Ensino Fundamental, realizado na Universidade Federal de Santa Maria. Esse subprojeto acontecia em três escolas públicas da cidade de Santa Maria - RS, e beneficiava cerca de 16 estudantes e 3 professores da rede pública.

Ao referirmo-nos às contribuições do programa para os acadêmicos (futuros professores), o ponto de maior destaque recai sobre a inserção desses acadêmicos no futuro campo de atuação, o que possibilita o surgimento de novas ideias e de novas práticas de ensino que a teoria não consegue abranger.

Os acadêmicos apontam o PIBID como uma alternativa de vivenciar e experienciar durante a formação inicial o que é ser professor na prática, ter a oportunidade de discutir novas possibilidades de atuação na escola, frente às dificuldades que surgem durante as aulas, e ainda retratar sobre os problemas ocorridos durante as atividades entre o grande grupo (professor (a) da universidade, professores (as) supervisor (a) e acadêmicos (as)) (CALLAI et al., 2017, p. 64).

Outro ponto de destaque que o programa oferece é a relação de aproximação entre universidade e escola, uma vez que é preciso considerar a escola como um espaço de produção de novos conhecimentos, e não apenas como reprodutora do conhecimento produzido na academia. Uma das consequências dessa aproximação é a troca de saberes entre os participantes envolvidos no PIBID, o que proporciona múltiplas experiências e discussões que podem beneficiar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Vale destacar, ainda, os inúmeros espaços de reflexão e construção de novos caminhos metodológicos que o PIBID oferece aos professores que atuam como supervisores – além de os docentes terem momentos de trocas de experiências, eles podem participar de eventos acadêmicos e de discussões com outros profissionais, abrindo, assim, o leque de alternativas pedagógicas para suas atuações profissionais.

## **Algumas Considerações...**

Sabemos que, quando falamos em formação de professores, estamos entrando em um assunto muito amplo e complexo, que exige, sem dúvidas, um estudo aprofundado e longínquo. Mas como explanamos no começo do capítulo, buscávamos, aqui, trazer questões para serem refletidas a partir de nossos estudos sobre o processo de Formação Inicial e Continuada, e como esses dois processos estão interligados.

Salientamos a importância de entender que a formação de um profissional de Educação deve ser permanente, pois, assim como a sociedade muda, a Educação está em constante transformação, cabendo a nós, professores, acompanhar essas mudanças e buscar formas de nos atualizarmos pedagogicamente para, então, conseguirmos dar conta de todas as novas demandas que a nós são apresentadas.

Entender que a FI é apenas o começo de uma longa caminhada em busca de um sucesso profissional é essencial para os professores, uma vez que, com tudo o que foi abordado aqui, a FI apresenta problemas a serem superados; e a FC pode, de certa forma, ajudar os docentes

nisso. A FC se apresenta como uma das alternativas viáveis de qualificação da prática pedagógica, e, por isso, é muito importante que haja um engajamento da comunidade escolar como um todo, pois só assim os espaços de FC ofertados poderão, de fato, atuar diretamente nas mudanças das práticas docentes.

Ponderamos, ainda, a importância de programas como o PIBID, que possibilitam a aproximação entre universidade e escola, bem como a volta dos professores que estão atuando nas escolas para o meio acadêmico, pois só assim vamos entendê-los como produtores de conhecimentos, conhecimentos esses que devem ser compartilhados com os demais membros da comunidade escolar. É preciso, mais do que nunca, que todos os interessados na (re)construção de uma educação de qualidade que visa à cidadania se unam em torno de um só objetivo – o de construir condições para uma educação de qualidade e para todos.

## Referências Bibliográficas

- GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>> Acesso em 13 de julho de 2018.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- KUNZ, E. (2004). **Educação Física: ensino & mudanças**. 3. ed. Ijuí, Unijuí.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** / Marilda da Silva. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- PÉREZ, M. M. B. **La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en Educación Física: Un asunto que invita a la transdisciplinarietà**. III Congresso Científico Latino Americano – I Simpósio Latino Americano de Motricidade Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP. Brasil, abril de 2004.
- GADELHA, R. F. A. F.; **Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional**. Revista Pesquisa & Debate. São Paulo. Vol. 28. Número 1 (51). Jul 2017.
- GOMES, A. R. C.; **Gênero e Sexualidade na Escola**. XI Congresso Nacional da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/ANALS2013/pdf/9374\\_5361.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANALS2013/pdf/9374_5361.pdf)> Acesso em: 13 de junho de 2018.
- CRISTINO-ZIMMERMANN, A. P. da R.; KRUG, H. N. **Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS)**. Movimento - Porto Alegre, v. 14, p. 63-83, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2129>> Acesso em: 28 de junho de 2017.

- FERREIRA, J. S. ; HENRIQUE, J. ; COSTA, B. O. **Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 37, n. 3, p. 289-298, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1709>> Acesso em: 29 de agosto de 2017.
- SILVA, A. de C. **Formação Continuada em Serviço e Prática Pedagógica.** 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) – Universidade Brasília, Brasília. 2007.
- CALLAI, A. N. A. **Um Olhar para a formação inicial a partir do subprojeto PIBID educação física.** Revista Kinesis, v.36 n.1, 2017, Jan - abr. p. 58- 72. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/30703> > Acesso em: 23 de maio de 2018.
- SOUZA, C. P. **Desafios na Formação de Professores.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 739-756, 2017. Disponível em < [file:///C:/Users/PELC/Downloads/8435-31143-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PELC/Downloads/8435-31143-1-PB%20(1).pdf) > Acesso em: 12 de julho de 2018.





## **UNIDAD II**

### **CURRÍCULO Y COTIDIANO ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA  
EN LA CULTURA ESCOLAR: UN ABORDAJE EN ESCUELAS  
PRIMARIAS URUGUAYAS**



Alejandra Aguilar

Santiago Brum

Juan Cardozo

Carla De Polsi

Gastón Meneses

Cecilia Ruegger

Giannina Silva

Ana Torrón

Pablo Zinola

## Introducción

Los problemas centrales que nos proponemos en nuestra investigación refieren a diversos aspectos: la relación saber/conocimiento, en este caso del cuerpo, que circula en lo institucional, la identidad que asume la educación física en la cultura escolar, los discursos que legitiman la presencia de esta asignatura en el entramado curricular y el rol que viene a desempeñar el profesor en la escuela.

Se trata de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, que supuso un trabajo de campo al interior de cuatro escuelas primarias de la zona este de Montevideo, con el fin de indagar en las prácticas de enseñanza de la educación física, en diálogo con la cultura escolar en la cual están inmersas las mismas. Es precisamente sobre este último aspecto que pretendemos avanzar en este escrito, dando cuenta de los sentidos e imaginarios que la cultura escolar construye en relación a la educación física. En definitiva, intentamos analizar las prácticas de enseñanza sin desconocer el contexto en el que se producen. En otras palabras, cuando nos preguntamos sobre la enseñanza de la educación física en el sistema educativo, reconocemos que no es un problema que se responda únicamente por los procesos históricos de transformación, producción de saber y legitimación disciplinar. Es necesario complementar la mirada incluyendo una categoría que también ha estado presente en trabajos anteriores de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), nos referimos a la “cultura escolar”. De esta forma, consideramos importante incluir el análisis de los procesos y prácticas que se dan en el interior de la institución educativa, profundizando en la incidencia que el contexto social y la cultura escolar en particular, ejercen en el desarrollo de unas y otras prácticas de enseñanza.

Nos referimos a cultura escolar como el conjunto de prácticas productoras de sentido que se generan específicamente en cada institu-

ción educativa (LEGARRALDE, 2015) y que particularizan la escuela primaria y secundaria uruguaya en general, y cada uno de los casos estudiados en particular. Este concepto da cuenta de la configuración del cotidiano escolar, los espacios, tiempos, rituales, tradiciones y dinámicas que cobran sentido para las comunidades educativas en las que están insertas las prácticas de educación física.

Es importante destacar que esta noción de cultura escolar tiñe todo aquello que acontece en la escuela, pero en términos teóricos no se confunde con la enseñanza de los saberes propios de cada disciplina.

La noción de cultura escolar, en este caso, no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en su modo de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis, en su configuración. Sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela (VIÑAO, s/a: 57).

Aspectos tales como la organización y agenda escolar que caracterizan a las instituciones indagadas, el estudio de la comunidad docente en relación a su visión y vínculos con la educación física, los documentos que regularizan las dinámicas institucionales (reglamentos, estatutos y proyectos) y las condiciones objetivas de trabajo del profesor de educación física (infraestructura, materiales) constituyen los elementos de análisis que pretendemos abordar cuando nos referimos a cultura escolar. Dentro de estas variables, el análisis que aquí presentamos focaliza la atención en los discursos de la comunidad docente (maestros, profesores especiales/talleristas y directores) y en los documentos que rigen a cada institución (Proyecto Educativo de Centro). La intención principal en el abordaje de estos referentes empíricos consistió en identificar y analizar los sentidos otorgados a la educación física, en tanto asignatura escolar, y el rol que le asignan al profesor de educación física dentro del entramado institucional. La entrevista, la observación, el uso de cuestionarios y el análisis documental, fueron las herramientas que nos permitieron avanzar en el intento de responder a dicha interrogante. De esta ma-

nera, este escrito pretende dar cuenta de un primer análisis del trabajo de campo en las escuelas involucradas. Dentro de un panorama diverso y heterogéneo, optamos por confeccionar tres ejes de análisis que representan, para nosotros, los sentidos más potentes y significativos en relación al problema de la identidad que asume la educación física y el rol asignado al profesor de esta “especialidad” en la escuela. Si bien es notorio el diálogo que se puede establecer entre estos ejes, cada uno pretende desplegar una representación o sentido particular que invita en última instancia a una problematización en torno a la legitimación, saber y enseñanza de la educación física, en tanto asignatura escolar.

### **La ambigüedad del Rol: el profesor de educación física como un funcionario más de la escuela, a la vez que un otro que no puede integrarse como un igual**

Educación física y escuela conforman desde hace más de un siglo un binomio ambiguo, pleno de solidaridades y disputas, de acuerdos y contradicciones, de continuidades y rupturas. Lo que podemos destacar como denominador común es una cuestión central: la escolarización del cuerpo. Variadas son las funciones que se le atribuyen a la escuela, pero todas convergen a un mismo objetivo, la formación del ciudadano. En el acto educativo, la institución normalista y sus actores utilizarán el disciplinamiento y la instrucción como principales herramientas del quehacer educativo.

En el marco de estas relaciones ambiguas nuestra investigación coloca preguntas acerca del rol del profesor en la escuela. ¿Qué es lo que está pautado a nivel curricular?, ¿qué funciones deberá cumplir una vez asumido su cargo?, ¿se debe encargar de otras tareas que exceden a la educación en general y a la enseñanza en particular?, ¿es un docente o un funcionario de la institución?, ¿qué distinciones posibles traen estas cuestiones? Preguntas que surgen del trabajo de campo en las cuatro escuelas de Montevideo en las que se desarrolló nuestro proyecto y que contrastan con las disposiciones establecidas a nivel de las políticas educativas.

Existe una tarea histórica que se le ha encomendado a la educación física (más allá de su incorporación reciente de forma legal y obligatoria en todas las escuelas del país), que es la función del cuidado y disciplinamiento del niño. Si bien, hoy en día se actualizan varios de los discursos provenientes de principios del siglo ~~xx~~ en torno a esta función, aparecen nuevas expresiones en el marco de la creación del Área del Conocimiento Corporal (CEIP, 2008) en el currículum oficial, vinculadas a la influencia de la teoría crítica en educación. Entendemos que esto abre la posibilidad de pensar -lo curricular- de una forma que trasciende la lógica de la productividad y se centra en la tarea educativa como proyecto político pedagógico de transformación social.

Acompañando estos cambios a nivel curricular, se extienden una serie de disposiciones y directrices por parte de las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria, las cuales clarifican aquellas cuestiones obviadas en el currículum, pero que construyen el rol del profesor de educación física. Cuando éste ingresa a la órbita del sistema educativo, lo hace bajo la denominación de *funcionario docente*.

La Constitución de la República (URUGUAY 1967) en su Art. 59 establece la base fundamental de que el funcionario existe para la función y no la función para el funcionario. Es importante nuevamente preguntar entonces, ¿cuál es esa función del profesor? Específicamente en una de estas disposiciones, en la Circular N° 38 del año 2014 se describe “El Perfil de Profesor de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria”. El documento no es taxativo en su totalidad. Establece derechos, obligaciones y orientaciones para el desarrollo de la práctica educativa. Incluso mantiene una coherencia interna con el discurso propuesto en el programa oficial, haciendo énfasis en la función de la enseñanza y la aplicación del programa. Tanto en la circular mencionada como en las orientaciones didácticas al interior del programa oficial (PEIP: 243)<sup>1</sup>, la función del profesor se enmarca en la tarea de garantizar el acceso a la cultura a través de procesos de enseñanza en el marco de un proyecto político educativo.

---

1. PEIP (Programa de Educación Inicial y Primaria)

¿Por qué plantear entonces la interrogante por la otredad?, ¿qué está quedando por fuera de este discurso educativo?, ¿dónde se percibe tal ambigüedad?

En el trabajo de campo realizado en las cuatro escuelas de Montevideo aparece que, lo afirmado tanto curricular como políticamente en los diferentes documentos, se desdibuja en otro conjunto de expresiones referentes al rol y las funciones del profesor en la escuela.

Esta idea de un otro en la escuela, se construye a comienzos del siglo ~~XXI~~, no solamente a través de las disposiciones que plantean los documentos, sino también desde el cotidiano escolar. Desde este lugar los docentes fueron construyendo diferentes formas de estar (habitar) en la escuela.

## La *Otredad* del rol docente en la escuela

Esta categoría la pensamos a partir de dos dimensiones que se ponen de relieve en el cotidiano escolar. Estas son, funcionario docente-docente funcional.

Si bien la función clara parecería ser la enseñanza, el docente es valorado en la escuela también por otras tareas que toma con entera responsabilidad y ello lo lleva a ocupar un rol distinto, a pesar de ser visto siempre como un docente “más”. Ambas dimensiones aparecen articuladas en este rol que no se prefigura en los programas o disposiciones del sistema educativo, sino que responden a tradiciones que se construyen en el acontecimiento curricular.

El maestro como apóstol laico, dependiente del Estado, presentará una doble afectación. Estará afectado por el discurso utópico y misionero que el programa moderno le proporciona y por el discurso normalizador, modélico, que como funcionario público debe desarrollar. Ambos lo sobredeterminan en su especificidad docente (BORDOLI, 2015: 114).

Esta conformación de rol docente, no escapa a la tradición normalista en la que se construye la formación de **docente funcionario**,

Coherente con este discurso y como correlato de su origen histórico en la constitución del “Estado docente”, esta tradición ha marcado el disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal. Ello ha dado a la docencia mucho más la imagen de funcionario de Estado que la de la categoría profesional (DAVINI, 2005:27).

Como se mencionaba anteriormente las características del funcionario están dadas por el mandato docente de enseñar. Estas cuestiones aparecen fuertemente en las encuestas a las maestras en respuesta a la pregunta sobre cuál es el rol del profesor en la escuela: “Profesor que viene y trabaja con la clase” (Esc. C); “Cumple con las funciones ya determinadas” (Esc. C); “Atender al grupo que le corresponde ese día y a esa hora” (Esc. C); “Cumple su rol como profesor, dictando clases de EF a todos los niños de la escuela de acuerdo a un cronograma que se lleva a cabo regularmente” (Esc. C).

Igualmente, lo que subrayamos es, que en esta misma dimensión ser funcionario implica cuestiones de cumplimientos de ciertos deberes y obligaciones que no están estrechamente ligados a esta tarea de enseñar.

La dimensión de **docente funcional**, se presenta porque él mismo construye su rol en la cultura escolar, a partir de colaborar con un sinfín de tareas, que no son tal vez las específicas a su función docente, sin embargo, estas comienzan a naturalizarse en el cotidiano escolar, dejando delegadas tareas como por ejemplo el festival de fin de año a cargo del profesor de EF.

Tomamos palabras de una docente para evidenciar cómo percibe ella el rol que desempeña:

Me creo una pieza fundamental [...] creo que el rol de docente de educación física pasa, escapa mucho más de lo que es los contenidos específicos de educación física [...] los actos, organizo la pelota en el recreo, organizo talleres con la maestra, [...], las jinkanas, los festivales, [...] estoy cubriendo huecos, cuando falta alguien o nos cambian, hay que dar una charla, nos llaman para cubrir si totalmente” (Prof. B).

La docente se reconoce como una pieza fundamental en la escuela, pero no específicamente por su rol de enseñante, sino por todo lo otro que hace, dejando también entrever la capacidad de flexibilizarse para que la escuela funcione.

También un docente de otra escuela refleja claramente esta dimensión:

no puedo dejar de tener en cuenta, ni los espacios, ni los horarios de los practicantes<sup>2</sup> cuando ellos toman los grupos, [...] muchas veces, lamentablemente, incluso hay que suspender alguna clase porque los practicantes están con parciales [...] por otro lado, las maestras también tienen que tener a los niños y en 4 horas a veces es poco tiempo, entonces, el eslabón a veces más débil somos nosotros en el sentido que a veces tenemos que suspender, adaptarnos a lo que es la escuela (Prof. A).

Continuando podemos ver que el prestigio del docente de educación física tiene bastante que ver más con la funcionalidad a la cultura escolar que con la función docente de enseñar su especificidad. En la mayoría de los casos se deja entrever que el valor que se le otorga al docente está más relacionado con llenar los espacios vacíos, ser flexible con su planificación frente a cualquier imprevisto que necesite la escuela, etc. por ejemplo frente a la pregunta de cómo se siente la docente que es valorada en el colectivo, una respuesta fue la siguiente:

a mí me valoran [...] porque a mí me piden: profe te necesitamos para hacer un baile y yo voy y les hago, el festival cuenta todo por cuenta mía yo organizo Mundialito, Olimpiada, juegos olímpicos, ellos valoran mucho. Mi pregunta es: ¿lo valoran las maestras porque tienen claro lo que yo apporto a la educación integral del niño?, o porque tá, les saco un ratito a los neños y ellas tienen un rato para jugar, [...] que me valoricen un poco más del otro lado no solo del lado que organizo, que hago lo que me pidan, que estoy” (Prof. B).

---

2. En esta escuela concurren estudiantes de magisterio a realizar su práctica de enseñanza, a ellos se les llama practicantes.

Hay una preocupación clara de que se revalorice el rol de enseñante, sin desconocer la importancia que encuentra en esta idea de ser funcional a la cultura escolar. Esta dimensión funcional al cotidiano es compartida con la categoría desplegada en los trabajos de la red,

considerando a dimensão funcional: não falta, cumpre horários, os alunos são “controlados” durante sua aula (“não ficam zanzando por aí”). Contudo, entendemos que é o fato da professora se engajar em outras tarefas escolares fundamentais ao andamento do dia a dia institucional, como o cuidado com a merenda escolar, é o que sustenta seu prestígio na instituição (GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER, RISTOW y GLITZ, 2013 p.12).

En este punto vemos algunas distancias con los trabajos elaborados por la REIPEFE, ya que se ha observado también en distintas investigaciones esta idea de la funcionalidad del docente frente a la cultura escolar, pero en detrimento de la enseñanza. Tomamos a Fensterseifer que trae esa idea de la dimensión de lo funcional dentro de la tarea docente:

o abandono docente da Educação Física se torna funcional à dinâmica da cultura escolar. Assim, observamos um paradoxo que parece ser um eixo fundante da cultura escolar investigada: o professor que assume o abandono de maneira positiva, o não compromisso com o ensino, portanto, o abandono do trabalho docente é reconhecido por isso – torna-se funcional à dinâmica da cultura escolar (PICH, SCHAEFFER y CARVALHO, 2013 p.641)

## **La educación física y lo artístico: ¿especificidad, biografía o funcionalidad?**

Al intentar responder a la pregunta de investigación sobre cuál es rol que le asignan al profesor/licenciado en EF los otros actores de la escuela, identificamos que una de las concepciones es como “especialista en cultura y espectáculo”. Esto nos interroga en relación a dos categorías de nuestra investigación: la incidencia de la biografía del docente que imparte la educación física escolar, y la identidad de la disciplina en relación a un posible saber. Nos preguntamos si la relación entre la educación física y las manifestaciones artísticas forma

parte de las particularidades del campo (SOARES, 2006), si es que los docentes asumen estas tareas por afinidad personal dado que en su historia corporal han realizado estas actividades o porque la comunidad educativa se lo adjudica.

Las prácticas corporales que han estado vinculadas con el divertimento y el arte fueron dejadas de lado por un interés creciente homogeneizador e higiénico, en función del discurso de la ciencia y de la medicina social urbana. Dichas prácticas asociadas a la diversión fueron consideradas como un desvío de lo útil hacia lo inútil y proclives a lo amoral, pues tendían a destruir el vigor físico y a hacer un mal uso de las energías (SOARES, 2006).

Sin embargo, hoy las escuelas a través de sus prácticas cotidianas le asignan al campo de la educación física y a sus actores tareas referidas a lo festivo, lo que nos interpela sobre las razones de estos legados. Cabe preguntarse entonces por el sentido de las prácticas vinculadas a las “muestras de fin de año” en el marco de las fiestas protocolares de la escuela, donde la educación física es requerida con insistencia para la organización de las mismas (festivales, fiestas de fin de año, cierre de cursos, actos protocolares, entre otros eventos). Y es así que aparecen las coreografías, los bailes, los movimientos libres, los creativos, pero también los ordenados, las representaciones, las vestimentas acordes. Emergen en el presente sentidos que parecen retrotraer a esas prácticas corporales que fueron acalladas y que entendemos importante darles visibilidad, analizarlas, identificar a qué cuerpo responden y qué sensibilidad generan:

O discurso científico ousa definir um alfabeto gestual que julga válido e único. Dele devia ser banido o gesto livre e encantatório dos artistas nômades que ganhavam a vida com o espetáculo do corpo. A inteireza deste gesto e do que ele significa para quem o pratica, e para quem o vê, devia ser apagada da memória. A arte da rua, a festa do espetáculo do corpo sobreviveu e sobrevive até hoje, mas até hoje prevalece a afirmação de um determinado discurso científico sobre o corpo e suas mais diversas manifestações. (SOARES 2001, p.115).

Según Soares (2001) más allá de la transformación de las prácticas corporales vinculadas al cuerpo espectáculo, según intereses sanitarios y políticos y su hegemonía discursiva, interesa indagar sobre estos registros que a modo de retazos de pasado persisten, para comprender la educación física de hoy.

Cuando hablamos de espectáculo y sus “muestras” nos surgen inevitablemente ciertas preguntas con relación al cuerpo en la escuela, es decir, y siguiendo a Rozengardt (2013, p.152) “[...] ¿de qué cuerpo hablamos?, ¿qué cuerpo miramos? La mirada que mira un cuerpo en la escuela, ¿qué cuerpo mira?, ¿cuánto hay en el cuerpo y cuanto en la mirada?”

El cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se alojan un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, la orientación sexual, la clase, la etnia o la religión (SCHARAGRODSKY, 2013, p16)

Cuando le preguntamos a uno de los profesores, qué recuerda de la educación física siendo niño, siendo alumno, nos responde:

Me acuerdo de algo de las fiestas de fin de año que siempre hacíamos series, preparábamos para fin de año las series de gimnasia que muchas veces tenían que ver justo con gimnasia olímpica que como me gustaba a mí, no solo me copaba, sino que me elegían para hacer la serie, y bueno tá (Prof. A).

En este caso a partir de datos extraídos de la biografía del docente vemos que están presentes las actividades gimnásticas, las reconoce como algo propio, han influido en su decisión de ser profesor y a la vez la gimnasia luego, pasa a ser objeto de su enseñanza.

Al preguntar sobre que aporta, o qué rol cumple el profesor en la cultura escolar, una de las directoras encuestadas responde: “Y la parte de expresión corporal, los contenidos también. Expresión corporal, porque está como contenido artístico, pero tiene mucho que ver [...]” (Esc. A).

En una de las escuelas relevadas, el trabajo de la profesora en este sentido se hace evidente. Uno de los “pedidos” que regularmente le solicitan fue hacer un “baile tradicional” para un acto conmemorativo de una fecha patria a realizarse en la escuela. Al preguntarle el por qué de la designación, ella expresa “soy la que las hace” (Prof. B).

Cabe interrogarnos si ese baile refiere a un objeto propio que se constituye en saber puesto a ser enseñado. En este sentido, bailar una danza tradicional puede ser una actividad que la docente pone en juego porque dispone de un saber docente<sup>3</sup> producto de su experiencia personal y profesional, o una práctica corporal que enseña porque es un saber epistémico que ha atravesado procesos de transposición didáctica. Es importante destacar que si bien los docentes indagados no relacionan inmediatamente en su discurso estas prácticas con su especificidad, las danzas han formado parte de los contenidos de todos los programas de educación física escolar uruguayos, incluido el actual (RUEGGER, TORRÓN, ZINOLA y RODRÍGUEZ 2014).

En la misma escuela para la finalización del año existe una *muestra cultural* llevada a cabo por la profesora de educación física (Esc. B). Llama la atención la forma en que la directora denomina *muestra cultural* al *festival* que organiza la profesora donde el circo (según la docente) fue el hilo conductor de la propuesta. En este caso la docente comienza priorizando la actividad por el valor que tiene en sí misma para la dinámica escolar y por la motivación que le genera prepararla, pero posteriormente aclara que está planificada como parte de los contenidos a ser enseñados de la gimnasia.

A mí es algo que me gusta mucho, que me encanta. Me gusta el tema de la música y creo que los chiquilines, al verlo desde otra perspectiva, cam-

---

3. Según el marco teórico de nuestra investigación el saber puede presentarse en la enseñanza como saber epistémico o disciplinar y saberes docentes o profesionales. En el primer caso nos referimos a aquel vinculado a conocimientos específicos de determinado campo científico, en nuestro caso de la educación física, que son objeto de transmisión cultural (Behares, 2013); y como saberes docentes a aquellos saberes prácticos que se construyen y toman sentido en la experiencia concreta del trabajo docente (Gariglio y Borges, 2014; Tardif, 2009).

bia mucho. Ves las personalidades, ves otras cosas, me gusta cada uno, ves como el que está más desinhibido en la cancha, acá no quiere saber nada. Es algo que a mí me gusta mucho, el trabajo con música y la parte de armado de bailes y de ideas, que han ido evolucionando (Prof. B).

Desde las preguntas que orientan nuestra investigación, ¿esto qué es?

La Prof. B. organizó la presentación en 10 “cuadros” haciendo algunas “pausas” o intervalos entre un cuadro y otro con un “show de talentos” en dónde los niños se anotaban en una lista para cantar, bailar, contar chistes, etc. El diseño de la propuesta preveía un trabajo articulado con niños de diferentes grupos escolares para cada uno de los cuadros. También fue visible la incorporación de diferentes objetos y propuestas en las coreografías presentadas.

Esta propuesta asignada al profesor de educación física, y asumida con estas características, no sólo se vincula con la educación del cuerpo propia de la gimnasia, sino que pone en evidencia la trama que en la constitución de este saber tuvo el arte.

Contudo há um outro conjunto de saberes que também serviu de base para a Ginástica científica e que foi apagado de seus registros. Trata-se das práticas populares tradicionais de artistas de rua, de acrobatas e funâmbulos, daqueles que apresentam o corpo como espetáculo. Seus aparelhos de demonstração e suas acrobacias são literalmente copiadas pelos pensadores de la Ginástica no século XIX. (SOARES, 2001, p. 114)

Indagando sobre la asignación que se hace de estas actividades a los profesores, nos dicen refiriéndose a las maestras: “Yo trato de que ellas me den [ideas] ‘bueno, ¿y qué hacemos?’ pero no hay caso. Los números los pienso yo, la música la pienso yo, porque por más que les doy pie, al momento de empezar a trabajar, empezar, empezar, soy yo.” (Prof. B). Al preguntarle cuál cree que es el motivo de que sea ella quien lo organiza nos cuenta que a ninguna maestra le gusta hacerlo, que sienten un alivio en poder delegar esa tarea. Por otro lado, otro docente expresa que hace la “muestra: “[...] porque me gusta la parte de la gimnasia, segundo porque es vistoso” (Prof. A). En este caso el docente se hace cargo de mostrar estéticamente un saber que es específico de su campo de enseñanza.

## Cuerpo espectáculo: ¿Qué es digno de ser mostrado?

Otro punto interesante es preguntarnos por quienes participan de estos espectáculos y cuáles son los argumentos que la educación física esgrime para seleccionar el espectáculo que desea mostrar y al ejecutante ideal: los que “saben hacer”, los talentosos, los de mejor técnica, o todos. La EF debería poder “mostrar” lo que enseñó? Habría que demostrar que el tiempo de la EF en la escuela es legítimo? Legítimo en términos de valioso, es decir, que tiene algo para ofrecer que es importante para los niños aunque las razones pueden ser no reconocidas como útiles. Parece difícil, teniendo en cuenta que a lo largo de la historia la educación física ha construido un discurso moralizador sobre el cuerpo, donde además se ha negado a la misma como conformada por objetos valiosos para su enseñanza, pero sí como medio para la descarga energética, la construcción de reglas, la promoción de valores, la salud de la población. Frente a estas interrogantes que venimos planteando, las respuestas encontradas son diferentes: “en realidad la forma de seleccionar entre comillas, es primero proponer la actividad a los chicos y en función de lo que les interesa y obviamente. aparte que les guste tienen las habilidades en gimnasia” (Prof. A). El profesor luego agrega: “La idea no es seleccionar, pero como se trata de gimnasia y no a todos les gusta, un poco como que una cosa lleva a la otra. A los que más les gusta y han trabajado bien en esa parte son los que obviamente más van a querer participar de la serie.” (Prof.A).

Por otro lado, otra profesora reflexiona: “¿Por qué tienen que bailar esto delante del público si no les gusta? Pero bueno, el que quiere bailar, el que no quiere no, pero en mi clase de la escuela se hace porque es un contenido. En el festival no te obligo. Pero antes, lo tenés que trabajar conmigo y tenés que venir igual.”(Prof.B)

Otra de las posibles cuestiones que se nos cuelean son aquellas referidas a la idea de belleza implícita en estas muestras. Asumir estas actividades como propias trae necesariamente aparejado cuestionarnos sobre cuál es la noción de sensibilidad estética dominante. Si estas actividades forman parte de un saber de la educación física, es importante tener en cuenta que la estética es una operación que

provoca sensibilidades a partir de un ordenamiento de sensaciones. Al darle un cierto valor de lindo o feo, correcto o incorrecto, ordenamos las sensaciones en juicios de sensibilidad tales como afinidad, rechazo, indiferencia. Esto no es natural, es social. Incorporar esto nos permite ser parte de determinado espacio social.

Las prácticas corporales atestiguan cambios profundos de costumbres, relaciones de poder y modos de vivir, por lo que algunos movimientos tienden a ser combatidos y otros a ser enseñados. Desde esta idea, ¿cuáles están siendo los movimientos legitimados al interior de la escuela? Podemos preguntarnos, apoyándonos en Soares, si en este momento de la educación física escolar uruguaya hay un nuevo lugar para cuerpos escénicos, expresivos y plurales que ‘no permiten hegemonías ni hegemonías y son por tanto, aviesos al pensamiento científico [...]’ (SOARES 2006, p.24).

Se expone el cuerpo, entonces la dimensión de lo corporal ¿qué lugar pasa a ocupar? Cabe preguntarse cuál es el lugar que ocupa lo bello, si la búsqueda platónica de lo armonioso y proporcionado continúa hoy siendo parte de estos espectáculos o si por otra parte la búsqueda va en un cuerpo se expresa. En este sentido lo fundamental es conocer las expectativas del espectador:

Ser espectador de un deporte o de una serie de gimnasia es comparable a una experiencia estética (Grumbrecht, 2009) cada vez más atravesada por lo tecnológico. En un sentido amplio, se podría decir que la tecnología educa los sentidos, permite formas de ver y de escuchar. Las imágenes con el cuerpo, donde la gimnasia y el deporte han tenido un lugar destacado, se han utilizado con mucha frecuencia para establecer relaciones entre estética y política, estética y salud, estética y ética. Estas expresiones ya no son apenas vistas, sino “hechas” para ser vistas [...]. (ALONSO et al. 2018; p.7)

Las sensibilidades están permeadas por lo cultural, quienes observan buscan placer en el espectáculo, placer que podrá verse más o menos “satisfecho” de acuerdo a las sensibilidades de los espectadores, que no pueden no estar atravesadas por la modernidad. Cuando el espectador mira, sólo puede hacerlo desde los marcos referenciales

que ha ido heredando y construyendo culturalmente. Seguramente, éstos están impregnados de un sentido altamente deportivizado, como son los cánones del mundo postmoderno.

El estilo, la belleza, la movilidad de los gustos y las sensibilidades se imponen cada día más como imperativos estratégicos de las marcas: lo que define el capitalismo de hiperconsumo es un modo de producción estético. En las industrias del consumo, el diseño, la moda, la publicidad, la decoración, el cine, el mundo del espectáculo crean en masa productos cargados de seducción, promueven afectos y sensibilidad, organizan un universo estético proliferante y heterogéneo mediante el eclecticismo de estilos que se despliega en él (LIPOVESTSKY, G., SERROY, J., 2015, s/p).

Miramos buscando encontrar el gesto técnico, mecánicamente perfecto. Ese es el gesto bello, el que proporciona placer al espectador. Existe incluso esa idea de utilidad, del movimiento técnicamente logrado.

Trabajo político sobre y con el cuerpo que se enlaza con un proyecto estético. La visibilidad inmediata del cuerpo en su organización individual y de conjunto, en la organización minuciosa de la gestualidad en un tiempo y espacio, en la relación de los lugares ocupados, hace que el trabajo de las formaciones produzca un plus que ha de ser mostrado: en las festividades alusivas a fechas relacionadas con la historia de la Nación, el cuerpo es objeto de muestra. (Rodríguez Giménez, 2006). (ALONSO et al. 2018, p.10).

Como primeras conclusiones entendemos que hay una tradición vinculada a la ejecución de estas actividades “vistosas”, pero la cultura escolar no reconoce en ellas un saber disciplinar específico de la educación física, ni un problema teórico propio, sino que se sostienen como un puro saber docente.

## **La salud como problema**

Podemos señalar una variedad significativa de respuestas que aluden a los sentidos atribuidos a la educación física por las comunidades docentes de las escuelas. Las cuestiones referidas a la “socialización”,

“promoción de valores”, “crear hábitos saludables”, “hábitos de actividad física” o un “desarrollo integral”, se ubican entre las respuestas más reiteradas cuando se preguntó acerca de la especialidad e identidad de la educación física.

Pero más allá de esta variedad de términos, el argumento final parece condensar la variedad de respuestas en un discurso homogéneo que destaca la relación educación física y salud. En este sentido, se trata de una especialidad que viene a ocuparse del cuerpo, un cuerpo saludable, que debe ser cuidado y desarrollado. Se hace mención a un “trabajo con el cuerpo” en términos de “desarrollo físico”, “hábitos de actividad física”, “promoción de salud” y “vida sana”. La especialidad de la educación física es en palabras de la comunidad docente: “La educación por tener, adquirir y mantener una vida activa y saludable desde el punto de vista físico.” (Esc. D). Se trata de una asignatura especial que debe “Asegurar y favorecer el desarrollo de la actividad física en el espacio escolar”. (Esc. B)

Las encuestas realizadas a las maestras de las cuatro escuelas indagadas muestran claramente una identificación de la educación física con aspectos vinculados a la salud. Una de las preguntas solicitaba señalar los cinco ítems considerados como los más representativos de la educación física entre una lista de dieciocho. La respuesta más elegida en todos los casos fue “salud”. El profesor de educación física en la escuela debe, como se señala en una de las respuestas, “hacer hincapié en la formación de hábitos saludables sin perder de vista el juego y el disfrute” (Esc. A), o como se destaca en otra, es “el que acompaña, colabora y enseña hábitos saludables y actividades saludables” (Esc. D).

Esta identidad que asume la educación física dentro de las culturas escolares indagadas se encuentra sumamente alineada a las preocupaciones institucionales que en algunos casos se materializan en los Proyectos Educativos de Centro (PEC) que rigen a cada escuela.

Un ejemplo de estos casos refiere a la Esc. B, en la que su PEC se denomina “Escuela promotora de salud”. En dicha escuela se menciona la preocupación por parte del colectivo docente debido a la ubicación de la escuela en una zona barrial catalogada como “zona de riesgo

de dengue”. A partir de esta situación, los docentes entendieron que no sólo este aspecto sino otros asuntos vinculados a la salud requerían atención. No se plantea una cuestión de “enseñar la salud” sino de “experimentarla y aprehenderla”. Así puede leerse en uno de los documentos:

Si bien todas las escuelas dedican un tiempo a atender cuestiones de salud (es decir, procuran transmitir los conocimientos y ofrecer los recursos necesarios para evitar las enfermedades) encuentran que la salud no es fácil de enseñar, es necesario vivirla. Este es el principal compromiso que hacen las Escuelas Promotoras de Salud: no se proponen enseñar la salud sino facilitar oportunidades para experimentarla y aprehenderla. (PEC Esc. B, pág 2)

También se aclara que muchos de los cambios que se pretenden con este proyecto, entre ellos, lograr una enseñanza de calidad, serán posibles sólo en un contexto saludable: “Si se quiere lograr una enseñanza de calidad debemos tener en cuenta que solamente un niño sano está en condiciones adecuadas para aprender y aprovechar plenamente la escuela” (PEC Esc. B, pág 2). Al profundizar en el análisis de este PEC identificamos que debe su nombre y se fundamenta en una política internacional impulsada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) e implementada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

“La superación del modelo tradicional de la “salud escolar” por una estrategia de Escuelas Promotoras de Salud implica articular las dimensiones curativas, preventivas y promocionales que son necesarias para el desarrollo integral y saludable de los niños” (PEC, Esc. B, p.3).

Esta iniciativa, lanzada por la OMS en 1995, se vincula directamente con la Carta de Ottawa (1986) y con la Declaración de Alma Ata (1978), instancias donde se reformula la noción de salud buscando desvincularla de la enfermedad, y se establece como preocupación política central “la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, la renta, un ecosistema estable, la justicia social y la equidad” (CARTA DE OTTAWA, 1986, p.1) para el logro de comunidades saludables.

## Reeditando “huellas” de origen

Entendemos que esta referencia ineludible al cuerpo y a la salud actualiza discursos que estuvieron históricamente ligados al campo de la educación física y a los orígenes higienistas de esta disciplina en el ámbito escolar. Diferentes autores han analizado el surgimiento de la educación física como disciplina moderna y su relación con la fisiología como ciencia y con el Estado como política, constituyéndose en un dispositivo biopolítico. En palabras de Crisorio, la educación física es una disciplina moderna, nacida “[...] del vientre de la ciencia y de la mano del estado” (2009: 48). Surge a fines del siglo XIX como una intervención político-pedagógica con una función higiénica y disciplinadora en el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales, por lo que su relación con la escuela constituye parte de su identidad (cf. CRISORIO, 2009; BRACHT, 1996; y BRACHT y CRISORIO, 2003). En las representaciones de los colectivos docentes indagados no parece haber mucha distancia con estos sentidos inaugurales de la educación física. Hoy continúa ocupándose de ese cuerpo (físico) del niño en la escuela con el afán de lograr un estado de salud permanente. La marca de origen quedó encarnada en la educación física, definiendo su identidad, al menos para los legos. Para aquellos que no son parte del campo académico no hay dudas, el vínculo entre educación física y salud es directo, lineal y transparente. De alguna manera remite a un “universo simbólico de legitimación” (BRACHT, 1996) que justifica la presencia de la educación física en el ámbito educativo por sus alcances, posibilidades y beneficios saludables.

Sería interesante analizar teóricamente la relación actual que estas escuelas establecen entre salud y educación: ¿cuál es el concepto de salud?, ¿a qué se quiere hacer referencia con la noción de “promoción” tan en boga? Si refiere a una prevención que siempre tendrá la sombra de la enfermedad dándole sentido o a una propuesta más cercana a la noción de vida en contextos saludables. En el primer caso la preocupación por el individuo y la población es biomédica, y toda acción se remite a la administración de los cuerpos, a reducir la política en biopolítica. En el segundo es posible dimensionar una preocupación

por el sujeto, por la comunidad y por generar las condiciones de una transformación. Más allá de las debilidades teóricas que la categoría vida en contextos saludables presenta, tiende a poner en discusión cuestiones vinculadas a la relación entre la educación y lo político.

Nos interesa analizar el lugar ocupado y que podría ocupar la educación física en esta reconfiguración de la relación entre la educación y la salud. Indagar si una educación física que no reniegue o ignore el papel político de su tarea, puede identificarse con nociones como el “empoderamiento de la comunidad” en las transformaciones de sus condiciones de vida, la elección de sus espacios de trabajo y ocio, la equidad y la posibilidad de una ciudadanía responsable y crítica, o si como sostienen Rodríguez y Seré (2013) parafraseando a Freud (1992) la anatomía es el destino: “Lo vivo parece sin remedio frente al discurso del gobierno, sea por el lado de lo político, sea por el lado de la educación. Porque si el destino es la anatomía, no primará la escucha al cuerpo que *habla*, sino justamente lo que sobre éste puede ser hablado [...]” (RODRÍGUEZ y SERÉ 2013: 93).

En esta línea, buscamos cruzar los datos empíricos con lo propuesto por esta política pública anteriormente descrita. Partimos a modo de guía de las siguientes preguntas: ¿cuál es el objeto de la educación física para la comunidad educativa de la escuela?, ¿el niño es considerado un individuo parte de una población o un ser hablante? La tensión o la imposibilidad de asimilar individuo a sujeto, es del mismo orden que entre población y comunidad de seres hablantes. Incluso parece importante tener en cuenta el contexto en el que estamos haciéndonos la pregunta: la escuela. Entendemos que más allá de la debilidad contemporánea para identificar fronteras entre lo público y lo privado, la escuela no podría ser ubicada en el espacio privado o al menos como un compromiso privado. Justamente la creación de la escuela trató de aislar del ámbito de la familia la educación de la nueva generación obrera (Cf. ARIÈS 2011, VARELA y ÁLVAREZ URÍA 1991). Aislar del mundo de la vida, en el que labor y trabajo se conjugaba como el ámbito de formación de la descendencia, para instalar en las clases trabajadoras un enclaustramiento que tenga como finalidad

formar a esa misma clase según intereses burgueses. No es el lugar en el que se desarrolla la política, pero sí donde se prepara para participar de ella.

Podríamos decir que “niño” es el que carece de habla en el sentido etimológico y político del término, pero por ende también aquel que debe acceder a la palabra. Esto es lo que caracteriza al hombre ya desde Aristóteles. En varios sentidos, la meta de toda educación, no es aprender a hablar en un sentido didáctico, sino constituir al *infants* en un sujeto político. ¿Por qué esto tendría que ver con la educación física y el tema que nos ocupa? La educación física asume la educación del cuerpo como parte identitaria de su tarea, pero ese cuerpo ha sido históricamente confundido con la noción biológica de organismo. Entendemos que el *infants* por el lenguaje ya no puede ser sólo pura biología, necesita un organismo (o un cuerpo físico, material, extenso), pero reducirse a él, es reducir la vida a la pura necesidad.

Poseer la palabra es la condición fundamental para pertenecer al campo de los vivientes que, por ser hablantes, dejan de ser solamente vida, biológicamente definida, para estar determinados, de una vez y para siempre, por el lenguaje. El ser hablante está dividido. Así, y sólo así, el viviente puede entrar en el mundo de lo que los antiguos llamaron “vida calificada”, es decir, una vida que, por estar determinada por el lenguaje, es siempre-ya-política; es una vida que se escinde del círculo cerrado de la necesidad. (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2017, p. 153).

Cuando analizamos los datos recabados en nuestro trabajo de campo nos enfrentamos a dos razonamientos que se presentan confusos en los discursos. Por un lado, la referencia a actividad física con toda su impronta organicista vinculada a la utilidad de la educación física, de los deportes y de los juegos (como una continuidad indiferenciada donde gimnasia es el ausente aparente) para afrontar el sedentarismo y generar el gusto por actividades que aseguren la adquisición y permanencia de hábitos saludables. Por otro lado, la posibilidad que tiene la educación física de generar un modo vincular de difícil caracterización, pero que es reconocido por los actores como socializante y donde la experiencia corporal trasciende lo natural y fí-

sico. Hay por tanto, al menos dos concepciones de cuerpo que responden a producciones de saber del cuerpo notoriamente distintas, y una serie de representaciones que colocan a la educación física como una disciplina privilegiada para favorecer la convivencia y el desarrollo de valores entendidos como positivos. Más allá de la discusión sobre el aspecto moralizante que estos argumentos traen implícito, y sobre el “carácter positivo” de esos valores, lo que nos interesa analizar es la diferente concepción de la tarea y del sujeto que una y otra consideración reflejan, a predominio del discurso biologicista. Porque entendemos que esta es la confusión que la educación física no logra resolver: algo genera extrañeza, algo no se puede explicar por el discurso que hegemónicamente ha justificado o legitimado a la EF. En ese espacio indescifrable a priori es que nos interesa profundizar. El problema de tomar la preocupación por la salud como una preocupación por el cuerpo físico, es que coloca a la educación física como una herramienta para la administración de la vida. No habría mucha diferencia en administrar actividad física y en administrar dosis de vacunas. La pregunta a desmontar en este sentido parece ser: ¿qué tipo de vida es la que entra en discurso en la educación física cuando se asume por el colectivo escolar que el cuerpo que educamos es un organismo y que hay otro cuerpo que “disfruta” la clase de educación física, pero sobre cuyo sentido no se legitima el campo?

Los cuerpos de la educación física son cuerpos hablantes no porque gritan, se quejan o festejan con permiso en nuestras prácticas cotidianas (o no sólo) sino porque el sujeto humano es ante todo un ser hablante. Esa es la trampa en la que se encuentra atrapada la educación física; no es un problema del aparato fonatorio que todavía no asumimos, no es suyo el problema de una supuesta comunicación o expresión corporal con identidad específica de lenguaje que ha sido desatendida por una educación intelectualista, sino en que el sujeto es efecto del lenguaje en tanto cadena de significantes que trasciende la discusión entre verbal y corporal. La diferencia es epistémica, y sus efectos son políticos.

Entonces ni la enseñanza de las prácticas corporales, ni la educación del cuerpo que desplegamos son un problema de organismos

más o menos preparados para enfrentar la vida que les espera como cuerpos trabajadores, cuerpo máquinas antes, como cuerpo consumidores, cuerpos mercancía, ahora. No renegamos de una relación previsible y posible entre la educación física y la salud, sino del horizonte conceptual en el que está inmersa desde su surgimiento y la necesidad de desnaturalizar este mandato.

Acordamos con Rodríguez Giménez (2017) cuando apoyándose en Milner (2013) sostiene “que a la política le conviene el cuidado del cuerpo, siempre que se diga el cuerpo hablante del ser hablante. (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ p.160).

## **A modo de cierre**

Al coincidir con la idea de que las identidades educativas, aunque variadas, han sido marcadas a fuego por la cultura escolar (Marcelo Caruso e Inés Dussel, 2001 citados por ROZENGARDT 2013, p 153), vemos que la educación física y sus prácticas no escapan a esto. El trabajo de campo desarrollado durante el año 2017 nos permitió observar al profesor/licenciado en educación física inserto en la cultura escolar. Luego de diez años de educación física escolar obligatoria en Uruguay, encontramos que el profesor de educación física es un actor más del entramado escolar. Es reconocido como ese “otro más”, que asume tareas diferentes a las de la maestra. Sin embargo, esas otras tareas se encuentran algunas veces distanciadas de los saberes específicos del campo. En este sentido entendemos que por un lado la debilidad epistémica de la educación física no favorece la legitimación de la tarea desde lo disciplinar. Por otro, la demanda de tareas del cotidiano escolar ubica al profesor como otro actor que “hace”. Los docentes se vuelven funcionales a la escuela cuando asumen otras funciones, cuando de alguna manera se alejan un poco de su función específica para asumir una más “generalista” signada por lo pedagógico, lo instrumental y/o lo utilitario.

Los efectos de este proceso que tiende a repetirse una y otra vez podemos englobarlos en dos grandes problemas:

1. La tendencia constitutiva de la escuela nacional obligatoria de formar y moldear su propio cuerpo de especialistas (VARELA y ÁLVAREZ URÍA 1991) en vez de contribuir a romper con la rigidez del “Aquí se hace así” al que hace referencia Adorno en su clásico libro Educación para la emancipación:

La escuela tiene una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia y con una legislación propia. No resulta fácil determinar hasta qué punto es esto necesario para el cumplimiento de su tarea; no es sólo ideología, con toda seguridad. [...] Dado, por otra parte, que quienes se mueven en el ámbito escolar no admiten la menor intromisión en su territorio, está claro que la tendencia de éste a cerrarse en sí mismo tiende a acentuarse, al menos frente a la crítica. Tucholsky ha contado, a este respecto, el ejemplo de aquella maligna directora de una escuela rural que, ante la afable pareja que fue a protestarle por alguna atrocidad cometida con sus alumnos, justificó lo hecho con un “Ésta es aquí la costumbre”. No sabría cuántos “ésta es aquí la costumbre” dominan, hoy como ayer, la práctica escolar. Esta actitud es la tradicional. (Adorno, 1998, p.77)

2. La poca visibilidad de la importancia de la transmisión de los saberes disciplinares por el resto de la comunidad educativa. La inclusión del profesor/licenciado en educación física como ese otro agente obligatorio habilita la transmisión crítica de la cultura corporal de movimiento, así como su teorización. Los docentes de educación física son especialistas en ciertos temas que muchas veces no se logran abordar por estas otras demandas.

El ingreso de un profesional cuya formación fue tradicionalmente concebida en relación a la escuela pero no para ella, tiene valor en la medida que cree brechas y se vincule desde su singularidad y no como una asimilación del Profesor/licenciado a un maestro corporal.

## Referencias Bibliográficas

- ADORNO, Theodor (1998) Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid, ediciones Morata.
- ALONSO, Virginia, CORVO, Leticia., GONZALEZ, Jimena, MATO, Lucía, y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. (2018). Ambivalencias de las exhibiciones gimnásticas durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973- 1985). **Revista Brasileira de História da Educação**, 18(48). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.eo>
- ARIÈS , Philippe, (2011) **História Social da Criança e da Família** (segunda edição), Rio de Janeiro, LTC
- BORDOLI. Eloísa (2015) **La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujeto, saber y gobierno de los niños**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mdeo.
- BRACHT, Valter (1996) **Educación Física y aprendizaje social**, Editorial Vélez Sarsfield, Córdoba.
- BRACHT, Valter y CRISORIO, Ricardo (coords), (2003) **La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas**, Ediciones Al Margen, La Plata
- CRISORIO, Ricardo. (2009) Educación Física, en CRISORIO, Ricardo. y GILES, Marcelo. (dir.) **Estudios críticos de Educación Física**, Ediciones Al Margen, La Plata
- CRISORIO, Ricardo. (año) La teoría de la educación física. ¿Fundamento de saber o instrumento de poder? Disponible en [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/la\\_teoría.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/la_teoría.pdf)
- DAVINI, María Cristina, (2005) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Bs.As. Paidós
- GONZÁLEZ, Fernando. FENSTERSEIFER, Paulo. RISTOW, Renato, GLITZ, A. (2013) O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar **Revista Educación Física y Ciencia**. Disponible en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/> vol. 15, nº 2, ISSN 2314-2561

- LEGARRALDE, Martín (2015) Escuela, institución escolar, educación formal, en CARBALLO, Carlos. (coord) **Diccionario crítico de la educación física académica**, Bs As, Prometeo libros.
- LIPOVESTSKY, Gilles, SERROY, Jean, “**La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico**” Barcelona, Anagrama.
- PICH, Santiago, SCHAEFFER, Pedro Augusto, CARVALHO, Lucas, (2013) O Carácter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Revista do centro de educação UFSM** Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5902/198464447269> educacao- Santa Maria-v.38-n.3-p.631-640.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar.; SERE, Cecilia. (2013) La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo. In: Eduardo Galak; Valeria Varea. (Org.). **Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos**. 1ed. Buenos Aires: Biblos, 2013, v. 1, p. 87-102.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. (2017) Cuerpo, naturaleza y política en los avatares de la modernidad y el capitalismo. En: MILÁN, Guillermo, DE ARAÚJO LEITE, Nina, AIRES, Suely (org.) (2017) **A historicidade não é o que se espera**, Campinas, Mercado de Letras.
- ROZENGARDT, Rodolfo; El cuerpo en la educación física: una dialéctica de temas y problemas. In: Eduardo Galak; Valeria Varea. (Org.). **Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos**. 1ed. Buenos Aires: Biblos, 2013, v. 1, 147-169
- RUEGGER, María Cecilia, TORRÓN, Ana, ZINOLA, Pablo y RODRIGUEZ, Cléber (2014) Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas escolares, en **Revista Educación Física y Deporte**, 33 (2), 405-441, Jul-Dic. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>
- SCHARAGRODSKY, Pablo.; Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. In: Eduardo Galak; Valeria Varea. (Org.). **Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos**. 1ed. Buenos Aires: Biblos, 2013, v. 1, 15-43
- SOARES, Carmen Lucía (2001) Corpo, conhecimento e educação. En: SOARES, C. L. (org.) **Corpo e História**, Campinas, Editora Autores Associados.

- SOARES, C.L. (2006). Prácticas Corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo. En **Cuerpo y Cultura**, AISENSTEIN, Ángela (Compiladora), 11-36
- TARDIF Jacques (2009) **Los saberes del docente y su formación profesional**, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid
- VARELA, Julia y ÁLVAREZ. URÍA, Fernando (1991) **Arqueología de la escuela**, Madrid, La Piqueta
- VIÑAO, Antonio (s/a) **Sistemas educativos y culturas escolares y reformas**, Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/Tos\\_Docu3\\_Sistemaseducativosculturas Escolares\\_Vinao.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/Tos_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf). Fecha de consulta: 29 de nov. de 2017

## Documentos consultados

- ANEP (2014) **Circular N° 38** del año 2014 se describe “El Perfil de Profesor de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria”
- CARTA DE OTAWA (1986) Disponible en: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf> Fecha de consulta: 10 de julio de 2018
- CEIP, 2008 **Programa de Educación Inicial y Primaria** Disponible en: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf) Fecha de consulta: 1 de agosto de 2018.
- URUGUAY (1967) **Constitución de la República** Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion> Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018.



# **INTERVENCIONES INCLUSIVAS Y EXCLUYENTES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE EDUCACIÓN FÍSICA**



**Alejandro Añasco**

**Gloria Campomar**

**Adriana Gallegaro**

**Mario Zimmerman**

En el presente trabajo nos referimos a los avances en un Programa de investigación iniciado en el año 2015 en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Este Programa se centra en la problemática de la inclusión en las clases de Educación Física y retoma una de las principales preocupaciones del Seminario desarrollado por la REIIPFEE en Vitoria (2018): la preocupación por una Educación Física cuyas prácticas escolares y de formación se orienten a la construcción de sociedades más democráticas en toda la región:

Promover el desarrollo de investigaciones relacionadas con la inclusión educativa con el objeto de diseñar estrategias que tiendan a asegurar el acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos y en todos los niveles educativos. (RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, 2018, p. 85-86).

En anteriores investigaciones hemos explorado la implementación de clases mixtas en deportes de conjunto, en la formación docente. Se han comparado las representaciones acerca del género de los aspirantes en el curso de ingreso y los más avanzados en la Carrera. Así mismo, se indagaron los estereotipos de género en las expresiones verbales y relatos escritos de los estudiantes y se establecieron relaciones con sus biografías escolares<sup>1</sup>. Del análisis de los datos obtenidos hemos concluido que:

Los estudiantes del la UNLaM:

- Encuentran una separación entre sexos establecida por las Instituciones educativas en las clases de Educación física de los dos últimos años de escuela primaria y la escuela media.

---

1. Nos referimos al Proyecto del Departamento de Humanidades y Cs. Sociales de la UNLaM A55/199: Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM., PROINCE.(2015-2016) Director Mario A. Zimmerman, investigadores principales: Gloria Campomar, Alejandro L. Añasco.

- Se evidencian transformaciones en las representaciones de los alumnos, que se van profundizando a medida que avanzan en la Carrera.
- Explicitan la diferencia entre las prácticas deportivas educativas y las de competencia, rescatando el valor pedagógico de las primeras.
- Se observa malestar en estudiantes mujeres con respecto a sentirse discriminadas por sus propios profesores o no valoradas ni reconocidas en sus habilidades.
- Ven como ventajosa la práctica mixta ya que les permite acceder a actividades a las que no hubieran podido acceder de otro modo, limitándolas aún más.
- En los varones, aparece la crítica a la discriminación, por falta de masculinidad, si se apartan de los estereotipos de género.
- A pesar de los cambios desarrollados en esas concepciones, no se formulan referencias académicas que sostengan teóricamente lo planteado.

En los últimos años, han comenzado a producirse cambios en el nivel macro-social que parecen verse reflejados en las problemáticas que plantean nuestros estudiantes. Sin embargo, estas nuevas concepciones conviven con paradigmas que se han consolidado a través de siglos y que no son de rápida transformación:

*“Los varones salen de esa burbuja, los cánones de sos gay, sos amanerado, sos patadura (...) ni hablar de la mujer que juega al fútbol, (que) tiene que ser lesbiana, tiene que ser machona y tiene que ser un desastre”<sup>2</sup>.*

Atento a que históricamente en el campo de la Educación física, se han reproducido estereotipos de lo masculino y lo femenino cargados de ideologías que reproducen desigualdades, consideramos que en

---

Relato de un estudiante extraído del proyecto la UNLaM A55/199: Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM ya mencionado.

los Institutos de Formación en Educación física la temática de género debería instalarse en la discusión en torno al currículum. La mirada de esta línea de investigación puesta en las clases mixtas no es casual: se debe a que permite analizar estigmas y prejuicios para promover relaciones vinculares basadas en el conocimiento y reconocimiento del otro en cuanto alteridad.

Si bien, el concepto de género, como una práctica que puede incluir o excluir a los sujetos en la educación, ha sido abordado desde una multiplicidad de perspectivas para su análisis y discusión, consideramos que los estereotipos de género construidos por el campo requieren de una constante revisión y estudio en pos de orientar las prácticas de la Educación física hacia una sociedad más justa. Sin embargo, cuando se investiga en el campo de la cultura escolar existe una variedad de temas y problemas más amplios, que se entrecruzan, lo que nos enfrenta al análisis de situaciones de diversa complejidad, como por ejemplo problemas vinculados con la enseñanza, la clase, las instituciones, las migraciones y lo político.

Por lo tanto, y atendiendo a dicha complejidad, hemos optado por ampliar nuestra observación a otras situaciones producidas en las prácticas pedagógicas escolares vinculadas a la inclusión y exclusión social. En este sentido y a partir del análisis de los resultados obtenidos de los trabajos ya realizados por este grupo, nos planteamos que existe, en especial en los alumnos avanzados de la Carrera, discursos que podrían considerarse “políticamente correctos” es decir, que promueven una práctica educativa más democrática y que pretende superar la problemática de género. Sin embargo nos preguntamos si estos supuestos cambios de posición se hacen visibles en las prácticas educativas escolares de nuestra comunidad ¿En qué medida favorecen estas prácticas la inclusión educativa una vez insertos en el ámbito laboral? ¿en qué medida se retorna a ese “fondo de saber” (Terhart, 1987) anquilosado en viejas representaciones?

Cuando nos referimos a intervenciones de inclusión y exclusión estamos pensando en relevar las argumentaciones con las cuales se clasifica a los alumnos, las prácticas discursivas con las que se incluye

y excluye, y las posiciones en la práctica escolar de innovación o abandono asumidas por los docentes. Nos preguntamos, finalmente ¿en qué medida esas intervenciones favorecen u obstaculizan la participación y el aprendizaje?

En la actualidad, nos encontramos trabajando en un nuevo proyecto que denominamos: *Intervenciones inclusivas y excluyentes en las prácticas escolares de Educación física. PROINCE (2018-2019)*<sup>3</sup>. Esta nueva indagación se propone dar cuenta, explicitar y visibilizar de qué modo operan las formas de inclusión y exclusión en las clases de Educación física.

## **Pensar la escuela inclusiva**

Pensar en una escuela inclusiva requiere que todo el alumnado acceda a un currículum culturalmente valorado, opuesto a ser segregado en cualquiera de las dimensiones que conforman a los sujetos, ya sea corporal, social o cultural. La construcción de diseños curriculares que prescriban la construcción de prácticas docentes desde la perspectiva de la inclusión educativa, dependerá también del marco normativo nacional e internacional sobre el cual sustentarse.

Al respecto la Declaración de Incheon, aprobada en mayo de 2015 en el Foro Mundial de Educación, representa el firme compromiso de los países y la comunidad mundial de la educación con una agenda única y renovada para el sector educativo. Aquí se plantean la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

A su vez la UNESCO (2007 y 2008) en su calidad de organización especializada en la materia, que prosigue con la función que se le ha

---

3. Equipo de investigación: Zimmerman, Mario/Director- Adriana Callegaro/Codirectora; Añasco, Alejandro; Campomar, Gloria; Fulugonio, Julia; Martín Pérez Rodríguez, Verónica Rodríguez. Graduados UNLaM: Andrea Alvarado, Pablo Dellohio, Silvina Forniz, M<sup>a</sup> Paz Murad Investigadores externos UNLaM: Dora Vai - Reiipefe- UNComa. UNLaM. Departamento de Humanidades y Cs. Sociales.

conferido de dirigir y coordinar la agenda Educación 2030, indica que la educación inclusiva se ve como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación [...] la educación inclusiva está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

En el plano local, la Ley Nacional de Educación N° 26206, del 2006, plantea al respecto de la educación inclusiva en sus artículos E y F que el estado debe:

E) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

F) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

A su vez, diversas Resoluciones del Consejo Federal de Educación de los últimos años (134/11, 155/11, 174/12, 311/16) trataron el tema de la inclusión educativa y las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas de todo el país.

En este sentido, y con un marco normativo que sustenta este planteo, nos referimos a una escuela inclusiva asociada a una educación de calidad sin excepción y una filosofía pensada como motor de cambio social, donde la diversidad es un valor que otorga mayores posibilidades de aprendizaje (RIOS HERNANDEZ, 2009). Para indagar respecto de esta idea de escuela, es preciso analizar los diseños curriculares de Educación física (en este caso los de la Provincia de Buenos Aires), y como estos plantean desde la política educativa, la construcción de una educación (del cuerpo) más justa en pos de una sociedad más democrática.

## Diseños curriculares y prácticas inclusivas

Siguiendo con los lineamientos curriculares instituidos y propuestos por el Estado en los últimos años, el nuevo diseño curricular de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2018) plantea, en su fundamentación, que la educación inclusiva debe ser un eje prioritario para su implementación. En este sentido, el diseño afirma que:

El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema. ( p.22)

Esta afirmación interpela a los profesores de Educación Física que se desempeñan en el sistema educativo. Los convoca a pensar y ajustar sus prácticas pedagógicas a los principios educativos escolares que a priori se presentan con diferentes objetivos a los observados en otras instituciones, como pueden ser clubes o gimnasios, donde también se enseñan prácticas corporales (GONZALEZ, 2016). Una de las principales características de los grupos en las escuelas es su heterogeneidad, poder visibilizar las diferencias de los alumnos en las clases invitará a los docentes a realizar sus prácticas teniendo en cuenta el principio de equidad como punto de partida.

A su vez, el diseño curricular concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos. Así también, implementar un modelo inclusivo no significa atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad dentro del contexto de las escuelas de los niveles obligatorios, sino

contemplar la diversidad de todos los estudiantes del sistema para poder dar respuestas adecuadas a cada uno desde las propuestas áulicas. Desde luego, esto implica que se lleven a cabo cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizaje, ya sea en términos de contenidos y enfoques como de estrategias y modos de evaluar.

## Tensiones teóricas

Además de proponernos definir las nociones de exclusión e inclusión con las que decidimos operar en esta indagación, consideramos que se debe repensar el modo en que los discursos de la Educación física han representado el cuerpo, en la medida en que dicho concepto resulta el punto de partida ineludible para entender la naturalización de ciertas prácticas de exclusión que se han venido observando.

Sólo cuando se empieza a cuestionar dicha representación que está fundamentalmente vinculada a un enfoque *biologicista* del cuerpo, y se reemplaza por un enfoque *cultural* en el marco de una disciplina que pertenece, por derecho propio, a las ciencias sociales y no a las ciencias naturales, se pueden pensar esas prácticas de enseñanza con relación a las urgencias o necesidades que son objeto de nuestra investigación.

Es evidente que en las últimas décadas se observa un giro respecto de la comprensión del objeto, cuerpo/movimiento. El viraje filosófico en dirección a la filosofía del lenguaje ha producido una gran cantidad de formulaciones alrededor del cuerpo. Según BRACHT (2013, p.28)

Los debates epistemológicos del área estuvieron centrados hasta el momento en el fortalecimiento en la discusión de producción de conocimiento sobre cuerpo/ movimiento, en la actualidad, los caminos parecen delinarse a la exploración de temas tales como: relación entre cuerpo/movimiento y pensamiento; cuerpo/movimiento y lenguaje; cuerpo/movimiento y sensibilidad o estética.

En este sentido, el cuerpo de la modernidad ligado a la naturaleza, consiste en moldearlo según la métrica producida por la propia ciencia.

“[...] El equívoco de la ciencia moderna reside en el hecho de tomar como equivalentes la cosa y el enunciado científico (conceptual), sin problematizar el propio estatuto del lenguaje que torna posible esto” (PICH; DA SILVA Y FENSTERSIEFER, 2015,p.61).

Las clases de Educación Física no escapan a esta realidad, los contenidos del área están radicalmente influidos por las imágenes del cuerpo que han dominado a lo largo de la historia de la humanidad, inclusive en épocas de rupturas. Así, las actividades físicas y el deporte han tenido un marcado sesgo sexista y por tanto es esperable que “las niñas no se interesen por juegos muy dinámicos y que los niños no puedan parar de correr” (ANTÚNEZ, 2012). En este sentido, la educación del cuerpo puede presentar indicadores y revelar contradicciones no resueltas en la vida social que, de otra forma, no serían percibidas. Las prácticas deportivas, por ejemplo, refuerzan ciertas identidades de género, en especial a partir de los últimos años de la primaria cuando se comienza a visualizar más este concepto. Si bien, la competición podría ser pensada para la cultura escolar con una carga de valor educativo, al mismo tiempo la Educación física podría ir en contra de estos objetivos. Es decir, presentarse como la sesión más socializadora e inclusiva de la escuela, o ser la más segregadora del curriculum, demostrando una gran contradicción entre los discursos actuales y sus prácticas reales.

Como ejemplo podemos citar algunos relatos<sup>4</sup> obtenidos en estudios anteriores que expresan la idea de las diferencias:

*“La mujer anteriormente no hace deporte, el varón desde chiquito ya se le enseña a jugar al fútbol. Es la cultura (...) O sea, ese pensamiento del varón es para el deporte y la mujer sabe bailar por naturaleza, es falso”*

*“Sí, pero es por diferencias lógicas del cuerpo. Para elongación a las mujeres les pedían mucho más... Claro, eso está bien (...). A las mujeres les*

---

1. Relato de estudiantes extraídos del proyecto la UNLaM A55/199: Género y formación docente: Retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM. (ya citado)

*pedían que se estiren más y a los hombres menos porque los hombres son menos flexibles, pero son más fuertes o tienen otras cualidades”.*

*“Siempre le ganábamos a las mujeres por el hecho de ser más fuertes y (ellas) entorpecían las jugadas del partido”.*

*“O sea porque no es lo mismo el cuerpo del hombre y la mujer. Además los hombres que juegan fútbol y las mujeres que no saben jugar fuerte o algo, las puede lastimar.*

Estas frases evidencian que si bien existe una evolución teórica en torno a la inclusión educativa expresada en los Diseños, Leyes y Normas propuestas para todo el sistema educativo, son frecuentes las prácticas que no dan cuenta de ello en la cotidianidad del aula.

FENSTERSIEFER (2018), al respecto del problema teoría- práctica, tensión que se presenta como un desafío en la actuación profesional, nos convoca a pensar tanto en la Formación inicial como en la Formación Continua. No se trata de establecer una relación de supremacía entre teoría y práctica, sino de pensarla como una tensión constante en nuestra práctica, a partir de la revisión de los supuestos teóricos sobre los que se sustenta. En este sentido, y entendiendo que los supuestos teóricos que circulan en la actualidad pueden no inferir directamente en la práctica, podrían ser indicadores para un modo de abordarlas. La pregunta sería entonces ¿cómo abordar una práctica inclusiva? ¿Puede la Educación Física, aun en la competencia, trabajar sobre las diferencias?

Otra tensión observada en nuestros estudios es la planteada por STAINBACK, STAINBACK, y JACKSON (1999), quienes señalan que, mientras “integrar” supone volver a situar a alguien en un lugar de donde ha sido previamente excluido, el término “inclusión” hace referencia a todo el alumnado, sin diferencias, adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todos, en la medida en que se parte de la premisa de que todos los niños y niñas forman parte del grupo y deben sentirse seguros para cooperar con los demás, preocuparse por el éxito de los demás y no necesitan medirse con el resto de los compañeros. Es decir, como subrayan FERGUSON Y JEANCHILD

(1999 p. 193) “La cuestión no estriba en que las escuelas puedan incluir a todos los alumnos a pesar de sus diferentes capacidades o discapacidades, sino que puedan reforzar el aprendizaje de cada alumno a causa<sup>5</sup> de línea con las dualidades mencionadas que plantean más de una distinción necesaria desde el punto de vista sus diferencias”. En conceptual, como premisa de trabajo, se insiste en la aceptación de lo “diverso” para logra ser “uno”:

[...] se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” [...]. “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. (AINSCOW 2001, p.47)

Así, los objetivos comunes y el proyecto global de inclusión parecen encontrar algunos obstáculos que obligan a plantear más de una ambigüedad enunciativa en la propuesta teórica como la de reformular objetivos comunes pero, a la vez, individualizados, de modo de adaptarlos a las capacidades diferenciales. La disonancia aparece cuando se cuestionan las actividades individualizadas como formas de exclusión y marginalización, utilizadas como prácticas habituales en algunos docentes.

## **Intervenciones que incluyen o excluyen en la cultura escolar**

Nos preguntamos con SCHWENGBER (2018, p.249) “¿Quién salva a las niñas? Una vez que ellas en general llegan con menor competencia motora”<sup>6</sup>. Nuestras observaciones áulicas demuestran que existe, aun, este silenciamiento docente, empoderando las capacidades masculinas frente a las femeninas, produciendo también una forma

---

5. El subrayado es nuestro.

6. Traducción nuestra.

de abandono de la alumna, que ya desde su familia y más tarde la escuela, confirman esta diferenciación:

*“No. vos no, en esa posición tiene que estar, si o si, un hombre y vos ahí no podés estar, y yo tenía una compañera que había jugado toda la vida en esa posición y el profesor no la dejaba jugar”<sup>7</sup>.*

*“Al profesor (de la formación docente) le prometíamos (las estudiantes) que para aprobar la materia no íbamos a volver a tocar una pelota de ese deporte. ¡Con gusto no voy a volver a tocar una pelota de ese deporte”.*

*“Pero los profesores no quieren llevar a las mujeres (se refiere a torneos escolares) “Entrenan más tiempo a los varones (...). A los varones los sacan más días y más horas y a nosotras nos sacan 40 minutos”.*

Las expresiones de nuestros estudiantes demuestran el claro abandono que algunos docentes, tanto en la escuela media como la formación de grado, han propiciado a las alumnas y como estos relatos han quedado en sus recuerdos. Sin duda construyendo subjetividades que las desvalorizan y segregan de ciertas prácticas.

A su vez, un trabajo realizado por la Secretaría de Deportes de la Nación (2017) que buscó determinar los estadios de desarrollo motor de las habilidades motoras: Lanzar, Saltar, Patear y Correr en niños y niñas de 4 a 13 años de una colonia de vacaciones de la Ciudad de Buenos Aires, arrojó en sus resultados que el patrón promedio de desarrollo de las cuatro habilidades fue inferior en las niñas de 4, 5, 7, 8, 10, 11 y 12 años, y en ningún caso el mismo valor se observó inferior en los varones de las edades estudiadas. Observando estos datos, si partiéramos de considerar que las diferencias entre varones y mujeres son solamente biológicas, negando la influencia de la cultura en el desarrollo de la dimensión corporal de niños y niñas, el argumento carecería de sustento. Se sabe que hasta el disparo puberal no existen diferencias biológicas que puedan incidir en el desempeño corporal de los sujetos. En este sentido toman mayor fuerza los aspectos

---

7. Investigación citada UNLaM A55/199.

culturales que subyacen en la construcción de las subjetividades de los docentes que enseñan y ven condicionadas sus intervenciones cotidianas en sus clases de Educación Física.

Por lo tanto, podemos afirmar que las intervenciones docentes tienen consecuencias en la subjetividad de nuestros alumnos, su autopercepción y su mayor inclusión o exclusión social y éstas tienen efectos pensados e impensados. Analizarlas supone situarse en el pensamiento complejo y dejan de lado las categorías simplistas y dicotómicas.

Las intervenciones no responden a prescripciones, sino que se sitúan en un contexto que siempre es nuevo y que debe ser analizado desde diversos puntos de vista para ir tomando decisiones. Es una creación, una invención que se hace en función de marcos teóricos y epistemológicos y de las derivas de situaciones que se plantean en la práctica cotidiana. Implica la lectura de procesos naturalizados e invisibilizados que es necesario discutir colectivamente para que no sigan operando desde las sombras, los silencios, los sobreentendidos. (CHARDON, 2017).

La intervención crea, plantea, arma, construye un espacio de escucha que se organiza como estrategia para la construcción de transformaciones. Hay que sacar la intervención del campo de la emergencia a la que se la ha recludido y pensarla en la cotidianeidad de las sucesivas prácticas docentes. Las buenas intervenciones deben suponer una instancia de demora destinada a planear, planificar, consensuar, interrogar e interrogarse acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica que se ponen en juego en temas tales como: inclusión, repitencia, exclusión, categorías de clasificación, etc. Suponen pensar en las instituciones, el sistema, los sujetos, las familias y sus múltiples entramados. Es una dialéctica de lo macro-social y de lo micro-social que tiene en cuenta su génesis.

Otra condición para dirigir / diseñar las intervenciones es la temporalidad. ¿Cuándo termina una intervención? ¿Termina en realidad? Lo que termina es el tiempo acotado de una clase o un curso pero no el trabajo de demora y reflexión y de sus efectos a lo largo del tiempo. Trabajamos en la construcción de una subjetividad que problematice

y se problematice y es, en ese punto, en que la intervención no termina, de la misma manera que no solo se refiere a la temática específica ya que ésta provoca asociaciones y derivas que llevan a diferentes objetos de conocimiento. Por ello, muchas veces nos sorprendemos cuando, en las evaluaciones finales, nos encontramos con territorios, escenarios en los que no nos habíamos propuesto intervenir (CHARDON, op. cit.).

En relación con la propuesta de prácticas corporales, resulta relevante para este trabajo tener en cuenta las estrategias de enseñanza que los docentes ponen en juego en su transmisión durante el desarrollo de las clases. HARF (2003. p.1), manifiesta que:

Entendemos por estrategia a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo que se dirige a los alumnos.

Siguiendo esta definición, es importante visualizar, en la presentación de contenidos, el modo como se transmiten los aspectos técnicos, como las posiciones ideológicas y políticas que se soslayan en la interacción con los alumnos, la selección u omisión de algunas actividades, la problemática de género, la integración de niños con alguna discapacidad son algunas de las cuestiones que se tornan problemáticas cuando consideramos la tensión existente entre homogeneidad y heterogeneidad, normalidad y anormalidad, lo igual y lo diverso, y otros planteos dicotómicos que se generan desde el inicio mismo de la escolaridad obligatoria.

El surgimiento de la Escuela obligatoria, graduada y simultánea en la segunda mitad del siglo XIX, supone homogeneidad. Así, desde su inicio, la escuela fue una institución con dificultades para integrar las diferencias. Al respecto DUSSEL (2013) se pregunta ¿Qué hacemos en/con la escuela para hacerle lugar a la diferencia y la singularidad y cómo lo hacemos para que esto no implique renunciar a la igualdad como proyecto ético-político y democrático? La idea de igualdad es uno de los pilares de los sistemas educativos modernos. Ya Sarmiento proponía una misma educación para todos; los ricos y los pobres

juntos. Esta idea de igualdad es equivalente a la de homogeneidad y entonces la diversidad es peligrosa para una identidad colectiva. Las diferencias son vistas, desde esta perspectiva, como inferioridad o discapacidad. A fines del siglo XIX, el discurso de homogeneidad niega las diferencias y las expulsa, el saber científico y técnico de la época construye clasificaciones que definen particularidades, definen una identidad especial y la consecuente propuesta de reeducación. Surgen disciplinas como la Craneometría, la Defectología, la Psicología de las diferencias individuales, entre otras preocupadas por establecer la normalidad y sus desvíos. No casualmente, la preocupación por medir la inteligencia, por ejemplo, surge cuando comienza la escuela moderna.

En Argentina, después de 1983, empieza a quebrarse este discurso. Las posturas democratizadoras y las psicologías constructivistas lograron pensar otras formas de convivencia escolar. En los '90 se plantea la adaptación a la diferencia, la resignación de la desigualdad. La atención a la diversidad asume un lugar de privilegio en las políticas educativas con un discurso multicultural que proclama las diferencias y la “atención a la diversidad” aunque muchas veces sólo como eufemismo (DUSSEL, op. cit.).

## Consideraciones finales

Cuando abordamos temas de inclusión se corre el riesgo de identificar lo que no queda igualado como *anormalidad*. Uno no es igual ni desigual, uno es quién es y por lo tanto no se debería considerar el “nosotros” como normalidad y a los “otros” como anormalidad. Si es así, la diversidad sería considerada siempre como la de “ellos”. En general la diversidad es leída como indicador de extrema pobreza o de discapacidad, no engloba la diferencia que hay entre las personas. La diferencia es considerada como déficit, como carencia y —en la escuela— puesta del lado del alumno o, en una variante actual de lo mismo, de su familia. Es común escuchar que hay niños y niñas que por cuestiones orgánicas, enfermedades, etc. no pueden seguir los requerimientos de la escuela común pero considerar la especificidad de estos alumnos y alumnas, implica aceptar las diferencias en vez de

borrarlas. De no ser así, se presentan dificultades para diseñar un proyecto que tenga en cuenta sus posibilidades y no sus limitaciones (ver DUBROVSKY, 2005). Los docentes en general, no estamos preparados para estar disponibles, para recibir a quien sea, a todos, a cada uno, a cualquiera, a la existencia del otro. La pregunta sería, entonces ¿Qué pasa *entre nosotros* y no qué pasa con el otro? La diferencia está entre sujetos, no en la naturaleza de un sujeto; hay diferencias y no diferentes (SKLIAR, 2013). ¿Qué significa incluir al otro con todo lo que trae? ¿Qué tienen que saber los docentes para considerarlo? Posiblemente, sea necesario saber que es posible educar, que hay lugar para conmovirse en un encuentro con el otro, de implicación con el otro. De este modo, percibir la singularidad del otro no es anular las diferencias, es reconocerlas desde categorías que no son *a priori*.

ROZENGARDT (2018, p. 118) destaca que

La Educación Física forma parte de la cultura y produce cultura, en la escuela y en el medio social, conformándose como un proyecto cultural o expresando un proyecto cultural que incide conformando representaciones sociales y subjetividades. Entender esos procesos se torna una tarea necesaria en la formación y en la disputa por consolidar colectivos profesionales que asuman con conciencia política la real dimensión de su intervención social.

En este sentido, debemos asumir la responsabilidad de dar respuesta a una necesidad, que muchas veces no puede ser traducida en demanda por parte de la población. Debemos generar prácticas educativas inclusivas en el marco de la educación obligatoria en todos sus niveles en general y en la Educación Física en particular. Ninguna transformación será posible si los criterios, perspectivas y discursos no se visibilizan y su desnaturalización no se incluye explícitamente en la formación de los docentes. En este sentido, nos proponemos volver al campo para indagar las prácticas inclusivas y/o excluyentes de educación física que efectivamente llevamos a cabo los docentes en el aula.

## Referencias Bibliográficas

- AINSCOW, Mel. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, **Cuadernos de Psicología**, p. 44-49, 2001
- ANTÚNEZ, Marta. Actividad física y género. Boletín electrónico REDAF. Año II, N° 18. 2012. Disponible en: [http://www.redaf.gob.ar/articulos/actividad-fisica-genero\\_c28e.pdf](http://www.redaf.gob.ar/articulos/actividad-fisica-genero_c28e.pdf),
- ARGENTINA. DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Diseños curriculares para la educación primaria. Subsecretaría de Educación**. Buenos Aires, 2018.
- ARGENTINA. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL **N° 26.206** Sancionada: Diciembre 14 de 2006. Promulgada: 27 de Diciembre de 2006.
- BRACHT Valter. Epistemología, ensino e crítica: desafios contemporâneos. En **Cenários, Epistemologia, ensino e crítica**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 19-30, 2013.
- CHARDON, Rafael Machargo. Clase del concurso para Profesora Titular de Psicología educacional, **Facultad. de Psicología** (UBA), 2017.
- DELEUZE, Gilles. Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze en Foucault, M: **Microfísica del poder**. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid: La Piqueta, 3ª, 83-93, 1992.
- DUBROVSKY, Silvia. **La integración escolar como problemática profesional**. Noveduc: Buenos Aires, 2005.
- DUSSEL, Inés. **Clase del Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias**. Flacso: Buenos Aires, 2013
- FENSTERSEIFER, Paulo. Evaldo. Formación inicial e continuada e actuación profesional: a necesidades de tensión permanente no âmbito escolar. En **La educación física escolar, y prácticas de formación**. REIPEFE Grupo Pampeano. Buenos Aires: Editores asociados. p.165-173, 2018.
- FERGUSON, Dianne y JEANCHILD, Lysa. Cómo poner en práctica las decisiones curriculares, en Stainback, S y Stainback, W. **Aulas inclusivas, Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Madrid: Ed. Narcea, p. 179-194, 1999.

- GONZÁLEZ, Fernando. Referencial Curricular de Educación Física (RCEF) Secretaria de Educación del Estado do Rio Grande do Sul (González & Fraga, 2009): **Retos, número 29**, 2016 (1º semestre) p. 186-192, 2016.
- HARF, Ruth. La estrategia de enseñanza es también un contenido. **Revista Novedades educativas**, n. 149, p. 1-5., 2003.
- PICH; S; DA SILVA, S y FENSTERSIEFER, Paulo. Cuerpo, lenguaje y (bío) política: los giros del cuerpo y su educación en la alta modernidad. En **Cuerpo Educación y política**. E. Galak y E. Gambarotta. Edit. Buenos Aires: Biblos, p. 59-76, 2015.
- RODRÍGUEZ, Norma, B. y RODRÍGUEZ, Andrea. Enseñanza y Transmisión de la Educación Física en Argentina. En **A Educación Física Escolar Na América Do Sul**. Reiipefe, Red Internacional en Educación Física Escolar. V. Bracht, U. Ribeiro Almeida y I. Wenez (organizadores) Brasilia: Editores CRV, p. 85-114, 2018.
- ROZENGARDT, Rodolfo. El Sujeto de la Educación Física. En **A Educación Física Escolar Na América Do Sul**. Reiipefe, Red Internacional en Educación Física Escolar. V. Bracht, U. Ribeiro Almeida y I. Wenez (organizadores) Brasilia: Editores CRV, p. 115-132, 2018.
- SCHWENGBER, Vione María Simone. Eles Dao as “Cartas Do Jogo”... Elas Desistem.. A professora Silencia. En **A Educación Física Escolar Na América Do Sul**. Reiipefe, Red Internacional en Educación Física Escolar. V. Bracht, U. Ribeiro Almeida y I. Wenez (organizadores) Brasilia: Editores CRV, p. 249-262, 2018
- SECRETARÍA DE DEPORTES DE LA NACIÓN, **Desarrollo Motor de niñas y niños de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, Centro Argentino de Información Deportiva (CAID).
- SKLIAR, Carlos. **Clase del Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias**. Flaco: Buenos Aires, 2013.
- STAINBACK, Susana; STAINBACK, William. y JACKSON, James. **Hacia las aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Madrid: Ed. Narcea, 1999.
- TERHART, E. “ Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. En: **Revista de Educación. Madrid**. Ministerio de Educación y Ciencia, N° 284, pp.133-158, 1987.

UNESCO. Conferencia Internacional de Educación. **“La educación inclusiva, el camino hacia el futuro”**. Ginebra, Inf.2, 2008.

UNESCO. **Taller preparatorio Regional sobre Inclusión educativa**. Buenos Aires, 2007.



# **LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) EN EL NIVEL SECUNDARIO EN UN COLEGIO CON ORIENTACIÓN EN EF**

Instituto Superior de educación física “Ciudad de General Pico, La Pampa, argentina



**Acosta Fernando**

**Suarez Vranken César**

Este trabajo, realizado en el marco de la REIPEFE<sup>1</sup>, tuvo como intención general abordar la enseñanza de la EF en un colegio secundario con orientación en EF en la ciudad de General Pico, La Pampa. Orientación que representa, a nuestro entender, una buena noticia porque es la primera vez que se adopta desde el Ministerio de Educación, la decisión de crear en el nivel secundario una orientación ligada a nuestro campo de conocimiento. El enfoque que adoptamos en el desarrollo del proceso de investigación es complejo porque pensamos que la EF está inmersa en un cotidiano escolar compuesto por diferentes dimensiones que la influyen: curriculares, institucionales, disciplinares, biográficas, pedagógicas, didácticas, entre otras. En este artículo presentamos primero algunas cuestiones ligadas al nivel secundario y la escuela; después abordamos el caso de esta investigación y finalmente presentamos los resultados obtenidos.

### **El nivel secundario. Algunas tensiones y concepciones sobre la enseñanza.**

La escuela fue considerada el centro de la transmisión cultural desde su invención en el siglo XIX sostenida en los valores del positivismo emergente: ciencia, razón y progreso. Estos valores fueron progresivamente cuestionados por un nuevo orden socio cultural, la pos modernidad, que puso contra la pared la escuela moderna. La escuela ya no es el centro de referencia y debe compartir su espacio con el mercado, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. El conocimiento se localiza en otros agentes y agencias socializadoras y el conocimiento escolar queda atado más bien a un ideal y su transmisión reducida a los márgenes de lo posible.

---

1. Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar.

El nivel secundario en Argentina afronta dos asuntos. Una progresiva masificación de la educación media que no contó con fondos públicos suficientes para mejorar las trayectorias escolares y los índices de abandono escolar (Silvina Gvirtz 2007). Masificación que según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), pasó del 53.1 % de asistencia en la escuela media, al 73.4% entre 1990 y 2003, en jóvenes entre 13 y 17 años perteneciente al 30% más pobre de la sociedad, es decir, que estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 20.3%.

Tiramonti (2004) y Tedesco (2005) señalan que este panorama produjo una fuerte fragmentación del sistema educativo en el nivel medio en la diversidad de estructuras educativas y en la diversidad de proyectos institucionales que buscan propuestas a medida de las poblaciones que atienden.

Otro asunto en la agenda de discusiones de funcionarios, académicos y maestros es la constitución socio cultural de la matrícula escolar. Las nuevas generaciones construyen sus identidades a partir de diferentes contactos con la cultura creando comunidades de sentido a partir de las cuales producen, comparten e intercambian nuevas formas prácticas y valores (Tenti Fanfani, 2000). De qué modo este asunto tensiona la escuela. Progresivamente estos estudiantes que presentan carencias socioeconómicas, que ingresan temprano al mundo del trabajo, con un entramado social incierto, marginación cultural, con familias que no sabe o no puede acompañar a sus hijos; estudiantes históricamente excluidos de la estructura educativa y que reingresan al nivel medio a partir del año 2006, aparecen en situación de riesgo pedagógico. ¿A qué se debe este riesgo? ¿Qué piezas movió este escenario?

Parece haber puesto a prueba la vida cotidiana de las instituciones educativas, que pasan a estadios de negociación, cuestionamiento, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían (Dubet y Martuccelli 1998). Además de tensionar la idea misma de sistema: “Otra vez cabe señalar que las instituciones occidentales en sus pautas y formas de organización hoy se identifican más con redes y flujos de informa-

ción que con rígidos sistemas top-down (de arriba hacia abajo), verticalistas y centralizados (Viñao Frago, 2002).

Específicamente, el problema parece estar en las propuestas pedagógicas percibidas como fragmentadas, descontextualizadas y faltas de atractivo. La forma de organizar los conocimientos está centrada más en estilos y en modos de actuar personales y menos en modalidades innovadoras. La posición de la escuela en cuanto a las experiencias que genera puede ser entendida como un proceso de destitución simbólica. La ficción que ésta construyo mediante la cual eran interpelados los sujetos dejo de tener poder performativo: “Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad (Duschatzky, S; Corea C, 2002:87).

La declarada crisis escolar genera una discusión dilemática entre contener o enseñar; entre el estudiante ideal/deseado y el estudiante real:

“La resistencia (docente) es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones. La posición que resiste insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever y anticipar, disponible para recibir algo del adulto. La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones socio históricas” (Duschatzky, S; Corea C, 2002)

Estudios advierten que el cotidiano escolar atraviesa cierta im-pronta conservadora, una tendencia basada en volver a lo moral, a la tradición, un retorno a la escuela que fue. En cierta medida, un sector docente renuncia a la posibilidad de desarrollar sensibilidades que le permitan interactuar con los jóvenes para construir un nuevo escenario pedagógico, insistiendo con la vuelta a aquellos valores fundantes de la colaboración de las familias, el respeto, la honestidad, la responsabilidad y el esfuerzo. En este intento, el buen docente se presenta y representa proveniente de aquel ideario elitista que dio origen al nivel medio (Brito, 2008). Para Duschatzky, S y Corea C, (2002), el ene-

migo de la educación no es tanto la imagen alterada de los alumnos, ese desvió que no esperamos, la falta de respeto, el desinterés; más bien el problema es la idea de entender la realidad como definitiva, determinada, inmóvil e irreversible. En definitiva, la inmovilidad en un mundo que cambia diariamente.

Vázquez, López y López (2009) expresan que la perspectiva histórica permite afirmar que la crisis, es una crisis o decadencia de un determinado modo de hacer escuela, es un problema de creación de nuevos usos. La imagen de la escuela es la imagen de una institución con dificultades para interpretar, como dijimos, los vertiginosos cambios sociales de los últimos 30 años. La pregunta es cómo construir una escuela con propuestas ajustadas a este momento histórico. ¿Hay esperanza? Sí, claro. La escuela puede ocupar el lugar del deseo de aprender, la curiosidad, la pregunta, la comprensión, la invitación a ensayar. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible. Afrontar la esperanza de la educación, es pensar seriamente qué debe hacer y cómo debe hacer la escuela para cambiar (dimensión reflexión pedagógica), pero fundamentalmente, la escuela debe estar convencida que puede y debe hacerlo (dimensión ética/política de la educación).

¿Cómo situar la educación física en este contexto? ¿Se puede hablar de crisis? ¿Impactan los asuntos analizados en nuestra área: masificación, crisis del formato escolar, ¿nuevas subjetividades? ¿Existen en el área de EF propuestas fragmentadas, descontextualizadas y sin atractivos? ¿Cómo se presentan en clase estas nuevas subjetividades? ¿Cuáles son los problemas actuales?

En este colectivo de docentes e investigadores en Red venimos reflexionando sobre alguna de estas cuestiones. Las investigaciones advierten movimientos de renovación, pero al mismo tiempo, prácticas tradicionales y prácticas de abandono de la función de enseñar. La literatura caracteriza este fenómeno de abandono como una baja intencionalidad pedagógica, un proceso de extrañamiento del docente con su trabajo. Profesores en esta condición se caracterizan generalmente por no tener ningún tipo de pretensión en las clases que

imparten, se tornan con frecuencia en administradores del material didáctico, es una educación física “del hacer por hacer”, el “partidito” de futbol, de vóley o básquet. Estos profesores suelen ausentarse del trabajo, solicitan cambios de escuela, existe una pérdida de vínculo afectivo y no se perciben cómodos con las relaciones con los directivos, alumnos y docentes. Profesores en estas circunstancias son denominados “roda bola”, “tira pelota”.

También se pueden observar clases tradicionales donde se enseña solo deporte. Aquí existe un pensamiento mágico acerca de la autosuficiencia del deporte para justificar la presencia de la educación física como asignatura (Silva Machado, Bracht, de Almeida Faria, Quintao Almeida, 2010), y de este modo, producir procesos subjetivadores. Este fenómeno es frecuentemente concebido como un problema individual. Pero también la Red ha señalado en sus estudios, que es imprescindible entender este fenómeno ligado a la dinámica de la cultura escolar.

En la otra cara de la moneda encontramos otras prácticas que podemos denominar innovadoras. Bolívar (1986) dos educadores. Uno, preocupado por la transmisión de conocimiento que prepara al individuo para el mundo social donde el maestro es el que posee la sabiduría y el poder y el alumno es un ignorante; y otro educador, que reconoce las condiciones económicas, políticas e históricas buscando incidir sobre ellas en su práctica.

González y Fensterseifer (2006) definen una práctica bien sucedida cuando se advierte una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo, y que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana quedando de manifiesto que estas acciones son una responsabilidad intransferible de la escuela. González y Fensterseifer (2006) y Silva Machado (2010) definen la clase como:

- un fenómeno vivo,
- dotada de intencionalidad,
- los aprendizajes buscados son fundamentales para todos los

alumnos del grupo,

- una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo,
- una clase supone un proyecto de mediación de un saber que a construir por los alumnos

Silva y Bracht (2012) describen tres prácticas pedagógicas: docentes que enseñan algún deporte de manera fragmentada, a través de la enseñanza de técnicas aisladas; docentes caracterizados por “tirar la pelota” y que ocupan en alguna actividad a los alumnos, esta postura puede ser considerada como “abandono de la docencia o abandono de la función de enseñar”; y docentes progresistas que innovan a nivel del contenido más allá del deporte, al nivel de la evaluación y el proyecto pedagógico institucional. Silva y Bracht (2012) marcan ciertos indicios de estas prácticas:

- una manera de vincularse y comunicarse serena y pausada, donde prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación;
- un ambiente favorable a la colaboración, buscando la asunción de niveles de autonomía en las clases;
- intervenciones de forma abierta, franca y dialógica como estrategia frente a los conflictos;
- elaboración de materiales didácticos; y
- dialogar con otros docentes de diferentes disciplinas el sentido y la función de la EF para el proyecto educativo

La innovación puede ser entendida como el acto pedagógico donde se advierte una clara preocupación por los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La innovación es desarrollada por un docente que se involucra, que se innova, se auto transforma en la tarea de enseñar; un docente que innova es aquel que intentar hacer algo diferente. En este sentido, podemos establecer algunas posibilidades acerca de lo diferente:

- diferente de lo que esperan los actores escolares (docentes, es-

- tudiantes, familias, comunidad) de mí como docente;
- diferente de lo que se viene haciendo en la escuela;
- diferente de lo que yo mismo he vivido como alumno de EF en la escuela y en la formación docente.

En un nivel de análisis más específico, Rozengardt (2017) propone posiciones, ideas y ejes de innovación. Explicamos a continuación estas categorías y luego, desarrollamos una vinculación con la información recogida en la salida al campo. Posiciones de innovación y abandono de la función de enseñar: abandono del puesto de trabajo, abandono de la tarea de enseñar, tarea no revisada, propuestas innovadoras, posición renovadora.

El abandono del puesto de trabajo es aquella relación de los profesores con la tarea que implica un abandono notable y completo, desde no asistir a clase, o dejar la pelota en el grupo y salir del escenario de la clase, no da clase, falta, o desentiende de su cargo o responsabilidad básica. En la posición abandono de la tarea de enseñar, el docente no deja el puesto de trabajo, pero sí la dimensión de la enseñanza: el profesor no verifica la distribución de saberes, la producción de aprendizajes y su evaluación.

En la posición, tarea no revisada, hay propuestas, pero estas podrían calificarse de rutinarias o repetitivas, pueden implicar una reproducción pasiva. En las propuestas innovadoras, se evidencia un lugar ligado a la jerarquización de la tarea, a la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. En ese contexto, se diseñan, se sostienen y se evalúan propuestas que producen un nuevo lugar.

En la posición renovadora existe una preocupación más allá de la clase; colocar la institución escolar en un nuevo lugar y allí la EF conformando un proyecto político pedagógico. Permite apreciar un lugar protagónico frente a la institución, el lugar en la organización en la que se ubica el profesor y el área. La posición transformadora muestra posicionamiento social más allá de la organización local. La innovación se configura como un punto de inflexión, por la que se abre la posibilidad de ser parte de un movimiento de cambio. Para

poder registrar elementos que nos permitan visibilizar la posición de los profesores y de la EF en la escuela, elaboramos un instrumental específico, que llamamos ejes de innovación.

Hasta aquí hemos presentado los conceptos que sirven de marco de interpretación del trabajo en terreno (didáctica, prácticas de enseñanza). A continuación, vamos a presentar las características generales del caso estudiado.

### **Un colegio secundario con orientación en EF. El caso.**

El sistema educativo público Argentino por Ley (N°26206/06) está organizado de la siguiente manera: educación inicial (45 días a 5 años); nivel primario (6 años); nivel secundario (6 años), nivel superior (universitario y terciario).

Este trabajo fue realizado en un Colegio Secundario con Orientación en EF de la ciudad de General Pico, motivo por el cual damos una breve información para su conocimiento. El colegio fue fundado en el año 1998 en el marco de la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93). Los objetivos institucionales están centrados en garantizar una educación de calidad que responda a las expectativas de la comunidad y a las necesidades de aprendizaje para el trabajo y para la continuación de estudios superiores; y garantizar una formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes basada en la autonomía y el autogobierno para favorecer el sentido de pertenencia.

El colegio recibe estudiantes de 11 a 20 años provenientes de sectores populares. En el diagnóstico institucional se identifican diferentes problemáticas como condiciones de enseñanza y de aprendizaje pauperizadas, falta de continuidad de los equipos directivos, la falta de un proyecto educativo consensuado y definido; diferencias y contradicciones entre el texto de la ley y los discursos y prácticas escolares, fundado en ocasiones en falta de conocimiento de los objetivos de la política educativa y en otros casos en posicionamientos ideológicos diferentes; falta de docentes con formación docente especializada, alto grado de rotación del personal en contacto con los estudiantes

(docentes y auxiliares docentes). En el imaginario escolar se trata de un colegio no “deseado” o “solicitado” por las familias ni por los docentes. Por lo que tiene escasa matrícula y asisten a él, adolescentes con serias problemáticas sociales y con trayectorias escolares signadas por experiencias de reiterados indicadores de fracaso escolar.

## **La orientación en EF**

La orientación en EF surge en el contexto de la Ley Nacional de Educación (N°26206/06). La primera referencia puede encontrarse en el marco de referencia “Educación secundaria orientada. Bachiller en educación física” (CFE, Res.N°142/11). La orientación tiene como intención que los estudiantes que transiten esta formación se apropien de saberes comunes y específicos, desarrollando competencias para la resolución de problemas motrices, de la vida cotidiana, en forma individual y para el trabajo en equipo; competencias para la producción de proyectos participativos y solidarios; competencias para la toma de decisiones y la adquisición de actitudes para afrontar y dar respuesta a los desafíos contemporáneos. La orientación propone formar un sujeto que pueda reconocer sus potencialidades y dificultades y las de su contexto para poner en práctica procedimientos de mejora; favorecer la constitución del estudiante como ser autónomo, comprometido con las problemáticas sociales; alcanzar un espíritu de colaboración, la asunción de roles y la actitud responsable sobre la tarea asumida; el análisis de las problemáticas social y ambientales; la búsqueda de alternativas de solución; la organización y concreción de proyectos de intervención comunitaria en el entorno sociocultural de referencia; la ampliación de oportunidades para acceder a diversas prácticas locomotrices, gimnásticas, acuáticas y de relación con el medio natural, posibilitan a los estudiantes un uso del tiempo libre, desplegando un estilo de vida saludable concibiendo a la salud en un sentido amplio. (MCyE. Gobierno de La Pampa, 2012)

Citamos a continuación la estructura curricular de la orientación.

ESTRUCTURA CURRICULAR – ORIENTACION - EDUCACION FISICA		
CAMPO FORMACION	ESPACIO CURRICULAR	AÑO
GENERAL	EF	4°, 5°, 6°
ESPECIFICA	RECREACION TIEMPO LIBRE	4°
	PRACTICAS DEPORTIVAS Y ATLETICAS	5°
	PRACTICAS GIMNASTICAS Y EXPRESIVAS	5°
	PRACTICAS DEPORTIVAS Y MOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL	6°
	CUERPO Y SUBJETIVIDAD	6°
	ACTIVIDAD FISICA Y SALUD	6°

Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

Subsecretaria de Educación (2012)

## Proyecto Arco Iris

Los colegios con orientación en EF en la provincia de La Pampa están trabajando en un proyecto denominado Arco Iris. Este proyecto, avalado por la Secretaria de Nivel Secundario, es una iniciativa del Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”. Esta iniciativa propone la organización y realización de una experiencia de prácticas corporales en torno a cuatro ideas: inclusión, salud, igualdad e integración de géneros. El proyecto Arco Iris tiene como objetivos aportar en un proceso de resignificación de la EF escolar, hacia la cooperación, la solidaridad, la integración y el conocimiento; generar un espacio de participación, alegría y movimiento en las escuelas de orientación en EF pampeanas; brindar espacios para el conocimiento mutuo entre los estudiantes de las diferentes escuelas y localidades; dar lugar para que los jóvenes transiten experiencias de aprendizaje de conocimientos y saberes valiosos en el marco de la implementación de los NAP,

los diseños provinciales y los proyectos escolares en un contexto de ampliación de sus vínculos con la cultura de movimientos y de reconocimiento de la riqueza potencial de la Educación Física escolar.

El perfil de la actividad está orientado a la participación de los estudiantes y sus profesores en diferentes instancias; integración de todos en agrupamientos flexibles que eviten las rivalidades; grupos intergéneros para todas las actividades; prioridad de prácticas cooperativas y lúdicas; combinación armónica de juego con aprendizaje y preparación responsable de las propuestas; carácter festivo de los encuentros.

### **Trabajo en terreno**

Del trabajo en el campo se desprenden las siguientes categorías de análisis: la visión de los actores acerca del proyecto escolar y la organización de la enseñanza.

Cuando hacemos referencia al proyecto escolar hablamos de una noción compleja y multidimensional. Parece que nos referimos a un concepto abstracta difícil de asir, pero en rigor, el proyecto escolar está compuesto por una dimensión político/curricular que encierra la cuestión de los fines y los saberes a enseñar; una dimensión de la gestión escolar que compromete al conjunto de actores escolares que orientan las acciones educativas concretas (directivos y docentes); y una dimensión de las prácticas de la enseñanza que contiene como actor central, al docente enseñante. El proyecto escolar contiene la suma de las acciones que los docentes realizan a diario. Pérez Gómez (1999) entiende que estas acciones representan un tejido de significados, expectativas, comportamientos discrepantes o convergentes, y señala además la existencia de un cruce de culturas (crítica, profesional, social, institucional, experiencial y académica) que se retuerce sobre sí mismo reflexivamente.

Como parte de la primera reflexión acerca del proyecto escolar, debemos contar que no hemos podido entrevistar al equipo directivo del colegio, lo que nos hubiera provisto una mejor comprensión del objeto de estudio. En la palabra de los docentes consultados, estos

reconocen un papel importante a la gestión llevada adelante desde la dirección del colegio. Perciben en este sentido, dificultades para diseñar y desarrollar acciones para la orientación a partir de la creación de espacios para el intercambio y debate de ideas, propuestas o proyectos, creación de proyectos institucionales, debatir la identidad de la orientación, el tratamiento de la temática de género; la vinculación con el Profesorado de EF. Los estudiantes del colegio expresan algo similar, un sentimiento de “perdida” de una escuela que “tenía” proyectos y hoy no los tienen: “Si no proponemos nosotros la escuela no propone, si no nos juntamos nosotros para intentar hacer algo la escuela no hace nada” (Sofía, alumna de sexto año).

A continuación, presentamos una primera descripción y análisis de las propuestas de enseñanza. La docente A, mujer, tiene 10 años de antigüedad y tres años frente en el espacio, planifica de manera anual y explicita tres ejes de enseñanza: juego y tiempo libre, experiencias lúdicas recreativas y gestión de actividades recreativas y de tiempo libre. Incluye en la argumentación de la planificación, términos que suponemos vinculan su práctica en una perspectiva reflexiva: “análisis crítico”, “conocer la historia y valores de las prácticas recreativas”, “sentido liberador, creativo y no consumista del juego y del tiempo libre con deseos de forjar un alumno activo, crítico y reflexivo”. La docente expresa que la planificación es flexible. Cuenta que ha realizado un trabajo biográfico con eje central en los juegos practicados en la infancia. Sobre la evaluación expresa que no realiza pruebas escritas, considera la presentación completa de la carpeta, la disposición en las clases y la asistencia. Parece no caracterizarse por desarrollar una evaluación formativa, es decir, evaluar con la finalidad principal de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Pastor, 2006). El clima de las clases es agradable, hay un vínculo de confianza. La docente presenta un rol protagónico. Los alumnos escuchan en silencio, no realizan demasiadas intervenciones; la docente insiste en la participación, a veces con cierta timidez algún alumno lo hace, ella escucha y repregunta, explica conceptos y expresa la importancia de fundamentar. Observamos en sus clases un número de alumnos bajo:

“La problemática más grande es que no hay alumnos... Si se cierra el colegio se cierra la orientación de educación física, estamos perdiendo terreno en esto también, no voy a echarle la culpa a la orientación porque acá hay un tema de contexto histórico, la escuela fue un colegio que en sus años anteriores era bravo, de mala conducta, de mala reputación y eso le sigue pesando”. (Docente A)

Durante la entrevista, la docente reflexiona además sobre aspectos tratados en esta Red:

¿Por qué se deja de trabajar en la secundaria como se trabaja en primaria? Porque se toma el deporte y se queda nada más que con el deporte y punto. ¿Por qué tenemos que enseñarles el reglamento de la cancha de vóley? ¿Por qué se tiene que aprender las medidas si hay un montón de cuestiones que podemos sacar del deporte que no sea eso? Tenemos que darle otro panorama al deporte”. (Docente A)

La reflexión realizada es pertinente con las que viene desarrollando la Red: la deportivización de la EF. En este sentido, plantea específicamente, la enseñanza tradicional del deporte en la escuela. Entendemos que en la práctica de la docente que venimos analizando existe una definición del objeto a enseñar, en las observaciones realizadas pudimos ver que teorizaba sobre el juego y las diferentes definiciones conceptuales. Reflexiona sobre su proceso de enseñanza, se muestra preocupada por la situación del colegio, la matrícula y el lugar de lo biográfico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En perspectiva general, creemos que la docente presenta rasgos vinculados a una posición innovadora en la jerarquización de la tarea y la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. Y también podríamos decir, que por momentos tiene una posición renovadora cuando reflexiona sobre lo que sucede con la deportivización de la EF y con el débil desarrollo de la orientación.

La docente B, lleva 11 años como profesora y tres años en el espacio curricular. Señala en su planificación que enseña deportes (básquet, vóley, cestoball, atletismo). Los criterios de evaluación son la observación diaria, reglamento, evaluación de comprensión de técnicas específicas, asistencia a clase y presentación de la carpeta. No notamos en

esta planificación ideas que se relacionen a propuestas formativas de la evaluación. Intuimos que proyecta una planificación anual, no hay detalles acerca de qué saberes se pondrán en juego en cada momento del año y su duración. Manifiesta que trabajar la teoría es difícil y en ocasiones aburrida y que metodológicamente primero enseña lo teórico y luego lo práctico, algo que deja entrever aspectos de una enseñanza tradicional. Relata que coordina con la docente de prácticas en el ambiente natural para dar clases porque generalmente son pocos estudiantes. En las clases observamos baja matrícula de alumnos, solo un asistente. Transcribimos parte de una clase: “La profesora se ubica cerca del alumno, lee desde su computadora aspectos reglamentarios del atletismo, va explicando algunas cuestiones sobre la temática y el alumno escribe” (Docente B, entrevista personal, mayo de 2017). El clima es relajado. No se observan tareas que movilicen al alumno en la construcción del conocimiento. El lugar de la docente es sobre todo de comunicación, no hay preguntas, dudas u otras manifestaciones que nos permitan pensar que el conocimiento se construye con mayor significación.

Creemos que la docente reúne ciertas características ligadas a una posición de tarea no revisada, es decir, hay propuestas pero estas podrían calificarse de rutinarias o repetitivas, pueden implicar una reproducción pasiva. No advertimos una docente que intente modificar el lugar históricamente asignado a la EF.

La docente C tiene 10 años de antigüedad y 3 años como profesora titular en el espacio curricular. Planifica dos momentos importantes en el año: la primera parte es teórica y escucha lo que quieren hacer los estudiantes estableciendo acuerdos con ellos; la segunda parte son las salidas con el grupo. Expresa que dar clase es diferente porque se da teórico (reglamentos) en el aula y lo práctico en el gimnasio. Las actividades que propone son actividades en la laguna, bicicleteadas, caminatas, juegos con los chicos en jardín, circo en el jardín, murga. Advertimos a partir de esto último, algunos saberes propios del espacio, pero otros que tienen escasas vinculación con los contenidos que se proponen en el espacio (murga, circo).

Acerca de la evaluación comento que realizó pruebas escritas y que después las eliminó ya que consideró que no tenía demasiado sentido, prefiere evaluar desde la asistencia a clase. Parecería que no hay otras propuestas que se relacionen a evaluaciones formativas. Durante las clases contó con tres alumnos. La temática estuvo centrada en enseñar sobre la escritura de un proyecto, fue explicando cómo se gesta un proyecto, que partes lo componen y qué espacio debería ocupar cada apartado. La tarea de los alumnos estuvo centrada en copiar lo que la docente realizaba en el pizarrón e ir opinando sobre las explicaciones. El clima de la clase es agradable. Creemos que la docente también reúne ciertas características ligadas a una posición de tarea no revisada, es decir, hay propuestas pero estas podrían calificarse de rutinarias o repetitivas.

La docente D tiene 30 años de antigüedad y 2 años como docente titular en los espacios curriculares donde se desempeña. Participa del proyecto Arco Iris como profesora del Colegio y como profesora del Instituto de formación docente (ISEF). Las planificaciones cuentan con una fundamentación, objetivos, un apartado para los principios pedagógicos didácticos, un esquema de contenidos y saberes en relación con los ejes curriculares propuestos y la bibliografía utilizada. Se advierten conceptos que podrían relacionarse con una mirada socio crítica del cuerpo, por ejemplo: “el cuerpo es un objetivo del ejercicio del poder”; “experiencias históricas”, “experiencia subjetiva”, “intersubjetividad”, “educación sexual integral”. En la planificación de actividad física y salud se problematiza su denominación a lo largo de la historia sobre todo el concepto “salud” y el papel que jugó y juega la EF sobre la cuestión. Incluso intenta comprender el asunto desde lo social, político y económico.

Desde los objetivos inferimos que proyecta un alumno activo que desarrolle capacidades como, investigar, debatir, analizar la cultura escolar propia, la cultura del movimiento y las representaciones propias. En los principios pedagógicos didácticos advertimos que la docente intenta presentar a los estudiantes una alternativa reflexiva y problematizadora en torno a la subjetividad, identidad subjetiva, al

cuerpo como expresión visible, material y concreta; manifiesta la necesidad de revisar las prácticas diarias, prejuicios, estereotipos, desde el debate acompañado de marco teórico y reflexión; y privilegia la participación de los estudiantes en el proceso completo de las actividades a desarrollar apelando a la participación y creatividad de los mismos.

La docente entiende la actividad física como una construcción histórica y social. Los esquemas mencionados detallan saberes prioritarios, contenidos para cada saber, actividades e instrumentos de evaluación en general. Sobre esto último se prevé utilizar trabajos prácticos, registros escritos, realización de proyectos, evaluaciones conceptuales. En el esquema expresado no hay menciones que indiquen cómo se organiza temporalmente el año y los saberes. Notamos que la bibliografía utilizada se relaciona con autores como Skliar, Devis, Ruiz, Lavega Burgos, Blázquez Sánchez.

Observamos en la docente una actitud hacia la autoevaluación:

“Me fue bien, creo que leímos más, discutimos bastante pero no hicimos casi nada, de hacer, si hicimos, pero no hicimos actividad física” (...) “arrancamos con la feria de la salud participando en la feria de la salud de Pico entonces a partir de ahí trabajamos un montón de lo que los pibes habían relevado en la visita y de ahí hicimos un juego muy lindo que llevamos a arco iris, eso llevo mucho tiempo pero ahí discutimos un montón con los pibes armamos todo, estuvo re lindo, y después empezamos a trabajar un poco más con la conceptualización con la idea de hacer un circuito que yo en realidad lo tengo de otro año armado con los pibes, que es un circuito de entrenamiento , mi idea era que ellos trabajen revisando eso hacia la escuela, como llevando adelante una práctica haciéndose cargo de algún otro compañero y hacia la comunidad pero bueno la verdad es que es muy difícil son muy poquitos” (Docente D, entrevista personal, noviembre de 2017)

Para la docente trabajar en estos espacios es una experiencia grata y un gran desafío. Plantea que ha tenido vivencias diferentes en los últimos dos años. Una en la que se sintió incomoda con resistencia de los estudiantes donde no hubo un proceso de problematización y sistematización (2016). Este año (2017) la experiencia es mejor, expresa:

“hicimos muchas cosas en la escuela, mas prácticas, proyectos y desde esas cosas pudimos conceptualizar temas como subjetividad juvenil: murales, grafitis, las puertas, percheros” (Docente D, entrevista personal, noviembre de 2017)

Retomando la palabra de la profesora, ella refiere al tema de la legitimidad de la EF y el lugar de la orientación en ello:

“La EF estuvo adentro formal, pero materialmente afuera empujada a los codazos. Esta adentro en el currículo cuando la llamamos, pero tiene una menor jerarquía y uno es colega pero no tanto. Esto (en referencia a la orientación) permite romper con eso, ya no es el de EF que viene de otro lado, estas en la misma mesa, obliga a dialogar, se puede romper mejor los mandatos”. ((Docente D, entrevista personal, noviembre de 2017))

La profesora continúa la reflexión acerca de cuestiones institucionales:

“... Somos una escuela con orientación en EF, les estamos enseñando a los chicos conceptos como la construcción de la subjetividad, lo que significa el cuerpo para cada uno, cuestionar los mandatos de otros sobre el propio cuerpo, y de pronto te encontrás que pasan por otra aula y le dicen sacate la gorra, o no muestres el brazo... estas cosas no se discuten a fondo, se discuten solo para llegar a un acuerdo”. (Docente D, entrevista personal, noviembre de 2017)

Expresa que el espacio cuerpo y subjetividad los impacta a los estudiantes, pero no duda en decir que falta lectura, debate teórico y que las clases suelen ser muy pragmáticas. Esto nos permite inferir que hay una revisión de su práctica con una revisión auténtica y profunda. Cuestiona que el colegio no tenga una identidad fuerte vinculada a la EF en los seis años y además que se realice dividida varones de mujeres. Cuenta que la teoría la trabaja a través de exposiciones, videos y audiovisuales. Advertimos en esta docente una posición renovadora y transformadora. Cuestiona, problematiza el lugar de la EF en el colegio y participa activamente en el desarrollo del proyecto Arco Iris.

La obligatoria interpretación de los datos presentados hasta aquí, implica poner sobre la complejidad del análisis que propusimos al

principio, es decir, las cuestiones curriculares, instituciones, profesionales y didácticas.

En el corto tiempo que estuvimos en el terreno, pudimos advertir que la orientación como construcción político/educativa y epistémica, y a la que consideramos una histórica oportunidad para reposicionar el área, aparece de diferentes maneras. Por ejemplo, que el equipo directivo no pueda expresar su opinión al respecto, es decir, como están pensando la orientación, estaría indicando cierta dificultad para abordarla en la complejidad que contiene: intenciones, propósitos, ejes, saberes a enseñar. En este sentido, desde las normativas se espera que los directores logren constituirse en genuinos orientadores de la unidad pedagógica que tienen a su cargo, es decir, capaces de planificar estratégicamente acciones tendientes al cumplimiento de los fines educativos.

En esta misma línea, existe en el discurso de los docentes y estudiantes entrevistados, un reclamo directo hacia la conducción del colegio para que logren promover ideas, proyectos, debates disciplinares vinculados a la orientación. Dos docentes específicamente, hacen mención a la orientación como un modo de reposicionar la EF, una oportunidad pedagógica para jerarquizar la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura escolar; y también, señalan la necesidad de un proyecto político pedagógico a partir de la misma, lo que la docente denomina, una identidad de la orientación.

Acerca de la enseñanza de la EF vemos que aparece como novedad y desafío trabajar en la orientación. Sobre los distintos componentes didácticos existe una evidente diversidad en las prácticas estudiadas. La primera cuestión que queremos presentar para el análisis como los docentes trabajan en la denominada fase pre activa de la enseñanza (Jackson, 1968), es decir, ese lugar previo a la clase, de planificación de la enseñanza. Es quizás este momento inicial donde se produce la construcción epistémica de la acción docente a partir de la interrelación entre saberes a enseñar, concepciones de enseñanza, sujeto del aprendizaje, condiciones institucionales, etc. En este punto analizamos las planificaciones que le son requeridas a los docentes al

principio del ciclo lectivo. Podemos decir que nos encontramos con docentes que no la presentan, otros que expresan cierta lógica interna en el planteo de la enseñanza (argumentos, saberes, evaluación), y otros docentes, donde es difícil determinar la lógica a la que hicimos referencia antes. En este sentido, nos preguntamos si la planificación estaría siendo un borrador, un intento, una mediación para abordar la práctica o más bien un pedido formal institucional a cumplir.

Otro componente didáctico a tener en cuenta en este análisis es “dar” teoría. Los docentes ven este componente como un desafío, y también como algo aburrido y hasta suprimido del proceso de enseñanza. La teoría moviliza a los docentes de diferentes formas: enseñanza de reglamentos, elaboración de proyectos, completar carpeta, etc. Queremos señalar a manera de hipótesis, que la metodología para abordar la teoría por los docentes estaría ligada al formato tradicional que propone la escuela: el aula, el pizarrón, la clase magistral.

El otro componente por analizar es la evaluación. Advertimos que la misma es una evaluación tradicional. No hemos observado producciones de los estudiantes como parte de este proceso. Y se apela a indicadores de acreditación clásicos como la asistencia a clase y la carpeta diaria. En este componente, también advertimos cierta continuidad con el abordaje que la escuela propone para la evaluación: asistencia, pruebas, completar carpetas.

Teniendo como referencia las posiciones pedagógicas (Rozengardt, 2017) podemos arriesgar las siguientes consideraciones. Observamos posiciones vinculadas a la enseñanza, es decir, podemos afirmar que no advertimos procesos de abandono de la enseñanza, es decir, profesores que “tiran la pelota”, “administran” el material didáctico o no asisten a clase.

Los docentes pueden enmarcarse en un abanico de posiciones que va de la tarea no revisada a la renovadora y transformadora. Acerca de la posición de tarea no revisada entendemos que la evaluación y la teoría son dos componentes sobre el que se realizan escasas revisiones. En el caso de la evaluación se asumen decisiones (presentación de la carpeta, asistencia, observación diaria, reglamento, técnicas es-

pecíficas, asistencia a clase, pruebas escritas) donde la participación de los estudiantes en el proceso no se observa. Acerca de la teoría existen diferentes percepciones: difícil de abordar, aburrida, percepción tradicional que fragmenta lo teórico de lo práctico. La posición de tarea no revisada nos hace pensar en prácticas rutinarias y repetitivas donde se juega el sentido de las acciones que se proponen.

Advertimos una posición renovadora al existir una preocupación más allá de la clase; colocar la institución escolar en un nuevo lugar y allí la EF conformando un proyecto político pedagógico. Y por último, también podemos decir que existe una posición transformadora en cuanto una docente participa activamente en el Proyecto Arco Iris.

Realizando una primera reflexión sobre los objetivos propuestos en este trabajo acerca de la enseñanza de la EF podemos decir de manera provisoria: el colegio tiene desafíos explícitos a trabajar como el ausentismo docente y estudiantil, repitencia, revertir una imagen social de colegio “no deseado” y reflexionar sobre las prácticas docentes tradicionales; dentro de los desafíos, entendemos que existe uno que es quizás el más relevante: desarrollar pedagógicamente la orientación lo que implicaría visibilizar las orientaciones curriculares, valorar el proyecto Arco Iris, abordar las prácticas de la enseñanza: abordaje saberes, la teoría, la evaluación, el deporte, la programación de la clase, entre otros.

## Referencias Bibliográficas

- Bolívar. C. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. Revista Educación física y deporte, 8 (1-2)
- Dubet.F. Martucelli. D. (1998). Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada.
- Duchatzky, S; Corea, C. (2001). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Flacso/Argentina
- González F. Fensterseifer P. (2006). Educación física y cultura escolar: criterios para la identificación del abandono del trabajo docente. Actas III congreso Brasileiro de ciencias del deporte. Santa María.
- Gvirtz, S. (2007). Mejorar la gestión educativa. Ediciones Garnica.
- López Pastor, VM. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Miño y Dávila Editores, 2006.
- Pena Calvo. V; Fernández García, M. (Coord.) (2009). La escuela en crisis. Editorial Octaedro. Universidad de Oviedo.
- Rozengardt. R. (2017). Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. En Prácticas escolares y prácticas de formación. Editores asociados. La Pampa.
- Silva M. Bracht. V. (2012). Las pistas de las prácticas de profesores innovadores. Kinesis 30(1).
- Silva Machado. M. (2010). Las prácticas de desinversión pedagógica en la educación física escolar. Movimiento, 16 (2)
- Tedesco. J. (2005). Opiniones sobre política educativa. Editorial Granica.
- Tente Fanfani. E. (2000). La escuela y la cuestión social. Editorial siglo XXI
- Tiramonti. G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Editorial Manantial

Viñao Fraga. A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Editorial Morata.

## Fuentes

Ley Nacional de Educación N° 26.150 (2006). Ministerio de Educación de La Nación.

Educación física. Campo de formación general. Ciclo orientado. Núcleos de aprendizajes prioritarios (2012). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Educación Física. Materiales curriculares. Educación secundaria. Ciclo básico (2009). Subsecretaría de educación. Subsecretaría de coordinación. Ministerio de cultura y educación. Gobierno de La Pampa.

Educación Física. Materiales curriculares. Estructura curricular ciclo orientado. Educación secundaria. Ciclo básico (2009). Subsecretaría de educación. Subsecretaría de coordinación. Ministerio de cultura y educación. Gobierno de La Pampa.



# **LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

Apuntes para problematizar la metodología de la investigación



**María Teresa Oltolina Giordano**

**Norma Beatriz Rodríguez**

**Iván Galvani**

**Cecilia Taladriz**

## Introducción

El trabajo que aquí exponemos es el resultado de una investigación colectiva que desarrollamos en la ciudad de la Plata y forma parte de un conjunto de publicaciones que, en el marco de este proyecto realizamos desde el año 2016. En oportunidad del IX Seminario Internacional de la REIPEFE nos proponemos presentar las cuestiones metodológicas y los temas y problemas que se seleccionaron para esta etapa. Pero también, este texto tiene la altísima pretensión de socializar el trabajo con los miembros de la Red a fin de que podamos de manera conjunta realizar una crítica, formular otras preguntas y revisar los problemas teóricos implicados necesariamente en los metodológicos.

En primer lugar, es imprescindible señalar el marco general de la investigación situado en el problema de la enseñanza y la transmisión de la Educación Física en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Luego de un primer trabajo de campo, se presentan las categorías sociales y analíticas que surgen de su análisis, siendo necesaria una vez más la cuestión de las precisiones teóricas y metodológicas, pero también epistemológicas.

En este sentido, el conjunto de categorías sociales permite otras preguntas y generan algunas responsabilidades respecto de la formulación del objeto. Como se señaló en otras oportunidades, esta investigación “pone especial atención al trabajo arqueológico, situando al saber cómo objeto de que trata la enseñanza y transmisión, localizándose así en el dominio en donde el sujeto no es titular, pero está necesariamente situado. Una teoría de la enseñanza se inscribe entonces en los procesos históricos, pero también políticos que dan cuenta de la transmisión de contenidos que forman parte del capital cultural que esta sociedad intenta recuperar y transmitir como bien cultural. Pero como estos contenidos no son ni universales ni objetivos, precisan ser sometidos a procesos de discusión y debate tan-

to por el campo académico en donde estos se interpretan, cuanto por el campo profesional en donde finalmente son transmitidos”. (Rodríguez, N., Fernández Vaz, A., 2016, pps 46- 47).

En este marco se considera que la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario puede estar relacionada con las condiciones laborales tanto generales como específicas y con la formación de los docentes en sus trayectos académicos y en otros espacios institucionalizados o no. Enseñanza que se sitúa en un marco general que se ha denominado cultura escolar. Esa cultura que se organiza bajo un conjunto de condiciones que no suelen ser las reglas explícitas sino aquellas regularidades que organizan las prácticas del campo. A fin de indagar esos espacios poco relevados por la investigación, el dispositivo nos permitió por un lado la cuestión impersonal y por el otro impactar en una muestra que consideramos representativa.

A fin de avanzar en algunas cuestiones muy generales que nos permitan una lectura panorámica, aunque poco específica de las situaciones concretas por las que atraviesan las y los profesores de Educación Física en sus espacios laborales, siendo una información que, aunque no acabada nos permite un primer desplazamiento ligado a sentidos y representaciones de sentido común. En este proceso, se acuerda la implementación de una encuesta a través de la cual se podría obtener un panorama general acerca de las trayectorias laborales y educativas, y la situación laboral actual de los docentes de Educación Física en el nivel medio en el partido de La Plata y Gran La Plata<sup>1</sup>, así como de las estrategias pedagógicas que utilizan. De este modo, podríamos conocer las condiciones en las que trabajan (horas trabajadas, cantidad de cargos, traslados entre los lugares de trabajos, condiciones de infraestructura, entre otras) y la formación que los docentes poseen, tanto en términos de educación formal como informal. Por otra parte, el lugar que ocupa la enseñanza de la Educación Física en el nivel medio dentro de otras actividades laborales que los

---

1. Aglomerado integrado por la población urbana de los partidos de La Plata, Berisso y Ensenada.

docentes poseen (enseñanza en otros niveles, actividades laborales fuera de la escuela e incluso fuera de la Educación Física como profesión). De esta forma podríamos obtener de manera sintética gran cantidad de información que puede ser generalizable. Así, el trabajo tiene en principio una pretensión descriptiva, es decir, presentar en términos generales los resultados de las dimensiones mencionadas. Pero también el instrumento se diseñó con la intención de poder ensayar algunas relaciones, en especial entre las estrategias pedagógicas, y las condiciones y trayectorias laborales.

Por las características del partido de la región geográfica seleccionada, tanto en términos espaciales como demográficos, se considera que podría ser factible la aplicación de un trabajo por encuestas, a través de una muestra representativa. Como no se trata de un fenómeno que esté sometido a variaciones de corto plazo, la indagación de campo puede prolongarse, de ser necesario, durante algunos meses. En resumen, en el presente trabajo se presenta un primer borrador completo del cuestionario y algunos resultados preliminares de una primera prueba piloto, llevada a cabo para refinar el instrumento. La misma se realizó a través de internet, y por lo tanto no se aplicó de la misma manera en que se pensó en primera instancia para el cuestionario definitivo. No obstante, resultó de utilidad para tener una primera noción acerca de posibles fallas en el instrumento, entre otras apreciaciones, siendo a su vez un primer relevamiento que incluyó gran cantidad de casos y que permite arribar a conclusiones provisionales.

## **Metodología y epistemología**

Uno de los desafíos con los que nos encontramos en el proceso de investigación fueron nuestros obstáculos epistemológicos. Sabíamos que la aplicación de este dispositivo podía darnos una mirada general, aunque panorámica que nos permitirá un primer análisis, pero también generar algunas categorías de cara a los procedimientos futuros. En este marco, la pregunta por la epistemología siempre presente supone el desafío de realizar algunas precisiones que, aunque nada novedosas, lejos están de agotarse en la discusión. “En lo que

respecta a la relación entre metodología (y método) y epistemología, existe un consenso general sobre el hecho de que la metodología ocupa “la porción central de un *continuum* de análisis crítico [...] [entre] el análisis de los postulados epistemológicos que hacen posible el conocimiento social y [...] la elaboración de las técnicas de investigación” (Gallino, 1978, p.465). Ocuparse de la metodología es encontrarse en una continua tensión dialéctica entre los polos de ese *continuum*, porque “si la metodología abandona su lado epistemológico se reduce a una tecnología (...)” (Bruschi en Marradi, 2007, p.59)

Suponer esta relación es entender que también cuando realizamos el trabajo de campo, lo hacemos a partir de supuestos teóricos, obstáculos, prenociones, pero también asumiendo el desafío de avanzar en precisiones que es necesario correrlas de las representaciones de sentido común para abordarlas en la especificidad del análisis de los datos. En esta línea acordamos con que la elección del método supone una tensión en torno a los supuestos teóricos, pero también epistemológicos. “La elección del método con que nos acercamos a la “realidad” determina la conceptualización, los interrogantes formulados, los planteamientos teórico-prácticos puestos en marcha y, por ende, las conclusiones alcanzadas en dicha aproximación”. (Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2009, p.13). En relación con la referencia que precede consideramos que en Ciencias Sociales en la actualidad la investigación no puede enmarcarse en una idea tan estructurada o lineal. El método por sí mismo no determina, sino que puede analizarse en la dialéctica relación con la epistemología.

En este trayecto de la investigación seleccionamos la utilización de un cuestionario estandarizado o encuesta que fue realizado a través de un dispositivo que permitió afrontar una de las principales dificultades con las que nos encontrábamos que era precisamente lograr algún espacio temporal en el que los profesores y profesoras pudiesen responderla. La encuesta nos permitió disociar tiempo y espacio dado que podían recibir la solicitud y se les dio una semana para responderla. Este tema nos permitió finalmente reunir un número significativo de respuestas que están siendo analizadas en diferentes etapas.

## Los elementos metodológicos

Como paso previo a la etapa de recuperación de datos, se determinaron los siguientes elementos metodológicos:

1. La población: A la fecha y no pudiendo acceder a datos<sup>2</sup> proporcionados oficialmente, se pudo acceder, tomando la información del sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires<sup>3</sup> (información de acceso público) correspondiente al año 2018, al número de docentes que se inscribieron para trabajar en el nivel en ese ciclo lectivo en la región de interés, cifra que asciende a 3971 profesores<sup>4</sup>. Como se entiende, el alcance de la muestra implicaría biografías marcadamente heterogéneas en cuantos trayectos formativos y laborales previos, contenidos seleccionados para la enseñanza, condiciones familiares y económicas, entre otras dimensiones consideradas.

2. El tipo de muestreo y la muestra: en función del contexto de nuestra investigación se adoptó un tipo de muestreo de carácter probabilístico y el tamaño de la muestra se determinó aleatoriamente. Esto es, el número de profesoras y profesores que formaron parte de esta dependió de los contactos digitales que pudiésemos establecer nuevamente, sin contar con medios oficiales de los que depende el trabajo de los profesores, pero contando con una base de datos amplias de la Universidad Nacional de La Plata y de entre ellos, quiénes estuviesen dispuestos a contestar la encuesta. Siguiendo estas pautas, la muestra quedó conformada (en esta primera instancia) por 58 docentes de los 325 docentes a los que se le envió la solicitud para completar el cuestionario (número que no contempla a los posibles contactados secundariamente, los que recibieron la encuesta por reenvío de los primeros, a pedido de los investigadores).

---

2. Respecto de la cantidad de docentes de Educación Física en ejercicio en el nivel secundario en la región geográfica de nuestro interés.

3. <http://www.abc.gov.ar/>

4. Téngase en cuenta que no todos los docentes en ejercicio se inscriben cada año, por esa cifra sería sólo una aproximación al universo objeto de estudio.

Luego de la recuperación de las respuestas y de los diferentes niveles de análisis, se considera que el tamaño de la muestra es lo suficientemente representativa como para poder pasar a trabajar en la siguiente etapa.

### 3. El instrumento de recolección de datos:

En este tramo de la investigación se transitaba por un proceso que algunos autores como Anderson y Kanuka denominan investigación en línea o *e-research*, en referencia a un alto uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para buscar respuestas a los problemas planteados (En Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2009, p.6). En esta línea, se eligió la encuesta como instrumento de recolección de datos y dentro de ella, la técnica de cuestionario digital de auto cumplimentación<sup>5</sup>, diseñado *ad hoc* para la experiencia.

Para hacerlo, se pensó en las dimensiones microsociales que; de acuerdo con las aportaciones teóricas; se entretajan e influyen en el trabajo de los docentes de Educación Física, además de otras cuestiones estratégicas<sup>6</sup>. La tabla que sigue ilustra los ítems que conforman el instrumento mencionado:

Algunas dimensiones microsociales	Algunas preguntas
Datos personales y familiares	Composición familiar (N° de hijos, edades, etc.) Lugar de residencia. Máximo nivel de estudios alcanzado por los padres. ¿Alguno de los padres es profesor/a de Educación Física?

5. Se suministraría por correo electrónico o servicio de mensajería para teléfonos inteligentes (Aplicación *Whatsapp*).

6. El factor tiempo fue un elemento de peso a la hora de diseñar el instrumento de recogida de datos, dado que una encuesta muy extensa podría poner en riesgo la aceptación y su resolución por parte de los encuestados.

Datos de formación en el área	Título habilitante y antigüedad de este. Estudios afines a la carrera, nivel. Capacitación / actualización continua. Otros títulos de grado o posgrado.
Otras prácticas y experiencias corporales	Desarrollo o práctica de actividades corporales, artísticas y/o expresivas
Datos de formación en otras áreas del conocimiento	Títulos en otras áreas del conocimiento, nivel. Formación en oficios y artes.
Situación laboral en la enseñanza de la EF en el sistema educativo	Año de ingreso a la docencia (en EF) y en nivel medio (Escuela secundaria). Carga horaria semanal, carga en secundaria. Posee otro trabajo no formal relacionado con la EF. Cantidad de escuelas en las que trabaja Si trabaja en otros niveles educativos Medio en que se transporta a las escuelas
Enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario	Tiempo destinado a la planificación de clases por semana Contenidos que enseña. Imparte teóricos. Material teórico que consulta y que consultan sus alumnos. Formas de evaluación que utiliza. Si tiene material de consulta habitual para la preparación de clases. Si tiene material o autor de consulta de cabecera.
Situación laboral docente en el ámbito no formal	Si posee otros trabajos como docente de EF en el ámbito no formal. Si posee otros trabajos no relacionados con la EF.

<b>Organización escolar</b>	<p>Datos institucionales: ubicación, des favorabilidad.</p> <p>Cuenta con materiales suficientes (incluye didácticos, deportivos, gimnásticos, audiovisuales y espacio físico).</p> <p>Si participa en el diseño del Proyecto educativo institucional (PEI).</p> <p>Trabaja interdisciplinariamente.</p> <p>Relaciones interpersonales con otros actores de la comunidad.</p>
<b>Perspectiva teórica de la disciplina</b>	<p>“En Educación Física se enseñan contenidos valiosos en términos culturales e históricos”</p> <p>“Enseña / entrena acerca de algunos deportes”</p> <p>“En Educación Física se enseñan contenidos importantes para mejorar la salud”</p> <p>“En Educación Física se transmiten otros valores relacionados con la ciudadanía (respeto y valoración de la norma, cuidado y respeto del otro, del medio en que se desenvuelve, etc.)”</p>

#### 4. Testeo de la calidad del dispositivo de recolección de datos:

Previamente a su administración a los verdaderos destinatarios: Para evaluar la calidad del instrumento diseñado para la captación de datos lo aplicamos sobre un grupo de prueba, conformado por diez (10) estudiantes voluntarios avanzados en las carreras Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la FaHCE - UNLP.

La evaluación realizada nos permitió comprobar que nuestro instrumento de registro estaba correctamente diseñado según distintos criterios.

Desde el punto de vista de la estructuración, esto es, qué preguntas podían ser obligatorias y cuáles no para que el encuestado pudiera avanzar en el cuestionario de acuerdo a sus respuestas, resultó correcto.

Un segundo criterio tomado en consideración fue el factor tiempo (importantísimo para asegurar que los entrevistados a distancia respondiesen la encuesta), se logró un instrumento sintético de rápida resolución, aunque como veremos más adelante, esta síntesis resultaría en una de las debilidades del instrumento.

## **Fortalezas y debilidades del instrumento**

Pensando en las ventajas y desventajas del dispositivo para la recogida de datos utilizado como prueba, se obtuvieron algunas conclusiones provisionales.

En cuanto a sus fortalezas esta modalidad de recopilación de datos, un cuestionario auto administrable suministrado vía web permitió al equipo resolver en parte la tensión sufrida durante un tiempo considerable que ralentizó el desarrollo del proceso de investigación, tensión que puede verse reflejada en palabras de un trabajo anterior del propio grupo de investigadores:

Desde el inicio, y debido a la complejidad del cuestionario, habíamos considerado que el modo más adecuado de aplicarlo sería cara a cara con encuestadores. Esto implicaba, como principal punto a resolver, la cuestión de cómo contactarnos con los docentes y cómo realizar en términos generales el trabajo de campo. Pero en la coyuntura antes explicada, el desconocimiento del número total de docentes de escuelas secundarias y, por tanto, la imposibilidad de calcular una muestra probabilística, este mecanismo no parece concretable. (Rodríguez, Galvani, Taladriz, Oltolina y Granda, 2017, p.3).

Por otro lado, permitió reflexionar sobre los datos mismos a relevar, ya que se evidenció que algunos podrían estar faltando mientras que otros, tal vez no resultasen relevantes.

Por último, por la simplicidad de llegada a los encuestados y la velocidad de resolución de la encuesta, esta modalidad de investigación representa una fortaleza en sí misma. Sobre todo, si se tiene en cuenta el escaso tiempo de que disponen los docentes durante la jornada la-

boral (tema sobre el que se volverá en la etapa de análisis de los datos recabados), que complica la posibilidad de realizarles una encuesta “cara a cara”, sin olvidar además, que este modo implicaría encuestadores con cierto grado de preparación previa. Y este hecho se aclara en las palabras de Ferraris (2008, p.23) para quien

El teléfono móvil está por todas partes, nos une con hilo invisible—puesto que no tiene hilos- y al mismo tiempo, a diferencia del teléfono fijo, desplaza la presencia. Pero lo más importante es que en las teclas del móvil hay letras, no sólo números, y éstas no tienen tan sólo una función mnemotécnica, como en ciertos teléfonos de disco antiguos, sino que convierten al móvil a todos los efectos en una máquina de escribir.

Con relación a las debilidades del cuestionario, en función de los obstáculos planteados en los párrafos precedentes fue necesario simplificarlo sustancialmente de modo de convertirlo en un recurso de rápida resolución. Si bien se logró hacerlo, del modo que se describe a continuación, no fue sin consecuencias en términos de pérdida de datos

El siguiente fue el proceso de transformación del cuestionario original en el suministrado vía web:

- Eliminación de ítems y preguntas.
- Priorización de preguntas de selección de opciones por sobre las de descripción (en las que el encuestado debía tipear sus respuestas) que en general no eran de carácter obligatorio. En este caso, (como se verá más adelante, cuando se presente un acercamiento al análisis de los datos obtenidos), no todos los encuestados respondieron, y entre los que sí lo hicieron, aparecieron algunos casos que denotan lo que se interpreta como no interpretación cabal de la pregunta o resolución del cuestionario sin la debida atención puesta en él.

Otra debilidad para señalar es que no todos los invitados a participar de la muestra respondieron a ella. Si bien se entiende que en una situación “cara a cara” esta situación también podría suceder, tal negativa se conocería en el momento. Contrariamente, en la modalidad virtual del cuestionario piloto implementado, con el correr de los días

no se sabía quiénes responderían con demora o quiénes no lo harían nunca, sumando incertidumbre para la determinación de la muestra.

## **Análisis de datos**

De toda la información que hasta el momento se ha podido reunir en el marco de la investigación se han seleccionado algunas variables para analizar, es decir, para elaborar las primeras categorías sociales con vistas a poder avanzar en categorías analísticas.

Para hacerlo, se comenzó con la descripción de los resultados acumulados, actividad que según Jiménez (2006, pp. 177-179) no es una tarea tan simple limitada a señalar lo que muestran los datos a simple vista, como, por ejemplo: *“del total de la muestra, el 65% de los encuestados son hombres”*, sino que es una actividad que reviste gran interés para el proceso investigativo que consiste en otros procesos. A través de ella se debe explicar (no solo mostrar) al lector menos versado o anoticiado en el tema el resultado de los datos y también compararlos con otros o entre ellos. Para el caso de esta investigación y en este momento, supondría comparar los datos arrojados por una pregunta con los revelados en otras. De este modo, es posible describir un hecho en todo su arco de posibilidades, dada la heterogeneidad de la muestra. Por último, pero no por ello de menor valor, la descripción como parte del proceso de análisis de datos permite sintetizar los resultados, señalando tendencias.

Tratándose de una etapa de prueba en la investigación, se tomaron solo algunas de las dimensiones relevadas para ser analizadas, las que se enlistan a continuación:

1. Áreas del conocimiento disciplinar en que se capacitó el docente en los últimos 5 años.
2. Actividades corporales (deportivas, expresivas, gimnásticas, etc.) que el docente realizó o realiza (o no).
3. Contenidos que el docente enseña en sus clases del nivel secundario.

4. Si el docente dedica (o no) tiempo en sus clases para el tratamiento de contenidos teóricos.

5. Cómo evalúa el docente a sus alumnos.

6. Si el docente posee formación en otra carrera (terciario, grado universitario, posgrado universitario), completa o no.

La selección de estas áreas responde a la preocupación respecto del problema del saber entendido como objeto de que trata la enseñanza. Saber que es enseñado y transmitido, pero también saber que representa el capital cultural de los profesores y profesoras. En ese marco y tomando referencias de otros trabajos entre los que se destacan Faria, A., Bracht, V., Machado, T.; Aguilar Moraes, C.; Almeida, U.; De Almeida, F. (2010); González, F. y Fensterseifer, P. (2006) por mencionar solo algunos, se priorizaron estas dimensiones que le otorgan un lugar de primacía. De este modo y como se desarrolló en una publicación previa (Rodríguez, Galvani, Taladriz, Oltolina y Granda, 2017), el proceso de diseño de nuestro cuestionario *ad hoc* (inconcluso a la fecha por motivos que comentamos más adelante) se realizó de manera colectiva por los integrantes del equipo de investigación. La dificultad de los intercambios también se vio afectada por nuevas incorporaciones al equipo de trabajo lo que requirió volver en algunos casos sobre discusiones que considerábamos saldadas al menos en parte. En este marco, al ser el equipo interdisciplinario, el abanico de problemas y miradas puso sobre la mesa nuevas preguntas y se tuvo especial consideración a las intervenciones de Iván Galvani, quien tiene formación en Sociología y es especialista en metodología de la investigación. En ese marco hubo consenso desde el principio en la importancia de no perder de vista en ningún momento las dimensiones microsociales que, de acuerdo con las aportaciones teóricas, se entretajan e influyen el trabajo de los docentes de Educación Física<sup>7</sup>. Así, describimos a continuación, sin que sea un detalle exhaustivo de

---

7. No hacemos referencia a la dimensión macrosocial por considerar que su complejidad resulta inabordable para este trabajo.

todos los elementos que tuvimos en cuenta, las condiciones objetivas en las que los docentes desarrollan sus trabajos en el sistema educativo formal (remuneración, carga laboral frente a alumnos, cantidad de escuelas en las que se desempeña y formación continua, entre otras); la cultura escolar de las instituciones en que se desempeñan (organización del espacio y el tiempo, jerarquía disciplinar en la comunidad educativa, relación con pares, directivos y la comunidad educativa en general, etc.); sus historias de vida (incluyendo en estas otras formaciones, ocupaciones, antecedentes familiares, etc.). Dicho esto, presentamos las dimensiones seleccionadas para esta exposición.

**Descripción de la dimensión 1:** áreas del conocimiento disciplinar en que se capacitó el docente en los últimos 5 años

Como se desprende del gráfico de barras, existe un predominio de la capacitación en Deportes (que coincide con la antigüedad de las capacitaciones), seguido por el contenido. Otras, las que incluyen una amplia gama de temas (consultados en otra pregunta de tipo descriptiva), de los que solo se mencionan algunos: “Psicología del deporte”, “Gestión educativa”, “Rehabilitación”, “RCP”, “Fisiología del ejercicio”, “TIC”, “Violencia institucional” y “Nutrición”. Tal vez pueda observarse que el predominio de deportes no es algo sorprendente dado que como ha sido explicado y estudiado en otras oportunidades (Crisorio, R. y Bracht, V. 2003), la preeminencia de la enseñanza de los deportes tiene una explicación histórica y por ende política. Pero nos parece oportuno avanzar aun más en este detalle, porque la categoría no implica solo capacitación en deportes que como sabemos es un contenido de la Educación Física, sino en áreas vinculadas a la salud lo que representa al menos una doble dificultad. Estas cuestiones serán retomadas en el apartado de conclusiones.

## ¿En qué áreas del conocimiento disciplinar se capacitó en los últimos 5 años?

58 respuestas

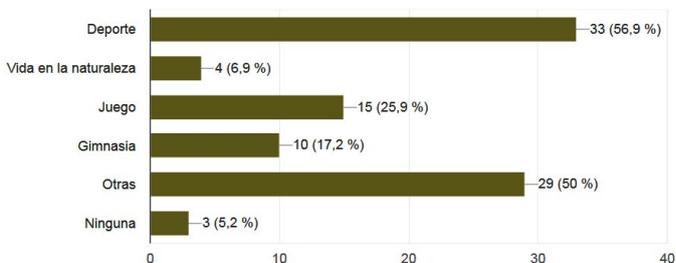


Ilustración 1

Como se mencionó en el apartado *Fortalezas y debilidades del instrumento*, esta pregunta fue una de las que marcó una de las debilidades del cuestionario, ya que entre las respuestas a una pregunta complementaria que se preparó para los encuestados que seleccionasen (entre algunas más) la opción “Otras”, se encontraron respuestas que no responden a la consigna. Ejemplos de lo dicho son las respuestas a la opción “Otras”: “Pilates”, “Rugby” y “Juegos”, todas respuestas que estaban contempladas en la pregunta “¿En qué áreas del conocimiento disciplinar se capacitó en los últimos 5 años?” (Véase la Ilustración 1).



**Descripción dimensión 2:** actividades corporales (deportivas, expresivas, gimnásticas, etc.).

Recuperamos esta dimensión como muy valiosa en tanto es relevante cruzar las propias experiencias en las diversas prácticas corporales y ver si eso impacta de alguna manera en la enseñanza de la Educación Física escolar. Un estudio más detallado nos permitirá avanzar en los cruces de estas dimensiones y también en indicar cuáles son los supuestos teóricos que subyacen a este tipo de decisiones.

En relación con las dimensiones seleccionadas y analizando de qué manera ciertas tradiciones en la enseñanza de la Educación Física regulan la selección de saberes también en los espacios de formación de profesores y profesoras, se avanzará durante este año en un proceso de devolución con los y las profesoras que participaron de la muestra. Además se planificó una capacitación que a partir del análisis de estos datos nos permita revisar las naturalizaciones respecto de determinados saberes y las tradiciones ligadas al área.

## Conclusiones

“La hegemonía del deporte en la Educación Física escolar actual es un hecho que tiene, sin duda, vinculaciones causales con cuestiones de orden político y económico más generales, pero también el resultado de la Reforma de la Gimnástica, es decir, del pronunciamiento y la acción de los fisiólogos del siglo XIX en favor del movimiento “natural”, cuya reivindicación y búsqueda aun se encuentra en textos actuales o muy recientes de Educación Física. (Crisorio, 2003, p. 31)

Retomar la cuestión del deporte del apartado *análisis de los datos* es fundamental porque hay un dato que no es menor y es que la capacitación en deportes aparece ligada al área de fisiología y no se observa una relevancia respecto de su enseñanza y transmisión. Por otra parte, es importante considerar los contenidos que se enseñan en relación con su formación general y con la selección de contenidos teóricos. En este caso si bien la aplicación permitía escribir detalladamente sobre esto, las respuestas fueron muy escasas y con poca precisión. Se

observa sin embargo una primacía dedicada al campo de la salud incluidos temas de nutrición, anatomía y fisiología y a capacidades condicionales y coordinativas, temas que se desprenden de los diseños curriculares vigentes. En ningún caso se abordan problemas teóricos y epistemológicos que puedan situarse en el campo de las ciencias sociales y humanas. En relación con la enseñanza, la preponderancia de las prácticas deportivas es determinante, pero sin embargo también aparece en menor medida, la gimnasia y los juegos. En conclusión, en este trabajo se analizan datos recuperados en un trabajo de campo a partir de una concepción teórica de enseñanza y transmisión de la Educación Física, analizando sus límites y potencialidades. Se avanzó también en precisiones metodológicas y epistemológicas de cara a analizar el conjunto de técnicas seleccionadas en la investigación.

Luego del trabajo realizado, en este año se realizará una capacitación a partir de las primeras conclusiones provisorias y ya se encuentra en desarrollo un artículo sobre el análisis de la enseñanza de contenidos teóricos que se enseñan en la educación secundaria.

Se continuará en el planteamiento de otras técnicas e instrumentos de recolección de nuevos datos, cuestión que nos permitirá realizar triangulaciones y lograr establecer tipologías (provisorias) que pongan en primera línea los temas y problemas que se registran en la enseñanza de la Educación Física en nivel secundario, incluyendo temas que en el proyecto original no habíamos incorporado. Es decir, ya estamos en condiciones de abordar por ejemplo la especificidad disciplinar en tanto saberes que configuran el campo y cierto grado de imprecisión en los profesores que realizaron la encuesta respecto de la organización de contenidos. Sin embargo, este seminario nos dará una vez más otras posibilidades de interrogar a la investigación a sabiendas de que lo mejor que puede suceder es encontrarse con otros temas que al inicio de la investigación no habíamos considerado. Muchas gracias Vitória.

## Referencias Bibliográficas

- Cohen, L. y Manion, L. (2002). Investigación descriptiva. En (Autores). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Crisorio, R. (2003) Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad, en Bracht, V.; Crisorio, R. (2003) (Coordinadores) La educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Ediciones Al Margen. La Plata, Argentina.
- Faria, A., Bracht, V., Machado, T.; Aguilar Moraes, C.; Almeida, U.; De Almeida, F. (2010) Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? En revista *Ágora para la Educación Física y el deporte*.
- Disponible en: <https://www5.uva.es/agora/index.php/agora-no-121-2010>
- Ferraris, M. (2008). *¿Dónde estás?: antología del teléfono móvil*, p. 23. Barcelona: Marbot
- González, F. Fensterseifer, P. (2006) Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. Disponible en <http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-e-cultura-escolar-crit%C3%A9rios-para.pdf>
- Jiménez, J: El análisis cuantitativo de datos. (2006). En Canales Cerón, M. (Coord. Ed.), *Metodologías de la investigación social* (pp. 169-182). Santiago: LOM.
- Marradi, A. (2007) Método, metodología, técnicas en Marradi, A. Archenti, N. Piovani, J. (2007) Metodología de las ciencias sociales. Emecé Editores S. A. Buenos Aires. Argentina.
- Rodríguez, Norma Beatriz, director. (2016) Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos / H786. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy765>

Rodríguez, N., Oltolina, M.; Taladriz, C.; Galvani, I. y Barriola, I. (2016). Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata. I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad. EN: Actas I ECES (2017). Ensenada: CICES- IdIHCS - FaHCE/UNLP-CONICET

Rodríguez, N.; Fernandez Vaz, A. (2016). Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención (En línea). *Didaskomai*, 7: 44-56. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7861/pr.7861.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7861/pr.7861.pdf)

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2009). Investigando en Educación. En (Autores). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FUOC.

----- El (supuesto) dilema metodológico: cuantitativa frente a cualitativa. En (Autores). *Metodología de la investigación*, p.103. Barcelona: FUOC



**EDUCACIÓN FÍSICA Y CURRÍCULO. "INVESTIGACIÓN, TENSIONES  
E INTERVENCIÓN DOCENTE EN BARILOCHE - PATAGONIA**



**Dora Elisa Vai**

**Mariana Peña Boetto**

El presente trabajo pretende compartir algunos avances del Proyecto de Investigación “*Educación Física y currículo. “Investigación, Tensiones e Intervención Docente en Bariloche-Patagonia”* N° 04/B197- Ord. CS- N° 0891/17 del Departamento Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNComahue) de San Carlos de Bariloche, Río Negro, República Argentina. El presente estudio se basa en investigaciones anteriores y es continuación del proyecto B/174, que abordó la temática de experiencias colaborativas de formación continuada en Educación Física Escolar (2012/2016)<sup>1</sup>.

La siguiente propuesta está enmarcada en un contexto de investigación internacional denominado “A Educação Física escolar entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico”, integrado por grupos de Argentina, Brasil, Uruguay y Ecuador, los que conforman la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), cuyo propósito es identificar las semejanzas y diferencias de los distintos procesos de innovación y abandono pedagógicos en las prácticas docentes de la Educación Física Escolar en diferentes contextos socioculturales.

Esta exploración indaga el currículo escolar en Educación Física, las tensiones y problemáticas que presenta su desarrollo en la práctica docente de los profesores/as de Educación Física de la ESRN (Escuela Secundaria de Río Negro) de San Carlos de Bariloche, Río Negro a través del análisis de documentación curricular, entrevistas y propuestas de investigación- acción. Nos convoca la idea y el deseo de comprender qué conocimientos son relevantes o se priorizan en la Educación Física (EF) como disciplina integrante del currículo escolar.

---

1. Proyecto de Investigación culminado y aprobado por el Ministerio de Ciencia, técnica y Universidad. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

Se presenta un texto en tres partes. La primera despliega algunos aportes teóricos y metodológicos que cimentan la investigación cualitativa, en un contexto de descubrimiento. La segunda ofrece algunos aportes y análisis de las entrevistas realizadas a los actores de la construcción curricular de la ESRN: supervisores, profesores y profesoras de Educación Física (PEF). La tercera parte intentará llegar a algunas conclusiones parciales, en este relato investigativo acerca del currículo escolar en la ESRN.

## **Primera Parte. Fundamentación**

Destacamos la importancia de la escuela (nos referimos en este caso al nivel escolar medio o secundario) desde una perspectiva transformadora (Pérez *et al.*, 2002) y a su vez, nos basamos en los aportes que Paulo Freire (1979) despliega en la teoría educacional. Sostenemos la defensa del concepto de *praxis humana* como unidad indisoluble entre la acción y la reflexión sobre el mundo, que no puede existir fuera de la praxis. En otras palabras, sin acción no hay reflexión, siendo esta unidad un objetivo de emancipación, entendido, con Freire, como un estado de libertad de los sujetos a partir de realidades concretas.

Para convertir la Educación Física Escolar (EFEsc) en una disciplina que ofrece oportunidades emancipadoras a los sujetos, se requiere un anclaje político-pedagógico. El estudio de las problemáticas del currículo escolar y su relación con la disciplina Educación Física es fundamental para pensar esta práctica.

Sería preciso hablar de movimiento humano o *movimentarse*, (Bracht, 2007) en vez de Actividad Física, ya que es importante resaltar que el campo, (Bourdieu, 2007) de la Educación Física, está marcado más como campo de aplicación de conocimiento y menos como campo académico de producción de conocimiento. Entendemos a la EF escolar como un campo de conocimiento que está en constante disputa. “La EF es una práctica de intervención cuya intención pedagógica trata un contenido configurado/retirado del universo de la cultura corporal de movimiento, por lo que acordamos que el objeto de la EF

es la cultura corporal de movimiento en el plano de una práctica pedagógica que está en construcción” (Bracht, 2007; 17). Este autor (Bracht, 1999; 119) plantea la necesidad de una teoría pedagógica porque entiende que el cuerpo de conocimientos de la Educación Física: “... precisa ser construido a partir de la problemática que identifico como el moverse humano y sus objetivaciones culturales en la perspectiva de su participación/contribución para la educación del hombre. Por tanto, el elemento caracterizador indispensable de esa propuesta de problemática es la intención pedagógica.” Sostiene que la Educación Física es la disciplina de intervención que trata de los contenidos de la cultura corporal.

La internalización de la cultura se produce en este caso en la institución escolar, es decir la escuela. Quien imparte la disciplina EF y se constituye en eje de la intervención pedagógica es el profesor/a, de EF en este caso. Es el sujeto docente (profesor/a de Educación Física) quien debe desplegar el currículo escolar en EF. En el sistema educativo,

“El currículo escolar es entendido aquí, como un objeto simbólico y significativo, es una expresión de ideas que permite que los docentes se desarrollen, ya que establece un marco donde desplegar su tarea, su puesta en acto, vinculándolos a los contenidos. La selección cultural que conforma el currículo se manifiesta principalmente a través de los contenidos escolares. Allí es posible explorar las diferentes formas de transmisión de conocimientos (metodologías), así como también las intencionalidades (objetivos) para determinar las diferentes construcciones y realidades sociales”. (Egleston, 1980)

Si el currículo escolar, a decir de Egleston, permite que el docente se desarrolle y lo utilice como un marco donde desplegar su tarea de enseñanza y aprendizaje, debe ser accesible, entendible, interpelable y aplicable para el profesor/a.

En el desarrollo de la investigación nos hacíamos algunas preguntas ¿Cómo se desarrolló el proceso de construcción curricular del nivel medio? ¿Los profesores conocen y tienen en cuenta el diseño curricular? ¿Lo interpelan? ¿Analizan el marco teórico, lo comprenden, acuerdan? ¿El diseño tiene relación con la realidad escolar cotidiana? Mu-

chas preguntas surgen en el análisis de esta temática, nosotros nos propusimos investigar algunos aspectos.

Pretendemos como *Objetivo General*: indagar el currículo escolar en Educación Física, las tensiones y problemáticas que presenta su desarrollo en la práctica docente de los profesores/as de Educación Física de nivel medio de San Carlos de Bariloche, Argentina, y como *Objetivos Específicos*: comprender qué conocimientos son relevantes o prioriza la EF, como disciplina integrante del currículo escolar, a través del análisis de documentación curricular y propuestas de investigación- acción que propicien la participación docente.

## **Aportes Metodológicos.**

La metodología elegida es cualitativa (dialéctica teoría-práctica) porque pensamos que:

La formación permanente del profesorado se ha ido centrando cada vez más en los problemas de la práctica que tanto las escuelas como los profesores tienen que afrontar cotidianamente. La tendencia observada se complementa con la preocupación de auxiliar a los profesores para que puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación en sus escuelas. La expresión “investigación - acción” ha entrado a formar parte del vocabulario de la investigación educativa. Elliot (1990; 23)

## **Universo empírico de la investigación:**

Se indagará el currículo escolar de Educación Física, las tensiones y problemáticas que presenta en la práctica docente de los profesores/as de Educación Física de la ESRN, Zona Andina de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. La propuesta de trabajo se basa en una planificación secuencial de las actividades del proyecto. Las etapas no tendrán un desarrollo lineal sino espiralado y en todas están presentes las siguientes consideraciones:

### *Momentos de la investigación*

La propuesta de investigación a desarrollarse contempla 4 Momentos interrelacionados dialécticamente.

El primer momento, pone el acento en el análisis de documentación curricular de Educación Física de la ESRN en San Carlos de Bariloche, Zona Andina, Provincia de Río Negro, Argentina. El segundo momento incluye la realización de entrevistas (abiertas) a docentes, autoridades, colectivo escolar, acerca de su participación y consideraciones sobre del currículum escolar de EF en las ESRN. El tercer momento contempla propuestas de investigación-acción y observaciones participantes en espacios curriculares contemplados en la implementación del proyecto de ESRN. El cuarto momento será de producción de conocimiento, categorización acerca de la problemática planteada, elaboración de conclusiones finales de la investigación y aportes e interrogantes que abran puertas para nuevas exploraciones en el campo del currículum escolar en Educación Física.

#### *Análisis de documentación curricular.*

Estamos en una etapa de recolección y lectura de documentación acerca de la ESRN. Hemos trabajado sobre la recolección y análisis de los Lineamientos Curriculares Nacionales, las Recomendaciones para el área Educación Física y críticas producidas por la comisión de trabajo reunida en el INFD. Contamos con Documentos de experiencias del campo de la Educación Física, en particular los movimientos en torno a la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006 y los análisis de los acuerdos de la Comisión Curricular Patagónica de 2005. Nuestra investigación analiza variadas publicaciones regionales, nacionales e internacionales acerca del campo profesional de la EF (Educación Física) y su relación con el currículum. El trabajo investigativo se ve enriquecido fundamentalmente por los aportes y nuestra participación en la REIPEFE- Red Internacional de Investigación de Educación Física Escolar.

Con el fin de comprender cómo se construyó el currículum de nivel medio, comenzamos la indagación y nos encontramos con el hecho

de que en 2017 se comenzó una nueva implementación del proyecto curricular de las denominadas ESRN (Escuela Secundaria Rionegrina) de la provincia de Río Negro. La transformación educativa llevada a cabo entre 2017 y 2018 fue resultado de una larga y compleja etapa preparatoria, realizada en los años previos. Se realizaron consultas y debates con varios actores entre ellos agentes educativos, sindicatos, especialistas. La transformación del proyecto ESRN de la Provincia de Río Negro se llevó adelante en Instituciones educativas de nivel medio o secundario, en una gran parte de sus localidades de la provincia de Río Negro. Entre ellas: Viedma, Choele Choel, Villa Regina, Gral. Roca, Ing. Jaccobacci, El Bolsón, San Carlos de Bariloche.

Este escrito nos encuentra trabajando en la etapa de análisis de las flamantes ESRN. Estamos en etapa de indagación de documentos, resoluciones, modos de construcción curricular, participación de los docentes, autoridades, gremios y forma de consultas y metodologías implementadas en las ESRN.

## **Segunda Parte. De las Entrevistas**

El currículo y la escuela secundaria rionegrina “proyecto ESRN”, Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro- Argentina. El objetivo de este relato es sintetizar algunos aportes significativos de las entrevistas abiertas y propuestas de investigación acción, realizadas en el marco de esta investigación cualitativa. Las entrevistas se le hicieron al 100% de los supervisores de escuelas comunes de San Carlos de Bariloche (autoridades escolares) y al 100% de los profesores y profesoras de Educación Física<sup>2</sup> de la ESRN (Escuela Secundaria de Río Negro) de la Coordinación Zona Andina de San Carlos de Bariloche<sup>3</sup>.

Esta metodología se pudo desarrollar, a través de propuestas de investigación-acción y dinámicas con asesores pedagógicos. La Prof. Maria-

---

2. Contamos con la información acerca del currículo escolar de la ESRN del 100% de profesores y profesoras de Educación Física de Río Negro, que abordaremos más adelante.

3. Dependientes del Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro- Rep. Argentina.

na Peña, de nuestro equipo de investigación, participó en el proceso como asesora disciplinar de Educación Física, contratada por el CPE de Río Negro.

### *Entrevistas a los supervisores*

Los supervisores son autoridades educativas designadas por concursos abiertos de antecedentes y oposición. Pertenecen a la Zona Andina y dependen de la Coordinación Zona Andina, del Ministerio de Educación de Río Negro. Tienen bajo su supervisión la totalidad de las ESRN comunes<sup>4</sup> en San Carlos de Bariloche que son significativas en esta investigación. Los entrevistados son los supervisores de la Zona 2 y 3 (100% escuelas comunes significativas para este proyecto). El supervisor de la Zona 3- SG, tiene a cargo 9 Instituciones Educativas Secundarias y el supervisor de la Zona 2, R. tiene a cargo 9 Instituciones Educativas Secundarias. Todos los colegios secundarios públicos comunes se encuentran en este momento transitando el proyecto ESRN.

### *Reflexiones de los supervisores acerca del currículo de la ESRN y la implementación del diseño curricular:*

Estos refieren que la ESRN es un proyecto que surgió en 2017 a partir de la planificación política del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, en adhesión a la Ley Nacional N° 26.206 que habla de las reformas de los sistemas educativos provinciales y plantea la reformulación de la estructura organizativa de las escuelas secundarias y sus orientaciones. Las ESRN están estructuradas de dos ciclos. El 1° ciclo, Básico, como unidad pedagógica, contempla 1° y 2° año. Es decir 2 años comunes a todas la ESRN. El 2° ciclo contempla ciclos orientados cuya duración son 3 años (3°,4° y 5° año de la orientación elegida). Las orientaciones en la ley Nacional son 14. El ministerio de Educación de Río Negro adhirió a 12 orientaciones en toda la provincia.

En Bariloche se hizo un fuerte trabajo con las comunidades educativas para que pudieran elegir las orientaciones a partir de las necesi-

---

4. Existen 2 supervisiones más en la Zona Andina. Supervisión de escuelas técnicas y supervisión de Escuelas privadas. No fueron consideradas relevantes para esta investigación.

dades de alumnos, docentes y padres. Surgieron después de una gran participación de la comunidad nuevas orientaciones que no estaban contempladas en la ley nacional y fueron aprobadas. Estas son: Educación Física, Artes audiovisual y visuales, Teatro, Música. También aparece la orientación Lenguas, la incorporación del Mapu (lengua Mapuche) y otras. En San Carlos de Bariloche, Zona Andina, hay tres escuelas con orientación en Educación Física elegidas por la comunidad educativa.

### *Con respecto al currículo de la ESRN*

En el currículo actual se agrega el concepto de Biografía escolar (Terigi, 2004). Se incorpora el concepto «que el alumno es una trayectoria». Se trabaja con trayectorias escolares.

E. S2, A qué se refiere con trayectorias escolares”

Me refiero a que cada chico es una biografía y que los tiempos de aprendizaje, van a depender de la biografía que los alumnos vayan construyendo en un tiempo, a partir de entender que el alumno es un sujeto histórico y que los aprendizajes no pueden estar cruzados por situaciones burocráticas, administrativas o por subjetividades. Entonces aparece esto de que cada chico es una trayectoria escolar y está dentro de un agrupamiento, Esto lo plantea Flavia Terigi. (Supervisor 2)

Los supervisores plantean que “aparece un concepto que a nosotros, como supervisores...nos resultó interesante, si teníamos en cuenta que el proyecto de CEM (Centro de Educación Media) anterior, era sumamente excluyente en la escuela secundaria”. Se refieren a que el nuevo currículo de ESRN plantea que la escuela puede manejarse con autonomía pedagógica. Es decir, permite que cada institución elabore su PEI (Proyecto Pedagógico Institucional), contemplando los agrupamientos en función de las necesidades que vayan teniendo en la institución. Esto permitiría que no haya rupturas, sino continuidad en la trayectoria escolar. Con respecto a la implementación de la ESRN, refieren que les parece innovadora, pero que es de difícil implementación en la práctica, porque modifica las condiciones de trabajo de los docentes.

De una entrevista, en que E: entrevistador, S: supervisor, P: profesor

E: ¿En qué sentido?

S: “En el sentido de que la estructura está pensada en cargos. 9, 16 y 25 horas. Los espacios son compartidos, no hay planificación disciplinar, sino que se planifica por área. El hecho de que el docente no tenga que planificar en forma individual lo obliga a tener que hacer un trabajo articulado. Se trabaja en forma compartida. También obliga al docente a tener un profundo conocimiento de su saber disciplinario para poder interactuar en la construcción de conocimiento con otros pares de otras disciplinas. Es decir se trabaja con otros. Esto genera tensiones. Esta etapa la estamos superando ahora con propuestas de formación colaborativa. Tratando de ofrecer herramientas.

S: En la implantación del currículo de la ESRN hay inquietudes e incertidumbres lógicas de los docentes y de la comunidad educativa, sobre todo en una provincia que lleva adelante una reforma educativa en estos momentos, en un contexto desfavorable desde lo laboral, ya que el actual gobierno de Mauricio Macri, con sus propuestas neoliberales, afecta la situación laboral de los trabajadores.

Los supervisores dicen que en el principio de la elaboración del proyecto curricular de las ESRN, el sindicato (UNTER) Unión de Trabajadores, acompañó la reforma<sup>5</sup>, luego hubo una ruptura por cuestiones salariales con el gobierno. Plantean que hubo desinteligencia de las dos partes.

S2: “Desde el gobierno, debieron separar los conflictos, porque eran reclamos diferentes, y el gremio que había tenido amplia participación en las comisiones que elaboraban el currículo, pero no pudo dejar de mezclar lo salarial, y esto, según nosotros, desvió el conflicto

---

5. De hecho el Secretario General de gremio UNTER (Unión de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Río Negro) Marcelo Mango, es nombrado por el gobernador de Río Negro, Weretilnek, Ministro de Educación, lo que constituye un hecho único en provincia.

y por eso el gremio se retiró. Peleados como adolescentes, decían el gobierno y el gremio

Resulta que los adolescentes habían consensuado en forma madura. ¿Qué paradoja, no? Lo más grave era que el proyecto de las ESRN, planteaba una escuela abierta, democrática, inclusiva, donde la palabra tenía sentido y debía circular. Lo más terrible fue que, ni el gremio, ni el gobierno, favorecieron el dialogo durante un mes y medio.

E: Los que estuvieron a cargo de esta reforma del Ministerio, ¿estaban cercanos a los docentes?

Sí, estaban cercanos en un comienzo. Fue diferente en la provincia de Río Negro en general. En Bariloche los docentes acompañaron la reforma. Hubo diferentes realidades. En la vieja escuela veníamos observando que los índices de repitencia eran alarmantes y la deserción era preocupante.

Veámos en esta nueva escuela la posibilidad de incluir a todos dentro de un proyecto que los contuviera pedagógicamente. Había mucha arbitrariedad en la vieja escuela con respecto a la evaluación, acreditación, porque todo quedaba sujeto al poder que tenía el docente. El currículo de la ESRN rompe con esa lógica. Ya no hablamos de que el alumno debe. La escuela debe... Se hace cargo, el docente debe... Se hace cargo...

La mirada cambia muchísimo...No estamos poniendo el acento en las problemáticas de aprendizaje, sino que estamos poniendo el acento en las problemáticas de enseñanza que las tenemos... En la enseñanza y el aprendizaje. Pero bueno... Los pibes de ahora están atravesados por nuevas subjetividades juveniles. Y... nosotros arrasramos nuestras viejas subjetividades. Entonces, poner el acento «en que la escuela tiene problemas de enseñanza» generó resistencias. Y lo decíamos nosotros los supervisores... antes cuando los supervisores ponían el acento en que el alumno no aprendía, no se interesaba, no quería, no podía etc. Entonces poner el acento en que la escuela tiene problemas de enseñanza generó resistencias.

¿Qué enseñamos? ¿Cómo acreditamos? ¿Qué evaluamos? Bueno, nos preguntamos si ahí hay un cambio que genera resistencias.

El currículo de Río Negro en la escuela secundaria tiene al sujeto alumno, como sujeto social y a la construcción de procesos de enseñanza (que pretenden problematizar a estos jóvenes actuales en contexto) como eje en esta discusión. Empezamos a Mirar las problemáticas de enseñanza. Esto generó tensión. ¿Cómo vamos a cuestionar cómo enseñamos, qué enseñamos? Etc. En Educación Física hubo inconvenientes: los turnos, la falta de apropiación crítica del currículo, las tradiciones y los discursos hegemónicos del deporte y la gimnasia etc.

*E: ¿En cuanto a la normativa?*

S: Se dio de alta el plan nuevo, luego se dio de baja el plan viejo. Se cambió todo. Todos los profesores quedaron a disponibilidad, hasta que se los nombrara en los nuevos cargos. Se hicieron las asambleas para volver a designar a los titulares en los nuevos cargos. Fue un caos. Ningún profesor titular quedó sin trabajo, hubo un reagrupamiento nuevo. Los interinos pudieron titularizar. Fue difícil, pero nosotros entendíamos que nadie se iba a quedar sin trabajo. Se reestructuraron los cargos.

En estas primeras entrevistas a los supervisores notamos que están compenetrados con el currículo de las ESRN y además acuerdan con los enunciados básicos y acompañan su implementación.

***Entrevistas a los profesores y profesoras de Educación Física de la ESRN de San Carlos de Bariloche. Coordinación Zona Andina.***

Se trabajó con el 100% de los Profesores y Profesoras de Educación Física (PEF) de las ESRN de San Carlos de Bariloche, Zona Andina. Contamos con la designación como asesora disciplinar, nombrada por el Ministerio de Educación de Río Negro para trabajar en el área de Educación Física, con una investigadora, Mariana Peña, de nuestro proyecto<sup>6</sup>, lo cual permitió desarrollar esta labor. La tarea desplegada fue de acompañamiento en la transformación educativa de las ESRN,

---

6. La Profesora de Educación Física, Mariana Peña Boetto, investigadora de nuestro proyecto, ganó el concurso para desempeñarse como asesora de área de Educación Física en la implementación del currículo de la ESRN, lo cual fue de significativa importancia para nuestro equipo.

una propuesta planteada para colaborar en la implementación del proyecto. Se trabajó en el asesoramiento disciplinar de Educación Física.

Para el acompañamiento disciplinar de la transformación, a mediados de junio de 2018, se convocó para cubrir varios puestos. Asesores curriculares y disciplinares, para el trabajo de cada área y asesores institucionales, para el acompañamiento a los supervisores y directores de las instituciones. Para el área de Educación Física se asignaron cuatro asesores disciplinares para las dieciséis instituciones que entraban en la transformación. Todos los asesores estaban a cargo de un coordinador general con quien se mantenían comunicados vía plataforma virtual de Educación de Río Negro. Simultáneamente, la figura de una coordinadora pedagógica era referente para desarrollar la tarea. Los asesores curriculares de cada área, trabajaban las relatorías y proponían guías y asesoramiento para las temáticas de trabajos y preguntas. Se trabajó sobre el “Diseño Curricular 2.1” (Unidad de análisis de nuestro grupo de investigación *innova bariloche*) y el Régimen Académico 2018 de ESRN.

Previo a los encuentros con los profesores hubo reuniones generales con asesores curriculares y coordinadores y también participamos en una jornada de asesores situados, donde se trabajó con modalidad ateneo, planificación y evaluación. La tarea de acompañamiento de los docentes de Educación Física se llevó a cabo entre agosto y diciembre de 2017<sup>7</sup>.

### *Metodología de investigación acción*

El encuadre de investigación-acción intenta, a través de una dinámica dialéctica, interpelar el currículo escolar de las ESRN, permitiendo que profesores y profesoras en conjunto con un asesor pedagógico, analicen, discutan y construyan currículo a través de la dialéctica teoría -práctica.

---

7. Los encuentros se realizaron en las mismas instituciones y en los horarios asignados para reuniones de “jornadas docentes”, definido los miércoles de 11 a 12:30 hs y de 13:00 a 14:30 hs, respectivamente para turno mañana o tarde.

## *Modalidad de trabajo*

1- Encuadre; 2- Síntesis del primer encuentro con colegas de EF; 3-Contexto del Encuentro Formación/ preguntas, relatorías, evaluación y acreditación; 4- Contexto del Encuentro Formación/concepciones; 5-Contexto del Encuentro Formación/ preguntas: relatorías, emergentes y tensiones (Análisis asesor).

En esta primera etapa de análisis, compartiremos los aspectos que consideramos más significativos de las relatorías. Tomamos algunos elementos del enfoque socioeducativo (Finnegan y Serulnikov, 2015) que pensamos son reveladores. Este enfoque sostiene que en la escuela es donde se definen las trayectorias escolares. Sin embargo, estas se entrecruzan con las trayectorias educativas que se configuran mucho más allá de la institución escolar. Plantea que los problemas pedagógicos –con los que nos involucramos los docentes– trascienden las puertas de la escuela. Tanto cuando se definen, como cuando intervenimos abordándolos desde la tarea específica de enseñar.

En el trabajo de relatorías intentamos profundizar la mirada en aspectos que nos ayudaran a comprender la complejidad del escenario socioeducativo donde los profesores de Educación Física de la Zona Andina despliegan su práctica docente. Reafirmar que no sólo se aprende en la escuela, que no se aprende del mismo modo. Comprender que no hay un solo modo de “ser estudiante” más o menos exitoso. Que existen múltiples modos de ser niño/a, joven, hijo/a. Comprender que las instituciones pueden ofrecer más o menos posibilidades de acceso y apropiación de saberes culturales según sus posicionamientos políticos. Percibir que estas fronteras son porosas, están abiertas y las combinaciones son infinitas. Desde el lugar de observador- asesor asumimos que pararse frente a los problemas pedagógicos desde una perspectiva socioeducativa implica asumir que enseñar es hablar de esta complejidad.

### **Reconstruimos relatorías más significativas de Asesoría Pedagógica.**

Ateneo Área: Educación Física

Los encuentros realizados estuvieron integrados por el 95% de Profesores de Educación Física de ESRN de la ciudad de San Carlos de

Bariloche, coordinación Zona Andina, en el marco de encuentros de formación docente, que fueron conducidos por asesores curriculares y disciplinares. Estos últimos utilizaron, como dinámica, la producción de un relato, basado en las siguientes preguntas: 1 ¿Cómo fue la recepción del programa de Formación Docente? 2 ¿Qué temáticas se abordaron? 3 ¿Qué ideas, imágenes, concepciones de escuela, trabajo docente, enseñanza, aprendizaje, estudiante, etc. manifiestan los profesores/as. 4 ¿Cuáles fueron los emergentes, debates, tensiones?

Partiendo de la dinámica de trabajo en ateneo y del análisis de las respuestas a las preguntas planteadas, trabajamos sobre algunas ideas significativas que surgen de la escucha y construcción de las relatorías.

Uno de los aspectos que consideramos importante fue la resistencia que manifiestan los/las PEF con respecto a programar y planificar en base a los contenidos expresados en el currículum de la ESRN. Se manifiesta más resistencia en la franja etaria de profesores/as con más antigüedad. Dentro de la diversidad de apreciaciones referida a la transformación educativa, aparecen docentes con posturas positivas y negativas.

Algunos/as PEF valoraban aspectos positivos como el de reconocer las trayectorias escolares, pero veían aún elementos negativos en cuanto a la nueva normativa. Hubo profesores con alto grado de escepticismo manifestando que estos cambios curriculares “ya los han vivido y no funcionan” y que son “un juego de los políticos de turno”. Sin distinción de edad, todos demuestran expectativas con los cursos de capacitación. Aunque se encuentran los /las PEF que les interesa por el puntaje docente y otros, los más jóvenes, que se conectan con el aprendizaje. Emergen fuertes críticas hacia los equipos directivos, que “no acompañan la tarea fuera de la institución escolar”. Los equipos directivos no acompañan en contra-turno el proceso educativo de los PEF. Surge con fuerza una problemática permanente. Los alumnos no cumplen el porcentaje de asistencia. “... En las clases de Educación Física... el 75% de los alumnos no cumple la asistencia y no sabemos qué hacer”.

La ESRN tiene otros parámetros curriculares con respecto a la asistencia. Instauraron que cuando faltan solo a la clase de EF tendrán un

¼ de falta. Este hecho aumentó el ausentismo y la imposibilidad de evaluar las prácticas de la EF. Ante esta situación de inasistencia los/las PEF, casi su totalidad resuelven el problema de la evaluación con una práctica habitual, instaurada para los estudiantes que no asisten a la clase, consistente en darles un “trabajito práctico”. Al momento de la evaluación surgen dudas acerca de cómo evaluar a los estudiantes. Si en forma “*Grupal o individual*”. En ningún momento refieren al currículo de las ESRN que despliega elementos teóricos y prácticos para debatir la problemática.

Los/as PEF entienden que los alumnos incurren en inasistencias porque son “jóvenes con necesidades básicas insatisfechas”, “No les gusta EF” “Deben cuidar a sus hermanos menores” “No se despiertan temprano para venir a clase”. No aparecen en las reflexiones, causas referidas a responsabilidades de la escuela, de las propuestas docentes, de la motivación, etc.

Otro aspecto que resalta en las relatorías se refiere a que los/las PEF plantean que su trabajo se desarrolla en soledad y fuera de la escuela y eso les genera tensiones. Por ejemplo a la hora de organizar actividades extracurriculares, tienen dificultades para integrar a otros docentes. “Los docentes de otras áreas se acoplan si tienen tiempo y ganas, cuando los convocamos para ir de campamento; estamos solos/as”.

Aparece muy fuertemente aceptado que la labor de los/las PEF se basa en “habilidades técnicas, deporte y movimiento” y se reafirma que “no se puede evaluar a los chicos por la participación, por la integración o por la asistencia, solamente”. Estos criterios dificultan la tarea de la EF y los/as PEF entienden que es una normativa obstaculizadora de la enseñanza, desprendido del currículo de las ESRN.

Este colectivo docente manifiesta que no encuentra en el currículo escolar de la ESRN respuestas o caminos para resolver este tema. En este sentido, consideramos relevante destacar, que los/las PEF piensan que el proyecto de la ESRN “...es un espacio de contención social”, esbozando que el aprendizaje quedaría en un segundo plano. Otro emer-

gente que se detecta en los relatos de los/las PEF, cuando se analiza la realidad escolar actual, es la “dificultad para trabajar con nuevos jóvenes”.

Algunos temas que quedan en tensión y emergieron desde el decir de un portavoz de los/las PEF: “No sabemos qué va a pasar con los pibes que no asisten a clase. ¿Cómo continuarán la trayectoria escolar en la ESRN? Los/las PEF se sienten fuera de la toma de decisiones. Como si el planteo y currículo del nuevo proyecto de la ESRN no contemplara la palabra y acción de los docentes de EF en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

También manifiestan que “hay poco acompañamiento en este proceso de transformación de la ESRN”. Llama la atención este planteo y la sensación de tener poco acompañamiento, dado que están participando en las capacitaciones gratuitas planteadas en varios encuentros, a los largo de casi dos meses, con el fin de internalizar el currículo de las ESRN. Este aspecto aparece, al menos contradictorio. A la vista de esta investigación los encuentros son productivos y posibilitan enriquecer el análisis crítico del currículo escolar de la ESRN en forma colaborativa. Sin embargo los/las PEF no se sienten acompañados.

### **Tercera parte**

A modo de conclusión, algunas interpretaciones. Luego del análisis realizado con algunos actores que son parte importante en la implementación de las ESRN, se desprenden algunas interpretaciones totalmente iniciales. Es posible, que en la adecuación del nuevo proyecto de las ESRN de la Provincia de Río Negro aparezcan, como es lógico en estos procesos, resistencias al cambio y la contradicción nuevo/ viejo al decir de Pichon Riviere (1979). Sin embargo, en una primera aproximación al análisis, esto se puede deber a que en algunas ocasiones las reformas educativas fracasan porque ignoran la existencia de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica (Viñao, 2006; 84).

La gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001) remite a un conjunto de reglas —que han llegado a ser tácitas— sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. Es decir, lo instituyente suele ser demasiado sólido, por lo que los cambios ofrecen resistencias en los mismos actores escolares.

Esto se refleja en las tensiones con la nueva normativa, que cambia la asistencia a clase en Educación Física (de  $\frac{1}{2}$  falta a  $\frac{1}{4}$  de falta). Los /as PEF no saben qué hacer ante la realidad del 75 % de inasistencias que tienen sus alumnos, y como enfrentar el nuevo concepto de construcción de trayectorias escolares ¿Cómo hacerlo si no han participado de las clases, pues la normativa *lo permite*?

Otra tensión tiene que ver con los modos que plantea el currículo de las ESRN de estar incluidos en la escuela: si bien, la exigencia de “estar en la escuela” define la inclusión en el acceso. Ahora bien, un nivel superador podría ser la “inclusión por ampliación cultural”, garantizando la calidad educativa dentro del sistema educativo, calidad que se refleje en un nuevo vínculo entre las generaciones enseñantes (PEF) y los jóvenes estudiantes, como también que estos accedan a saberes transmitidos que permitan la ampliación cultural de los sujetos.

Los/las PEF hablan de “trayectorias escolares”. El concepto de trayectoria permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales y en lo que atañe al campo educativo, analizar de qué manera las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de trayectorias escolares (Terigi, 2004). Es preciso considerar cuál debería ser una “trayectoria teórico- práctica” dentro del proceso educativo del Área Educación Física, para luego comparar cuán alejadas están las trayectorias reales, que imposibilitarían encauzar la continuidad de clases de esta asignatura.

Así mismo, cuando se problematiza el concepto de “trabajito práctico” (herramienta didáctica muy utilizada para resolver la evaluación de jóvenes que no encauzan la trayectoria escolar de Educación Física por sus inasistencias), se asocia a la idea de “escolaridad de

baja intensidad” (Kessler, 2004). Se lo describe como el vínculo educativo que establecen con el sistema educativo muchos adolescentes de los sectores marginados. Son alumnos que, si bien continúan inscriptos en la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia, muchas veces menor, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un alumno (cumplir con la tarea, estudiar, tomar apuntes, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, etc.). Estos alumnos se limitan a estar en las aulas y gimnasios, en forma intermitente. Es decir, no se “enganchan” con la vida escolar, directamente no transitan por los espacios asignados a Educación Física, mayormente gimnasios y finalmente terminan acreditando la asignatura con un instrumento de baja calidad, símbolo de injusticia educativa, que plantean los/as profesores como “trabajo práctico” Se plantea en esta primera aproximación de la investigación cuál es la dificultad que presentan los/as PEF para utilizar otros recursos didácticos y pedagógicos para enfrentar esta realidad, ¿Qué entienden los/as PEF por trayectorias escolares?

Con respecto a las causas de inasistencia, se interpreta como una “crisis de transmisión” y ausencia de autoridad pedagógica: la escuela se recorta con sus propias transformaciones, que ponen en duda su legitimidad como institución de sociabilización privilegiada (Dubet, 2004). Si antes constituía un espacio de transmisión cultural cuya cultura se dirigía claramente desde el afuera y se sostenía en una alianza entre el Estado y las familias, en la actualidad la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Y compite en condiciones desventajosas, ya que prevalecen sus características “duras” y su gramática estructurante (Dussel, 2007).

Al perder la enseñanza de la Educación Física su función de construcción de saberes, y al convertirse en espacio de contención social, a decir de los/as PEF, la tarea de enseñar se convierte en un espacio privilegiado para vehicular políticas asistencialistas más o menos sistemáticas y masivas. En estas situaciones, los/as PEF, se encuentran

en un dilema entre la asistencia a las desigualdades sociales y la tarea pedagógica, quedando esta última en muchos momentos relegada a un segundo plano (Thisted, Fontana, 2016). Esta función, relacionada con momentos de crisis socioeconómicas, fue aplicada por gobiernos neoliberales, pero es necesario tener en cuenta que desde las transformaciones educativas que marcó la nueva ley de Educación (2006) la función social de la escuela se inclina hacia la “ampliación de derechos sociales y educativos”, “igualdad asociada a la multiplicidad” (Thisted, 2013).

Finalmente nos interrogamos acerca de algunos aspectos que se desprenden del análisis de esta primer etapa de investigación que transita nuestro proyecto. Quedan abiertos interrogantes, con el fin de seguir contribuyendo en mejorar la calidad educativa de nuestra disciplina Educación Física.

¿Cómo garantizar la inclusión y la calidad educativa en las clases de Educación Física? ¿Es factible en conjunto con los/las PEF identificar los núcleos duros de la gramática de la Educación Física escolar? ¿Es posible construir y cuestionar críticamente con los/las PEF qué es lo que se enseña y se evalúa en la ESRN? ¿Cómo transformar el trabajo en soledad en un trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad socioeducativa?

Como planteábamos al principio de este escrito “Si el currículo escolar, a decir de Egleston (1980), permite que el docente se desarrolle y lo utilice como un marco donde desplegar su tarea de enseñanza y aprendizaje, consideramos que debe ser accesible, entendible, interpelable y aplicable para los /as PEF. Se hace evidente que en estas primeras interpretaciones de nuestro trabajo investigativo hay un largo camino por recorrer. Se manifiesta que los/las PEF interpelan el currículo en los aspectos que interfieren en su práctica cotidiana, pero no se visualiza, en estas primeras interpretaciones, interés en un conocimiento y análisis profundo acerca del proyecto de la ESRN. En el caso de los supervisores, quienes son las máximas autoridades encargadas de la aplicación del currículo de la ESRN en la coordinación Zona Andina de San Carlos de Bariloche, notamos conocimiento

y entusiasmo en la implementación del proyecto. También aparece el deseo de formar parte del proyecto al que denominan ‘superador y transformador’ y ganas de colaborar en su implementación del mismo.

En este trabajo se manifiesta tensión dialéctica entre la teoría y la práctica, que emerge, como par contradictorio en el proceso de construcción curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro”. Deseamos, en estos primeros análisis de la problemática planteada, aportar elementos que enriquezcan el debate actual en el campo de la Educación Física, como disciplina de currículo escolar.

## Referencias bibliográficas

- Bracht, V. (2007) *Educação Física-Ciência. Cenas de um casamento (in) feliz*. 3° Edición, Editora Unijui, Ijuí- RS, Brasil.
- Bracht, V. (2007) *Pesquisa em ação- Educação Física na escola*. 3° Edición, Editora UNIJUI, Ijuí- RS, Brasil.
- Bracht, V. (2011) *Sociología crítica de Esporte*. 4° Edición, Editora UNIJUI, Ijuí- RS, Brasil.
- Bracht, V. (2013) *Educação física y saúde coletiva: Reflexões pedagógicas en: Fraga, Carvalho, Gomes (2013); As praticas corporais no campo da Saúde*, edit. Hucitec, Sao Pablo, Brasil
- Dussel, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común de la escuela, en *Propuesta educativa*, 16 (28), 19-27.
- Elliot, J. (1990) *La investigación - acción en educación*; Morata, Madrid, España.
- Egleston en ELLIOT, J. (1990) *La investigación - acción en educación*, Morata, Madrid, España.
- Escudero, H.; Díaz M; (2015). Clase 4. El planeamiento como acción política. Módulo 1: Análisis de la gestión, diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos. Instituto Nacional de formación docente (2016). Especialización docente en Políticas y Programas socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Finnegan, F.; Serulnikov A (2015), *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*.
- Freire, P. (1985), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI 1985.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, IPE-UNESCO.
- Thisted, S.; Pineau, P.; Bejar, M.; Forster, R.; Seoane, V.; Trímboli, J. (2013) *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas socioeducativas*, seminario interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, mayo a noviembre 2012, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

- Pérez Aguirre, Vai D *et al.* (2001) *Research as Vital Action in the DIPEC Territory*. Revista Educacional Action Research.
- Pérez Aguirre, A. ; Ramírez, P. ; Oviedo, R. ; Vai, D. ; Zorzoli, P. ; Lopardo, G. ; Acaj, C. ; Lagleize, C. ; Forures, C. ; Pozas, D. ; (2002) *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas*. (DIPEC), Neuquén. Edit. Manuscritos. ISBN: 987-98674-5-9 (177 pag.).
- Pichon Riviere, E. (1988), *El proceso grupal*, Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Terigi, F. (2014), *Las cronologías de aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010) La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes de las conclusiones del sector Educación Eurosocial, disponible en: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/desafios\\_politicas\\_inclusivas\\_educacion.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desafios_politicas_inclusivas_educacion.pdf)
- Viñao, A. (2006) en Thisted, S. Fontana, A. (2016); Marco Político. Clase 5, Políticas socioeducativas: inclusión-ampliación cultural. Instituto Nacional de formación docente. Especialización docente en políticas y Programas socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.



**SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA:  
ECUADOR 2014**



Griselda Amuchástegui

María Josefina Yafar

Carina Bologna

## Introducción

La REIPEFE, de la que nuestro grupo de estudio e investigación Praxis es socio fundacional, convoca a profesores/as de Latinoamérica que comparten una preocupación común por la transformación de las prácticas de enseñanza en la Educación Física Escolar (EFE) para que muden a propuestas significativas, más humanas y democráticas (Fensterseifer, 2018). Coincidiendo con esas convicciones, el Ministerio de Educación de la República Multinacional del Ecuador, inició en 2014 un proceso de revisión y actualización curricular de todas las disciplinas escolares de la Educación General Básica (EGB) y del Bachillerato General Unificado (BGU). Entre ellas Educación Física (EF), que además era protagonista de un cambio sustancial en la carga horaria para EGB, porque pasó de tener dos horas semanales a cinco, con la complejidad que ello implicó en términos pedagógicos y administrativos entre otros.

En el caso de nuestra disciplina, la tarea se realizó con una metodología Down-top, involucrando fuertemente la participación de múltiples comunidades educativas a lo largo y ancho del país. Eso implicó un proceso de construcción de los documentos curriculares, paralelo a otro de formación continua, que legitimaba los saberes docentes del territorio al recuperar sus necesidades, preocupaciones y expectativas; guiado por la jurisprudencia del estado ecuatoriano, alineada a un enfoque de Derechos, respeto por la diversidad cultural y compromiso con la equidad para garantizar el buen vivir de todos/as sus ciudadanos/as.

Ese proceso, que culminó con la publicación de los documentos curriculares en 2016, se inició con un estudio de base sobre los sentidos de la EF en las escuelas ecuatorianas, con la convicción de que, para poder transformar las prácticas de enseñanza en EFE, era necesario conocer y problematizar los sentidos/creencias construidos en los

patios y aulas con los y las profesores/as y sus comunidades educativas. Esto resultaba imprescindible en tanto eran ellos/as en territorio quienes luego deberían comprender y compartir los significados de la transformación curricular y su finalidad, para que tuvieran mejores oportunidades de cambiar de manera significativa sus prácticas de enseñanza en los patios y aulas.

El presente documento recupera ese estudio de base realizado entre febrero y marzo de 2014; que a su vez forma parte de una investigación más completa que viene colectando, sistematizado y analizado información en diferentes geografías<sup>1</sup> en el lapso de los últimos seis años.

## **Objetivo y metodología**

A partir de la decisión política e ideológica de avanzar en un trabajo desde y para las escuelas<sup>2</sup>, el Ministerio de Educación Ecuatoriano (MinEduc), respaldó una construcción dialógica del trabajo curricular que tuviera como punto de partida una línea de base que indagara los sentidos que los y las protagonistas le estaban otorgando a las prácticas de EFE. El objetivo era poder construir un itinerario de trabajo que partiera de un lugar reconocido por las comunidades educativas, quienes se esperaba participaran activamente en el proceso de transformación hacia un modelo que respondiera al enfoque de derecho; entendiendo la EFE como práctica pedagógica que tematiza la esfera de la cultura corporal y del movimiento (Bracht, 1996, pág. 37). En esta perspectiva las prácticas corporales (gimnasia, juegos, deportes, danzas, entre otras) se reconocen como construcciones históricas, sociales y culturales portadoras de sentido y significados contextualizados para los sujetos que las realizan.

Averiguar desde dónde se iniciaba la tarea implicó un proceso de relevamiento de información, para tener una primera aproximación sobre la percepción de la EFE y de ese modo reconocer sentidos que

---

1. Nueve zonas en República del Ecuador (2014), dos provincias de la República Democrática y Popular de Lao (2014) y Provincia de Córdoba (2014 a 2018).

2. Entendidas de manera genérica abarcando todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano.

portaba y tipos de prácticas que existían en los patios de las instituciones educativas desde las perspectivas de sus protagonistas (diferentes actores/actrices de las comunidades educativas).

El trabajo realizado, de corte cualitativo (con un tratamiento analítico y contextual) definió una muestra teniendo en cuenta doce territorios paradigmáticos del país<sup>3</sup>, en cada uno de los cuales se visitaron dos instituciones educativas en zonas urbana y urbano marginal o rural.

Zona	Territorio	Oferta educativa	Zona
1	Esmeraldas	INICIAL y EGB	Rural
		INICIAL, EGB y BGU	Urbana
	Imbabura	INICIAL, EGB y BGU	Rural
		INICIAL, EGB y BGU	Urbana
	Sucumbíos	EGB y BACHILLERATO	Urbana
EGB		Rural	
2	Napó	INICIAL EGB Y BGU	Urbana
		EGB y BGU	Rural
3	Chimborazo	INICIAL EGB y BGU	Urbana
		INICIAL EGB y BGU	Rural
4	Manabí	INICIAL EGB y BGU	Urbana
		INICIAL EGB y BGU	Rural
5	Guayas / Los Ríos	EGB	Rural
		INICIAL EGB y BGU	Urbana
	Galápagos	INICIAL EGB y BGU	Urbana
		INICIAL y EGB	Rural
6	Zamora	INICIAL EGB y BGU	Rural
		EGB y BGU	Rural

3. Cabe enfatizar que tanto la definición como selección de los territorios fue aleatoria y de accesibilidad, frente a la urgencia de contar al menos con algunas voces de los principales destinatarios de este proceso de revisión y actualización curricular.

7	Azúay	INICIAL EGB y BGU	Urbana
		INICIAL EGB y BGU	Rural
8	Guayaquil	INICIAL EGB y BGU	Urbano marginal
		INICIAL EGB y BGU	Urbana
9	Quito	EGB y BGU	Urbana
		EGB	Urbano marginal

Cuadro de territorios y unidades educativas donde se realizaron las entrevistas.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas en tanto instrumento que facilita la reconstrucción de manera compleja del conocimiento que los sujetos entrevistados poseen (Flick, 2004). Reconociendo la existencia de una multiplicidad de elementos que influyen en la tarea docente en las instituciones educativas, interesó en este estudio iluminar la perspectiva del actor (Guber, 2004) el cual otorga sentidos y valor social a los hechos, acciones y discursos.

Se entiende por sentidos a aquellos significados o significaciones que construyen subjetiva y contextualmente los sujetos. En esta sintonía teórica, el trabajo propone indagar los sentidos que se atribuye a la EF, haciendo el intento de develar cuáles están siendo las perspectivas de los actores y procurando conocer qué significaciones están circulando en las escuelas sobre la EF (Amuchástegui et al., 2018, Pág. 58)

Algunas de las preguntas que constituyeron el guion de las entrevistas fueron ¿Qué es la EF? ¿Qué función cumple en la escuela para la formación de los/las estudiantes? ¿Qué considera Ud. que aprenden los/las estudiantes en las clases de EF en su escuela? (a los y las estudiantes se les preguntaba que creían estar aprendiendo en sus clases de EF). Las entrevistas fueron realizadas a profesores/as de EF, directivos, docentes generalistas, familiares y estudiantes (de ambos sexos) entre quinto y noveno grado de EGB y de segundo curso de Bachillerato. Se realizaron un total de 288 entrevistas, en 24 unidades educativas de 12 territorios del país.

## Lo que las respuestas señalan

Luego de la sistematización y análisis del material empírico, se pudo reconocer en las respuestas a la pregunta “Qué es la EF” y “cuál es su finalidad en la escuela” lo que a continuación se presenta:

### a - Respuestas de los profesores de EF:

Un 34% de las respuestas la reconocen como un conjunto o “*Conglomerado de actividades físicas*”, lo que reduce la mirada sobre la disciplina a un mero hacer. Muchas de esas respuestas permiten suponer que en el imaginario de estos actores/actrices, las actividades son vistas como portadoras de saberes/beneficios en sí mismas, (Amuchástegui et al., 2012).

Si bien un 17% la reconoce como una asignatura escolar, luego aparece desvinculada de los procesos de pedagogización que implica cualquier asignatura curricular, es decir, pensada con la intencionalidad de enseñanza y necesidad de transposición didáctica que subyace en ella, Así como aparece desvinculada de un objeto de aprendizaje específico.

En varias definiciones se usan palabras que, en el contexto de las respuestas, no responden a los sentidos con los que esos términos fueron acuñados en las teorías pedagógicas de las que provienen. Ejemplos de ello son: “disciplina”, “asignatura”, “arte”, “educación integral”, “ciencia”. Esto podría resultar un indicador de aquello que afirma Crisorio (1996), sobre que los prácticos cuando se les requiere expliciten argumentos teóricos, recurren a palabras que provienen de alguna teoría, aunque usualmente desvinculada de los fundamentos que en ella le dan sentido.

En relación a la finalidad de la EF (gráfico 1b), para la mayoría de los profesores de EF (21%), es “*Desarrollar lo físico para desarrollar la mente*”, denotando una concepción dualista del sujeto, además de asignarle un papel donde lo corporal, el movimiento y la actividad física, solo cobran sentido cuando están al servicio del intelecto y en algunos casos de lo espiritual, “*Como su palabra lo dice educación para el cuerpo, la mente y el espíritu*”.

Grafico a1: Respuestas de Profesores/as en EF sobre finalidad de la disciplina en la Escuela



En igual porcentaje están quienes consideran la finalidad de la EF relacionada con “Preparación física del cuerpo” (17%), “Promover valores sociales” (17%) y con “cumplir una función de combatir el sedentarismo” (17%). En ese sentido, entendemos se le asigna una función compensatoria como entretenimiento para contrarrestar las asignaturas teóricas de la escuela, idea en la que identificamos una mirada dualista de sujeto que permite pensarlo en “partes” intercambiables; el movimiento como necesario para despejar las ideas y relajar a los estudiantes del trabajo “serio” de la escuela. También aparece con claridad una justificación de la EF como medio para alcanzar la plenitud del desarrollo mental. Esto indica que los argumentos que justifican la inclusión de la EF en la malla curricular, están íntimamente ligados a valores extrínsecos al conocimiento sobre las prácticas corporales que la EF propone en la escuela (Bracht, 1996). Entonces, se corre el riesgo de no poder sostenerlos; justamente por no provenir del propio campo de la EF y remitir en general a fines transversales de la escuela. A modo de ejemplo, cuando se sostiene que la EF es: “Educar al niño que no sufra de problemas de salud” o “Es una destreza y habilidades que los niños pueden aprender que sirve para desestresarse”.

En las definiciones existe una referencia mayoritaria al cuerpo, los deportes y la actividad física como elementos constitutivos de la EF y a su vez como medios para alcanzar otros fines diferentes a los pedagógicos, por ejemplo, el desarrollo de la mente, del espíritu, el desarrollo del cuerpo. Pero también como objetos de desarrollo, o a desarrollar:

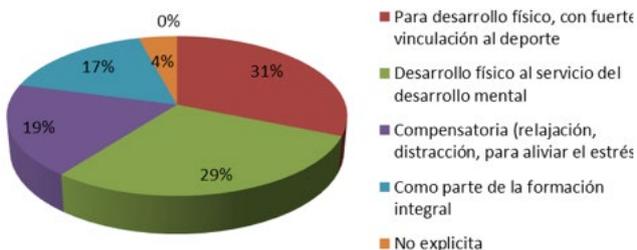
*“Recreación a través de los deportes para desestresarnos, mantenernos más libres y que los chicos disfruten la cultura física.”; “...por medio de ejercicios llega a la formación psicofísica del estudiante”; “...adquiere destrezas y habilidades para en un futuro formarse como deportista y que tenga una vida saludable.”*

Como ya fue señalado, en todas las definiciones hay conceptos que son producto de algún enfoque del campo, pero en el 90% de los casos se utilizan despojados de los sentidos con los que fueron contruidos en sus respectivos marcos teóricos. Frecuentemente aparecen curiosas combinaciones como *“Es una actividad que nos permite desarrollar todas las capacidades motrices para una formación integral de la persona, “Es una disciplina en la que el niño o joven se capacita con respecto a conocer su situación física, psicológica, emocional. Además, es parte de la formación integral”*.

**b - Respuestas de directivos y maestros generalistas:**

En el caso del personal directivo, el 42% considera que la EF es una asignatura, materia o disciplina, mientras que un 17% la consideran una actividad o conjunto de ejercicios, los sentidos son coincidentes con los de los/las profesoras de EF, pero se invierten encontrando que la identidad de la EF en este caso es su carácter de disciplina escolar. (Gráfico 2a)

Gráfico 2a. Respuestas de directivos y maestros generalistas sobre la formación de EF



Por su parte los maestros/as (Gráfico 3a), en un 17% la consideran una asignatura, un 16% una actividad física y un 14% recreación. A

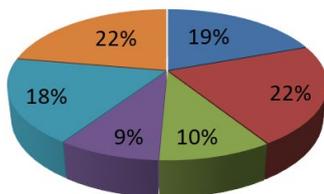
partir de lo cual se debe reconocer que en este grupo no existe una representación mayoritaria de alguno de esos sentidos. Sin embargo, lo que aparece en estas definiciones y con fuerza, es el carácter compensador de la EF, respecto de las largas horas que los niños pasan sentados en las aulas, supuestamente aburridos, constituyéndose la EF en un espacio de entretenimiento *“una actividad recreacional del estudiante, muchas veces están cansados de la parte teórica y salen a distraerse”*.

En relación a la finalidad de la EF, el grupo de directivos (Gráfico 2b), presenta también una concepción dualista del sujeto. Un 31% considera que procura *“El desarrollo físico, con una fuerte vinculación al deporte”*, mientras que un 29% entiende que la EF tiene como finalidad el *“desarrollo físico, pero al servicio del desarrollo mental”* *“para tener una mente sana, un cuerpo sano y que de alguna manera les ayuda a fortalecer su espíritu, su conocimiento”*. Nuevamente se advierte una mirada compensatoria de la EF, ya que consideran que la EF es para *“aliviar el estrés, sirve para la relajación y distracción”* de los estudiantes.

En los maestros (Gráfico 3b), se encuentra que la finalidad de la EF está en el *“Aporte que realiza a la salud”* como así también al *“Desarrollo del cuerpo para la mente”* y en tercer lugar se advierte que un grupo importante no explicita la finalidad de la EF. La relación que establecen entre la EF y la salud es lineal, como si la salud fuera el resultado directo de las actividades que se realizan en las clases de EF. Esto indicaría que o bien consideran que la EF es de por sí saludable; o que existe un desconocimiento de las últimas investigaciones sobre el tema, que reconocen esta relación como compleja por los múltiples factores que intervienen.

Gráfico 3a: Respuestas de maestros/as sobre Finalidad

- Desarrollar destrezas motoras/deportes
- Desarrollo físico al servicio del desarrollo mental
- Compensatoria (relajación, distracción, para aliviar el estrés)
- Promueve valores sociales
- No explicita
- Aporta a la salud



### c. Respuesta de los estudiantes:

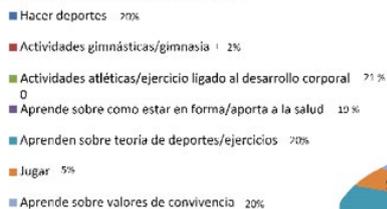
Cuando se les pregunta ¿Qué actividades realizan en las clases de EF? (Gráfico 4a), reconocen y asocian a la EF con practicar deportes (41%) y hacer ejercicios o correr (42%). La buena salud es vista como un resultado inherente a la práctica de las mencionadas actividades.

Ante la pregunta ¿Qué piensan que aprenden en las clases de EF? (Gráfico 4b), encontramos que contestan, “cómo hacer deportes; cómo hacer ejercicios, cómo jugar, cómo estar en forma”. Esto nos remite a una perspectiva instrumentalista de la EF preocupada solo por la realización, ejecución y reproducción de modelos estereotipados de movimientos (Aisenstein & Ganz, 2000)

La idea predominante en los estudiantes es que EF es igual a la práctica de deportes, actividades físicas o ejercicios. No se encuentran huellas en sus dichos de algún tipo de reflexión sobre estas actividades o su desempeño en ellas.

Las respuestas también sugieren, como en las de otros actores/actrices, la existencia de una relación automática entre estas prácticas y la buena salud. Lo que además de ser cuestionable con argumentos teóricos de peso (Devís Devís & Peiro Velert, 1992), supone una concepción de salud entendida como ausencia de enfermedad, solo pensada en términos orgánicos, definición que la Organización Mundial de la Salud ha superado hace varias décadas.

Grafico 4b: Respuestas de estudiantes

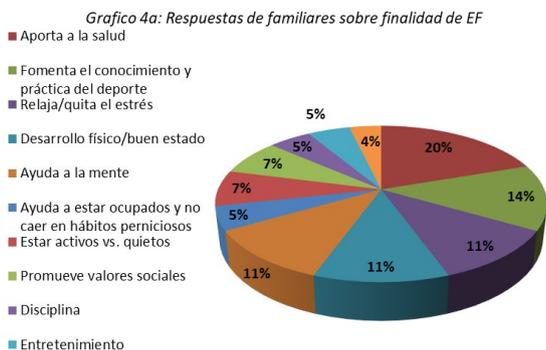


#### d - Respuesta de familiares:

Ante la pregunta ¿Qué piensa que su hijo o hija está aprendiendo en la clase de EF? (Gráfico 5a), los familiares también la vinculan con la práctica deportiva, la realización de ejercicios y actividades atléticas y con las actividades gimnásticas, también realizan una asociación directa entre la práctica de la EF y su impacto positivo en la Salud. Un 8% considera que lo que aprenden en EF ayuda a sus hijos a estar ocupados y no caer en hábitos perniciosos (sedentarismo, drogas, alcohol).

Las familias aprovechan para realizar reclamos sobre instalaciones y materiales como necesarios para poder practicar deportes y tener posibilidades de mejorar la EF de las escuelas, entendiendo que eso impactaría en el rendimiento y posibilidades de participar en competencias.

Cuando se les solicita que identifiquen las ventajas de que sus hijos realicen clases de EF (Gráfico 5b), un 20% considera que aporta a la salud, un 14% que fomenta el conocimiento y práctica del deporte y en la misma cantidad del 11% que desarrolla el físico/buen estado, relaja/quita el estrés y ayuda a la mente. Se advierte de esta manera, una concepción higienista de la EF en relación a una idea de salud ligada al cuerpo, lo orgánico, con la misma impronta de precariedad que señalábamos en el apartado c; desde una visión donde el sujeto se encuentra escindido. Por momentos focalizan las prácticas de EFE ligadas a un cuerpo casi exclusivamente vinculado a los deportes y por otros la definen con una función compensatoria, ya que en su interpretación relaja y quita el estrés.



## Algunas reflexiones sobre los hallazgos

El análisis de las entrevistas nos permite afirmar que los sentidos construidos sobre la EF por los diferentes actores y actrices, coinciden en reconocerla como parte del currículo de la escuela, a la vez que desdibujan su objeto de conocimiento, diluyéndolo en múltiples acciones motoras, concebidas mayoritariamente como respuestas motrices estandarizadas y/o deportes.

Respecto a las finalidades atribuidas a la EFE, ingresan en las lógicas de justificación: *compensatorias*, referidas a la necesidad de los estudiantes de moverse para suplir las horas de quietud en las demás asignaturas; *deportivistas*, cuando solo se visualizan los deportes como única práctica relevante para ser aprendida; *mecanicistas*, que priorizan modelos únicos para la resolución de las tareas y se vuelven excluyentes para la mayoría de los/as niños/as y jóvenes.

Otra coincidencia que se visualiza entre las respuestas de los adultos entrevistados, es el uso de conceptos teóricos con sentidos alejados de los campos en los que fueron producidos, no solo propios de la EF, sino del pedagógico. Se distinguen conceptos que son producto de algún enfoque del campo, pero en el 90% de las respuestas, incluyendo las de los especialistas disciplinares, se utilizan despojados de esos sentidos académicos.

Es llamativo que la salud se reitera entre todos los entrevistados, en diferentes proporciones, pero mayoritariamente ligada sin distinción a la EF, actividad física, ejercicios y deportes, como si estos conceptos fueran sinónimos, dando por sentado que una práctica habitual la garantizaría. Este punto es un elemento central a analizar cuidadosamente, puesto que, si bien las relaciones entre actividades físicas y salud pueden ser con mayor frecuencia positivas, esto no puede darse por sentado.

Respecto a la pregunta sobre cuáles son los principales problemas en la enseñanza de la EF en las instituciones educativas, todos los encuestados mencionan casi de manera excluyente, cuestiones referidas a infraestructura y recursos: “Pocos Implementos” “Falta de espacios” y

*“Muchos estudiantes por profesor”*. Además, son aludidos reiteradamente por docentes y autoridades de las instituciones educativas aspectos tales como *“Mallas curriculares del MinEduc que no se apegan a la realidad”*, *“Falta de capacitaciones”*, *“mallas curriculares que no llegan a las instituciones”*, *“Falta de profesionales especializados”*. Pareciera de este modo que las principales dificultades didáctico-pedagógicas tienen que ver con una lectura reduccionista e instrumental, alejada de las necesidades contextuales que deberían tenerse en cuenta para una construcción metodológica que favoreciera aprendizajes significativos de los y las estudiantes en las escuelas.

En relación a los componentes necesarios en los documentos curriculares para facilitar el trabajo de maestros y maestras de EF, las respuestas solicitaban en mayor medida, que se brinde *“Una guía y planificaciones por niveles”*, *“Que sean accesibles como fuente de información”* *“Más carga horaria”*, y en un porcentaje mucho menor *“Mayor variedad de contenidos”* y la inclusión de *“Textos especializados”*. De este modo se puede inferir, que las cuestiones pedagógicas podrían sortearse con recursos de carácter instrumental, como si la enseñanza pudiera pausarse cual receta estandarizada.

Se puede reconocer también una representación de los documentos curriculares, como herramienta que les permiten resolver la planificación desde una perspectiva mecánica, es decir, les indica qué enseñar en cada nivel y resuelve cómo hacer para presentar esa planificación en términos administrativos. La planificación aparece —aparentemente— solo referida a un conjunto de requerimientos técnicos que necesitan ser enunciados; desvinculada de la dimensión procesual que es la que se requiere para tomar decisiones sobre la pertinencia acerca de qué enseñar a sujetos que pertenecen a contextos singulares (en especial en un país con la diversidad étnica, cultural y geográfica como el Ecuador), para realizar transposiciones didácticas adecuadas que efectivamente faciliten los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

Se puede añadir que en ninguno de los casos los educadores (directivos, profesores de EF y docentes generalistas) reconocen problemas

de orden didáctico relacionados con la idea de construcción metodológica (Edelstein, 2011) o similar. Es decir, inconvenientes para re-contextualizar los saberes que se enseñan; planteos sobre los modos de diseñar, programar y/o planificar propuestas de enseñanza de la EF para que respondan a las realidades de los sujetos a quienes están destinados; el vínculo necesario de esas propuestas con los proyectos institucionales y/o los marcos más generales del proyecto político educativo del país.

Cruzando toda la información relevada se puede afirmar que la EF en las escuelas, tal y como se interpreta en las comunidades educativas, responde más a demandas de la estructura instalada en el sistema, como por ejemplo que la EF en la escuela se constituyera en un semillero deportivo, cosa que es comprensible si se relaciona con la supervisión que en ese momento tenían las instituciones educativas desde el Ministerio de Deportes, que ponía énfasis en esa tarea. El problema es que aparentemente esto privilegió la oferta de EFE casi excluyentemente en propuestas deportivas o de ejercicios contruidos para alcanzar estándares motores que, si bien deben considerarse, no deberían ser la única referencia. Si así fuera, se estarían desconociendo los derechos de los estudiantes al acceso a conocimientos relacionados con las actividades físicas, no solo como ejercitación motora, sino a los sentidos que portan los objetivos de esas prácticas al interior de sus contextos como producción cultural que constituye identidad.

## **A modo de conclusión**

El estudio de base, permitió visibilizar los siguientes elementos como imprescindibles a la hora de iniciar un proceso de construcción de documentos curriculares participativos con actores/actrices sociales en territorio:

- La necesidad de pensar en una EF escolar que cumpla con los mandatos fundacionales del sistema educativo del país, que tematice el conocimiento sobre la dimensión corporal de cada

sujeto, su movimiento y las prácticas corporales propias de su cultura, con la intencionalidad de enseñarlas, promoviendo el desarrollo personal y social de los aprendientes, aportando de ese modo a la formación de ciudadanos/as críticos/as, comprometidos/as con un modelo de equidad social.

- La importancia de analizar críticamente el modelo pedagógico que subyace en las propuestas de enseñanza de EFE, para superar una versión que equipara la enseñanza con la instrucción o transmisión de un único modo de hacer y/o saber, donde los/las estudiantes solo reproducen/copian acríticamente acciones motrices, que la mayoría de las veces no logran articular con sus objetivos, o consecuencias de la práctica que están realizando.
- La relevancia de asumir que la EF no es ajena a procesos de reproducción/producciones inherentes a toda tarea educativa. El reconocimiento y toma de conciencia de la existencia de estas tensiones es importante para trascender un modelo de educación tradicional y procurar una EFE donde los sujetos dejen de ser objetos, y construyan conocimientos disciplinares significativos que aporten a su convivencia plena con otros/as en su comunidad.
- La necesidad de superar visiones dualistas de ser humano, para reconocer a enseñantes y aprendientes como seres complejos, multi-dimensionados, contextualizados en lugares, tiempos y situaciones que no son lineales.
- Lo imperativo de reconocer las clases como encuentros entre personas, en las que es fundamental superar concepciones donde los aprendizajes son reconocidos solo en tanto resultados estandarizados, porque estos modelos son excluyentes y atentan contra el derecho a la educación de calidad.
- Lo imprescindible de generar condiciones para que la construcción de los documentos curriculares, garantice niveles de participación de las comunidades educativas que permitan apropiarse de los argumentos éticos, políticos, epistémicos y

pedagógicos que son necesarios para ofrecer propuestas educativas de calidad, en consonancia con los derechos enunciados en la constitución y leyes ecuatorianas.

- La necesidad de trabajar articuladamente la construcción de documentos curriculares con procesos de formación continua que habiliten la discusión y retroalimentación, en una conversación viva cuyo producto sea una comprensión significativa de los nuevos contenidos disciplinares. De ese modo los/las enseñantes podrán tomar decisiones autónomas y críticas sobre sus acciones pedagógicas.
- La importancia de ampliar la oferta de prácticas corporales superando la casi exclusividad de los deportes y actividades físicas estructuradas, porque son más funcionales a modos estereotipados de enseñar y responden, en general, a modelos hegemónicos de legitimación de estas prácticas, lo que deja poco espacio para que cada estudiante encuentre el tipo de práctica que le resulte placentera, próxima a sus intereses contextuales, lo que permite el desarrollo sostenido de esa práctica a lo largo del tiempo.
- La valía de socializar los enfoques de EFE presentes en el inicio del proceso, problematizarlos y explicitar sus límites y fragilidades para cumplir con la misión de las escuelas de ofrecer educación de calidad a todos los/as estudiantes. Es de ese modo en que las comunidades educativas pueden encontrar nuevos sentidos (y validaciones) como necesarios y aceptar/ apropiarse/construir un nuevo enfoque disciplinar.

El estudio de base fue el argumento central que utilizó el MinEduc, para justificar ante autoridades de los ministerios de salud y deportes, acerca de la necesidad de revisión y transformación curricular como proceso participativo.

La reforma ecuatoriana involucró un proceso masivo de formación continua diseñada como el trayecto de una cinta de Moebius, retroalimentando las sucesivas versiones de los documentos curriculares

disciplinarios (que eran validados reiteradamente en territorio). Sería necesario un nuevo estudio para indagar fehacientemente cuáles son los sentidos de la EFE en la actualidad.

A la distancia, y corroborando datos de otras geografías podemos afirmar que, para producir reformas curriculares significativas para sus protagonistas en los patios y aulas de EFE, es importante tener claro un punto de partida. La información que provee el territorio, es indispensable para que se pueda comprender la necesidad y sentido de cambiar y en consecuencia, se diseñe contextualmente el itinerario que las comunidades educativas deberían transitar para hacerlo posible. Tenemos la convicción que no será posible transformar prácticas disciplinarias de EFE (o cualquier asignatura), sin que haya mudanzas sustanciales conscientes, colaborativas y autónomas en la cultura escolar.

## Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, A. y Ganz, N. (2000). El tiempo en la clase: una variable en contra o a favor? En A. Aisenstein (Coord.), *Repensando la Educación Física Escolar entre la educación integral y la competencia motriz* (págs. - ). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Amuchástegui, G.; Bologna, C.; Castagno, P.; Correa, M.; Donalísio, A.; Godino, L.; Martín, S., Martínez, D.; Nieto, L. y Vallejos, M. (2012). Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras: Un análisis en prácticas docentes de Educación Física. En A. Molinari, *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas : primeros resultados de una política*. Buenos Aires: INFOD Ministerio de Educación de la Nación.
- Amuchástegui, G.; Yafar, M., Bologna, C. (2018). Sentidos de la Educación Física en la escuela. (A. Ingas , & C. Slek, Edits.) *Investiga +*, 1(1), 56-59. Obtenido de [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_n1.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf)
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Buenos Aires: Velez Sarsfield. Argentina.
- Devís Devís, J y Peiro Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física : la salud y los juegos modificados*. Madrid: INDE.
- Ecuador. Constitución de la República del Ecuador 2008 (promulgada en 2008).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fensterseifer, P. (2018). Produção de conhecimento e cooperação acadêmica nos países do cone-sul- América do Sul: o caso da REIPEFE. En U. Almeida, *Educação física escolar na América do Sul: entre inovação e o abandono / desinvestimento pedagógico* (págs. 17-24). Curitiba: CRB.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento en el trabajo social de campo*. Buenos Aires: Paidós.



**COMENTARIOS FINALES**

**REIPEFE: O QUE PODE UMA REDE LATINO-AMERICANA  
DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?**

Edison de Jesus Manoel

Apresentar este livro reveste-se de inúmeros sentimentos. Há o prazer de falar de uma obra que não trata de educação, ela assume a educação, ela se faz em educação como o meio mais democrático para formar pessoas, construir coletivos, reparar grandes injustiças, dar possibilidade de viver dignamente para todos. Há o privilégio profissional e acadêmico de, em primeira mão, ler os resultados de trabalhos sérios teoricamente, rigorosos metodologicamente, em sua labuta de mostrar as possibilidades da educação física escolar. Há o medo de me aventurar a escrever sobre algo que no rol das minhas atividades de pesquisa teve pouco espaço. Há a alegria de retomar minhas anotações com seus registros sobre minha participação no evento que deu origem ao presente livro. A alegria aqui se manifesta pelas memórias do evento suscitadas por minhas linhas que ao percorrerem o papel traçam o percurso do que foi se tornando o meu entendimento sobre a REIPEFE.

De pronto convido o leitor para a obra porque nela encontramos um exemplo, infelizmente raro, em que pesquisadores e docentes preocupados com a educação física escolar apresentam suas perspectivas teóricas, suas pesquisas factuais, suas orientações sobre a educação física na escola tendo o professor de educação física como personagem central. Se a universidade brasileira foi importante em gestar abordagens de educação física escolar no período pós-1985, o professor de educação física escolar não foi sujeito nas discussões, de fato, professor é ausente das abordagens. O presente livro traz contribuições feitas para o professor, com o professor de educação física.

Outro motivo que encontro para convidar o leitor a se entreter com este livro é o de que ele trata da importância de construir redes na pesquisa e na ação. É sobre construir redes e seus significados que vou discorrer tendo como recurso as minhas notas originais do encontro. Assim como fiz em minha apreciação no fechamento do evento,

farei aqui três momentos. Primeiro, usarei de uma metáfora utilizada durante uma das apresentações que se referia à atuação professor na escola tantas vezes aparte dos outros professores como se ele, e os demais fossem ilhas. É falando de ilhas e suas diferentes configurações que farei a referência a Jano, deus da mitologia greco-romana. Segundo, tratarei do entendimento de “redes de pesquisa” e de sua importância atual. De fato, redes de pesquisa são cada vez mais privilegiadas na concessão de financiamento por agências de fomento à pesquisa. Terceiro, e último, expressarei como vi e continuo vendo a REIPEFE como uma comunidade de prática de pesquisa muito bem vinda num cenário de “desinvestimento” (para usar um termo que muito ouvi durante os dias de encontro) nas pesquisas pedagógicas pela atração (fatal) que as pesquisas nas áreas biodinâmicas exercem sobre a comunidade de pesquisadores da educação física sobretudo no âmbito dos programas de pós-graduação desse campo.

## **Sobre as Ilhas e o Jano**

Nesses três momentos devo destacar que o meu constrangimento inicial por participar pela primeira vez do encontro de um grupo de docentes e pesquisadores, de uma área de pesquisa distante da minha, logo deu lugar a um deslumbramento por poder olhar de dentro, estando de fora. Logo percebi que minhas incertezas pelo desconhecimento do campo que ali se desenrolava eram questões legítimas da perspectiva dos pesquisadores ainda que formuladas de outra forma. Mas antes de me aprofundar na riqueza desse encontro falemos da metáfora da ilha.

Foi o Professor Robson da Universidade Federal de Santa Maria quem fez uso das ilhas para descrever como o professor de educação física experimenta a solidão no seu trabalho docente. Para mim a metáfora se mostrou poderosa porque, se de um lado, ela descrevia os infortúnios do professor de educação física estar isolado na escola, de outro, ela me pareceu indicar saídas. Ao pensar sobre ilhas, dei-me conta de que há vários tipos de ilhas: algumas simples, outras diferentes, arrojadas, e ainda outras robustas (Figura 1).

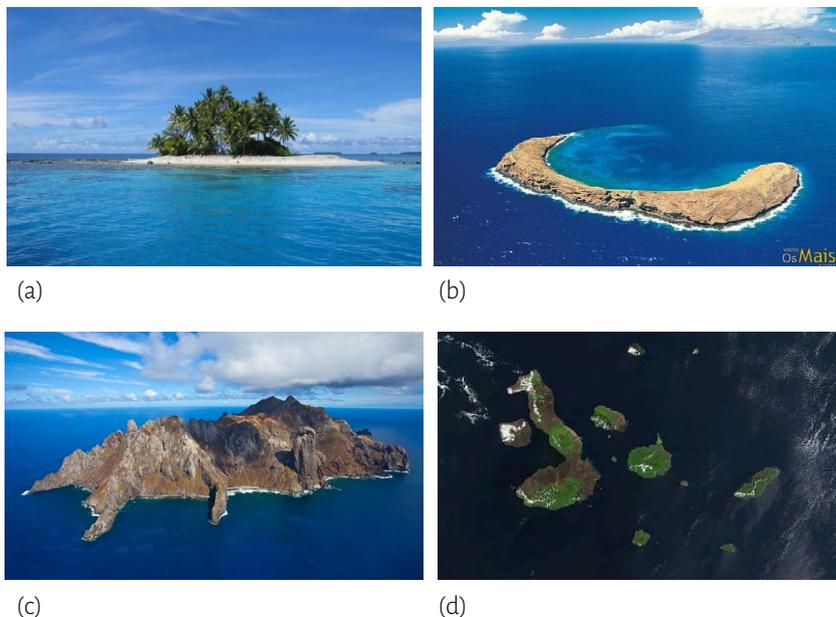


Figura 1. Diferentes configurações de ilhas, (a) simples; (b) diferentes e arrojadadas; (c) robustas; (d) arquipélago.

De que ilhas estamos falando quando nos referimos à atuação “solitária” do professor de educação física? Antes, se nos distanciarmos dela, num voê panorâmico, veremos que não estão sozinhas (Figura 1d). Jerome Bruner (1915-2015), psicólogo norte-americano, abre o seu livro “Atos de significado” (Bruner, 1990) com a seguinte menção na qual vemos relação com a metáfora das ilhas,

“Livros são como picos de montanhas que saltam para fora do mar. Ainda que pareçam ilhas contidas em si, elas são forças expressivas de uma geografia submersa que é, ao mesmo tempo, local e parte de padrão universal. Dessa forma, ainda que elas inevitavelmente reflitam um tempo e um lugar, elas são parte de uma geografia intelectual mais geral.”

(p.ix)

Há uma geografia submersa que precisa ser explorada, em sua particularidade e universalidade. Todavia, há também o mar que envolve as ilhas, que as contem e é contido por elas. São, talvez, os problemas que os professores enfrentam, alguns próximos e comuns, alguns distantes e distintos. Sujeito às marés, às mudanças da topografia submersa, ao movimento das placas tectônicas. O mar que as ilhas comungam, no seu ir e vir traz problemas comuns a todas, mas pode também, de acordo com as marés, apontar os caminhos que particularmente cada ilha encontrou para resolver.

As pesquisas em rede tem o desafio de descobrir a geografia submersa da qual se vê apenas as ilhas as vezes tão diferentes, mas como me mostraram as várias pesquisas relatadas na reunião, tão parecidas. Um dos desafios me parece estar no olhar para os problemas. Olhar que exige um jogo entre o quantitativo e o qualitativo. Vamos às ilhas para desvelar sentidos, mas de alguma forma, as medidas estão impregnadas do que já se conhece: um medir que é, antes, um ato de conhecer o que se vai medir. Há um paradoxo: para medir preciso conhecer o que vou medir e esse conhecimento impregna de tal modo a medida que ela é comprometida com uma visão de processo ou fenômeno, a minha visão dele. Com a mensuração descrevo o que a minha concepção do que trato já antecipava. Ainda que não esteja consciente, a minha concepção tinge os resultados, compromete minhas interpretações. O rigor e a complementaridade de medidas quantitativas e com modos qualitativos de me envolver com o processo podem permitir uma ampliação do que cada um trata em sua pesquisa que se dá em rede.

Estendendo ainda um pouco mais a metáfora digo que as pesquisas em rede devem cuidar do mar e suas instâncias, da Escola à Sociedade, o Estado com suas políticas. A crise da educação não é “natural” como se poderia supor numa cadeia de eventos onde se alterna calmaria e tempestade. No arquipélago da educação, tempestades e crises são planejadas, como sugeriu Paulo Fensterseifer, com outras palavras, em sua conferência na abertura da reunião.

Com as ilhas ainda em tela podemos falar dos grupos de pesquisa. Os grupos como ilhas de um arquipélago, o arquipélago da REIPEFE,

tem como característica importante o que remete a um deus da mitologia greco-romana: Jano. Esse deus tinha como responsabilidade cuidar da entrada e saída do reino. Para esse fim o Jano é dotado de duas faces: uma que olha para fora e outra que olha para dentro (Figura 2).



Figura 2. Deus Jano com suas duas faces segurando com uma das mãos a chave dos portões do reino.

O intelectual húngaro Arthur Koestler (1906-1983) tomou essa figura da mitologia greco-romana para tratar de um dos dilemas da ciência: a escolha entre o holismo e o reducionismo. Para o holismo o todo, e somente o todo, pode ser tomado para entender como algo funciona. Para o reducionismo é a identificação das partes constituintes do todo que possibilita a compreensão das coisas. Koestler (1967) argumenta que nem um nem outro dão conta quando o objeto de estudo refere-se a organismos vivos ou organizações sociais. Ele lavra o termo “hólon” composto de todo (ho-) e parte (-lon) que seria caracterizado pelo que ele chamou de efeito Jano. O hólon tem um olhar para fora e um olhar para dentro. O olhar para fora resulta de uma tendência integrativa – partes que agem coletivamente em função de algo maior, inclusive em detrimento de sua própria individualidade. O olhar para dentro resulta de uma tendência auto-afirmativa – partes que agem individualmente em função de si aparte das demais e assim do todo. A exacerbação da tendência integrativa incorre na perda de identidade de um indivíduo e vice-versa: a ênfase na tendência

auto-afirmativa implica em comportamentos egocêntricos extremos do indivíduo com pouca ou nenhuma consideração pelo outro. Por isso, usando da linguagem de sistemas, Koestler dirá que um sistema comporta-se adequadamente quando as tendências, integrativa e auto-afirmativa se equilibram. Um todo-parte, um hólón. Koestler foi um dentre outros a tratar da ambiguidade entre holismo e reducionismo. Ainda que “o todo seja maior do que a soma das partes”, não se entende o todo sem a identificação das partes, sendo o modo como elas interagem a chave para a compreensão do todo. Isso exige um olhar para diferentes direções ao mesmo tempo: para o todo e para a parte. Koestler deu assim a sua contribuição para explicar a complexidade que caracteriza sistemas abertos que se mantêm longe do equilíbrio termodinâmico. Sistemas complexos se caracterizam pelas interações entre seus componentes que seriam “holons”. A complexidade do sistema depende do equilíbrio das tendências integrativa e auto-afirmativa dos holons, elementos do sistema.

Das metáfora das ilhas para a categoria holon criada por Koestler trato os grupos de pesquisa que participam da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE). Primeiro, os grupos da rede podem ser vistos como ilhas que embora isoladas pelo mar, que as contém, são ligados por uma geografia submersa. Desvelar essa geografia submersa é crucial para manutenção e crescimento das redes. Mire, os grupos são diferentes e estão separados, são ilhas todavia unidas por um mar de problemas e desafios que são vias de ligação entre uma e outra, ao mesmo tempo comungam uma mesma base, a geografia submersa de conceitos e teorias que é ao mesmo tempo local, por refletir seu tempo e lugar, e geral por tratarem das mesmas questões, buscarem as mesmas resposta, tratarem dos mesmos processos.

---

1. Afirmação que de tão usada e antiga já tomou ares de ditado tem a sua origem atribuída a Aristóteles que não a teria formulado dessa maneira mas em algo que sugere essa forma. Biólogos do Século XIX também flertaram com ela ao evitar explicações mecanicistas do metabolismo e proporem que a vida seria possível por uma “força vital” ou “entelêquia”. Finalmente, nos anos 1930, a Psicologia da Gestalt operacionalizou o “ditado” em experimentos engenhosos de percepção.

Segundo, os grupos da rede são holons, cada um tem sua identidade própria, sua tendência auto-afirmativa. Durante o encontro da REIPEFE foi possível identificar que os grupos de modo gradual ampliaram o leque de questões originais que os definiram como sendo integrantes da rede. Até que ponto essa ampliação, manifestação da tendência auto-afirmativa, não compromete a unidade da rede? A unidade da rede repercute na tendência integrativa de cada grupo. Aqui há uma ambiguidade que antes de tornar a minha abordagem conceitual (com uso do holon) inconsistente a torna mais atraente, ou assim acredito. Julgo, pelo histórico presente nos trabalhos sobre o surgimento da REIPEFE (cf. Fernsteseifer, 2018; González, 2018) que a rede surge a partir do encontro de individualidades cada uma com suas tendências auto-afirmativas que se reconhecem cada uma no problema de que a outra trata. Assim, se as tendências integrativas de cada um se manifesta e compele ao comportamento coletivo, à criação da rede. A rede que funciona por conta da tendência integrativa dos seus grupos de pesquisa só foi possível porque cada grupo tinha a sua tendência auto-afirmativa. A exacerbação de uma ou outra tendência nesse momento de dez anos pode comprometer a rede enquanto um todo que produz conhecimento de qualidade. A ênfase na tendência auto-afirmativa pode fazer com que cada grupo priorize cada vez mais questões que eventualmente os afastem de modo que nada mais há em comum, daí a pergunta: por que manter a rede? A predominância da tendência integrativa pode igualmente ser negativa. Ela pode implicar na produção de mais do mesmo por cada grupo pois se perdem os olhares particulares – locais de que Bruner fala nas ilhas – resultando num conhecimento que até avança mas perde o sabor de inovador que pode ser trazido por cada grupo da rede.

Os grupos de pesquisa da REIPEFE vistos como hólons necessitam manter um equilíbrio entre suas tendências auto-afirmativa – cada grupo tem sua própria agenda de pesquisa – e integrativa – suas agendas de pesquisa se ajustam, se orientam por uma agenda supra-grupos, a agenda da REIPEFE. Nessa altura cabe pensar e discorrer sobre o que é uma rede de pesquisa para quem sabe contribuirmos para os desafios da REIPEFE dos próximos dez anos.

## Sobre Redes de Pesquisa e Pesquisa em Rede

Cabe iniciar com uma questão sugerida pelo subtítulo acima: estamos falando nesse livro de uma rede de pesquisa ou de pesquisa em rede? Falamos da mesma coisa mas com uma orientação diferente. A noção de “rede de pesquisa” implica em alguma forma de associação entre grupos distintos que se voltam para um mesmo problema de pesquisa ou que tem preocupações de pesquisa muito próximas e dessa forma resolvem trabalhar em conjunto. Já o termo “pesquisa em rede” considera que ao se trabalhar numa rede de pesquisa há a necessidade de que os grupos tenham uma mesma filosofia de ciência, elaborem em conjunto questões e articulem seus métodos de pesquisa. Na prática encontramos grupos que formam uma rede de pesquisa mas não tem muito claro como fazer isso, falta a eles uma maneira de agir que caracterize uma “pesquisa em rede”. Numa primeira análise das apresentações dos grupos no IX Seminário Internacional da REIPEFE – 2018, avalio que os grupos fazem parte de uma rede de pesquisa mas nem sempre tem consciência do que envolve realizar “pesquisa em rede”.

A rede de pesquisa envolve as seguintes oportunidades mas também demandas:

- Elaborar um arcabouço que permita equipes de pesquisa trabalharem juntas com sucesso;
- Identificar abordagens comuns e temas/áreas de interesse coletivo;
- Proporcionar uma plataforma para que membros das equipes tenham um melhor entendimento dos protocolos/abordagens de pesquisa de cada equipe;
- Aumentar o impacto do programa de pesquisa como um todo;
- Colaborar para difusão mais efetivas das pesquisas com publicações conjuntas.

As palavras-chave para uma rede de pesquisa envolvem:

(a) *compartilhar* os mesmos interesses de pesquisa – *do que se faz; do por que se faz e de para quem se faz;*

(b) compartilhar (e desenvolver) os arcabouços teóricos e conceituais.

As redes de pesquisa permitem o *trabalho em rede* e não se trata de um jogo de palavras. Há redes de pesquisa que funcionam apenas para maximizar a produção científica naquilo que ela tem de menos relevante: o produtivismo – o produzir e produzir não importa se há ou não contribuição conhecimento com cada produto. Não são redes que primam pelo trabalho em rede. De modo mais sistemático, o trabalho em rede :

- avança na articulação conceitual e teórica possibilitando e agregando novos olhares para os problemas de pesquisa ou para formular novos problemas de pesquisa;
- integra diferentes modos de descrição de um processo;
- aproxima a descrição/explicação/interpretação da ação, da intervenção;
- possibilita maior integração conhecimento acadêmico com políticas, do conhecimento acadêmico com inovação.

A pesquisa em rede funciona bem quando o efeito Jano está presente. A *tendência auto-afirmativa* se manifesta na pesquisa em rede porque na rede de pesquisa há a compreensão de que as atividades do outro (ou outros grupos) proporciona um contexto que amplia o entendimento da sua própria atividade de pesquisa. Pelo trabalho com o outro, com os outros, o trabalho de um grupo se torna mais consistente. A *tendência integrativa* também está presente na medida em que os grupos tem consciência de que agir em conjunto potencializa resultados, elaborações, aplicações e explicações. Há um sentido coletivo dos grupos que assumem que só com o trabalho em rede é possível construir uma mapa de investigação realizável apenas pelo esforço conjunto. Uma tendência retroalimenta a outra. De modo que o oposto – o auto-afirmativo e o integrativo – se complementam.

Para que os grupos de pesquisa trabalhem efetivamente em rede há a necessidade de uma *consciência* de si (do próprio grupo) e do outro (ou dos outros grupos). Essa *consciência* envolve o compartilhamento

do que cada um tem de concepções, problemas/questões, ferramentas/técnicas. A *consciência* é a do que cada grupo tem, do que o outro tem, e do que só é possível ter se trabalharem em conjunto (Reinhardt et al. 2012). A pesquisa em rede ao proporcionar uma compreensão das atividades de cada grupo vem a proporcionar um contexto que amplia a compreensão da atividade de pesquisa de cada grupo. Esse é um dos aspectos mais importantes para promover e consolidar experiências de redes de pesquisa.

Na figura 3, a seguir, apresento de forma esquemática as possibilidades de relação entre grupos de pesquisa.

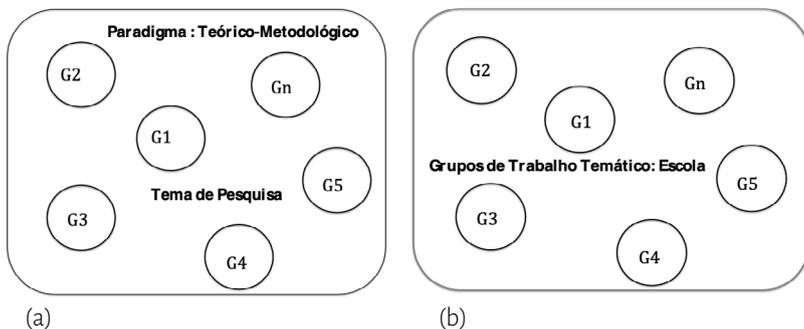


Figura 3. Espaço acadêmico de grupos de pesquisa delimitado por mesmo tema de pesquisa e/ou paradigma, teórico e metodológico (a) e ilustrado pelos grupos de trabalho temáticos, no caso o GTT Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (b).

São dois exemplos em que os grupos de pesquisa ocupam o mesmo espaço teórico-metodológico ou temático, sem que um exclua o outro. Na Figura 3a, os grupos comungam dos referenciais teóricos e metodológicos para tratar de temas que variam mas que estão na mira de ambos, embora não com a mesma intensidade. Na Figura 3b, trago o exemplo concreto dos Grupos de Trabalho Temáticos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Em ambos os casos, os grupos de pesquisa não estão necessariamente atuando de forma conjunta. Eles se encontram em eventos da temática em que estão envolvidos e a colaboração e cooperação quando ocorre é assistemática. Isso

significa que os grupos em que pese suas afinidades não atuam como se fossem parte de uma rede de pesquisa.

Sempre que possível a formação de uma rede de grupos de pesquisa é desejável. Como ela se pode mais porque há possibilidade de se fazer pesquisa em rede ou de se aproximar desse estado de fazer ciência. Mais do que um trocadilho de palavras, a pesquisa em rede:

1. Permite mais porque há mais pessoas envolvidas que se unem em torno de objetivos comuns, cada um fortalecido pelas competências do outro e de todos;
2. Viabiliza pesquisas interdisciplinares beneficiando-se da expertise de cada grupo, aproximando instituições, quebrando paredes e cruzando fronteiras;
3. Mapeia questões e estabelece percursos investigativos com divisão de trabalho;
4. Aproxima e une grupos com a mesma orientação e particularidades;
5. Faz o recorte de problemas de pesquisa aproximando e articulando pesquisadores, professores/profissionais, gestores e legisladores de múltiplas disciplinas e campos de atuação, todos trabalhando de modo colaborativo num plano estratégico que se desenrola a médio e longo prazo.

A rede de pesquisa ao criar o espaço e os meios de pesquisa em rede torna-se um meio efetivo para (1) acelerar e promover avanços científicos significativos, (2) mudar concepções e preconcepções, (3) abordar problemas complexos (problemas cujo número de interações entre os elementos cresce em proporção geométrica em relação ao número de elementos), (4) e usar as evidências científicas para causar impacto na prática e na definição de políticas públicas.

A pesquisa em rede permite avanços na articulação conceitual com a construção de novos olhares para um problema ou mesmo para formular novos problemas. Com ela se integram diferentes modos de descrição, qualitativos e quantitativos e, sobretudo, pode se apro-

ximar a descrição, explicação/interpretação de processos da ação no campo, da inovação e desenvolvimento de políticas.

Em síntese, podemos dizer que uma rede de pesquisa para funcionar de modo efetivo deve inicialmente constituir o que tem se denominado de “comunidade de prática”. O conceito de comunidades de prática surge inicialmente no trabalho de Lave e Wenger (1991) que buscou mostrar que toda aprendizagem é sempre aprendizagem situada, isto é, aprendizagem não ocorre no vácuo, ela é sempre contextualizada balizada por marcadores sociais e culturais. A noção de comunidade de prática surge como uma maneira de descrever parte do processo de aprendizagem situada e tem como justificativa as evidências de que o conhecimento avança a partir do compartilhamento de aprendizagens e experiências das pessoas que se reconhecem umas às outras como legítimas componentes da comunidade de prática. Nessas comunidades, as pessoas que comungam dos mesmos interesses, enfrentam os mesmos problemas ou identificam determinados problemas para os quais buscam soluções a partir da troca de experiências em ambientes informais (WENGER & SNYDER, 2000). Embora a denominação comunidades de prática seja relativamente recente, a existência dessa forma de aprendizagem social e situada é milenar tendo sua origem nos primórdios da humanidade. As comunidades de prática permitem às pessoas se conectarem de modo real vendo uns nos outros as fontes de dificuldades mas também as possibilidades de solução. No âmbito das instituições de ensino superior já existem experiências da constituição de comunidades de prática com resultados positivos (cf. SÁNCHEZ-CARDONA et al., 2012). Nesse âmbito os resultados indicam que as comunidades de prática possibilitaram o compartilhamento de conhecimento tácito e explícito entre os membros do corpo docente. Outro ponto importante foi a facilitação do desenvolvimento da rede de trabalho a partir inclusive da melhoria da comunicação entre os membros.

Com a constituição da comunidade de prática como ponto de partida para formar a rede de pesquisa pode se passar para:

1. Formulação de problemas em conjunto e definição de uma agenda de pesquisa. Pode-se partir de problemas de pesquisa a partir de uma disciplina ou recortar problemas com diferentes disciplinas: (a) questões com pesquisa disciplinar; (b) questões temáticas que demandam pesquisas em diferentes áreas resultando em interdisciplinaridade; (c) questões formuladas numa lógica distinta da disciplinar buscando a integração entre objeto-problema-intervenção.
2. Divisão laboral das questões em projetos conduzidos por cada grupo mas de forma articulada.
3. Incorporação de pessoas e indivíduos na rede de pesquisa com domínio disciplinar específico para elaborar questões interdisciplinares.
4. Com a formação de comunidades de prática e os três itens anteriores, pode-se agregar à rede de pesquisa a possibilidade de grupos de pesquisa que atuam nas intervenções no campo e no desenvolvimento de políticas.

## **Tipos de constituição de Redes de Pesquisa com um olhar na REIPEFE**

A formação de redes de pesquisa será bem sucedida a partir da constituição de comunidades de prática. Nesse processo, a rede pode identificar eixos de investigação ao longo das atividades dos grupos. Considerando as questões e temáticas de investigação apresentadas no Seminário Internacional da REIPEFE ilustramos com três eixos. Os dois primeiros caracterizam-se pela teorização da prática. Os pesquisadores lançam um olhar para prática a partir de referenciais teóricos definidos por temáticas tradicionais das disciplinas principais seja da Filosofia da Educação, Sociologia da Educação ou Antropologia da Educação. Nesse caso temos o exemplo do Eixo I da Rede de Pesquisa (Figura 4). Os temas de pesquisa foram definidos pela tradição do campo de investigação e por aproximação daquilo que se entende ser os problemas de pesquisa que interessam à Rede REIPEFE.

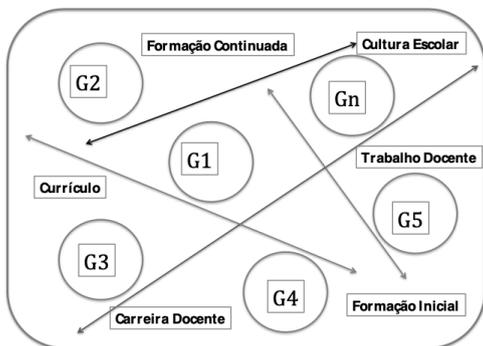


Figura 4. Eixo I da Rede de Pesquisa: Teorização da Intervenção por Temas.

O Eixo II de investigação também envolve a teorização da prática e adota o olhar de autores clássicos para interpretar e refletir sobre os processos pedagógicos (Figura 5). Assim como no Eixo I, a teorização implica no exercício de observar e interpretar a prática mas serve também para discutir a consistência e pertinência deste ou daquele autor para tratar do que pode estar operando nos processos observados.

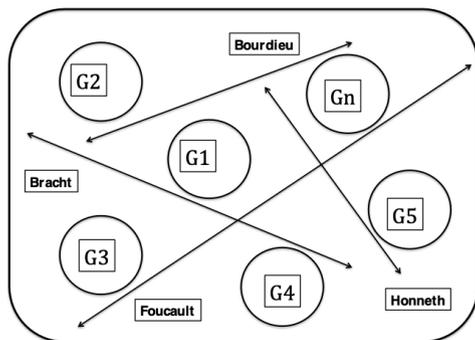


Figura 5. Eixo II da Rede de Pesquisa: Teorização da Intervenção por Autores.

Dessa forma, no Eixo II, a rede de pesquisa funciona com a apropriação de questões filosóficas, sociológicas e antropológicas postas por alguns autores que os grupos da rede consideram importantes para olhar a prática. Nos dois eixos, I e II, a prática se beneficia das interpretações dos grupos de pesquisa mas pode funcionar como arena para ilustrar e dar consistências a posições teóricas que reforçam mais

a disciplina de origem e nem sempre retorna para melhorar a prática pedagógica. O terceiro eixo se estabelece com um olhar da prática pela prática sem prejuízo de uma eventual teorização.

O Eixo III é denominado por Desenho da Intervenção em que as questões de pesquisa constituem problemas de ação no mundo. Aqui me inspiro em Herbert Simon com sua proposta de ciência do artificial ou ciência do design que envolve criar objetos e processos no mundo, e de fato criar um mundo (Simon, 1996). Dentre as ciências do design, Simon cita a Medicina, a Engenharia, a Administração. Poderíamos adicionar a essa lista a Educação Física, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia, a Terapia Ocupacional, dentre outras. A Educação Física enquanto ciência do design aproveitaria dos espaços pessoais, sociais e coletivos dados pela ação humana para desenhar cenários que visam mudar algo. Cenários que venham a criar possibilidades de transformação. No Eixo III representado na Figura 6, encontramos grupos que elegeram problemas de pesquisa que são desafios de ações para se construir cenários pedagógicos.

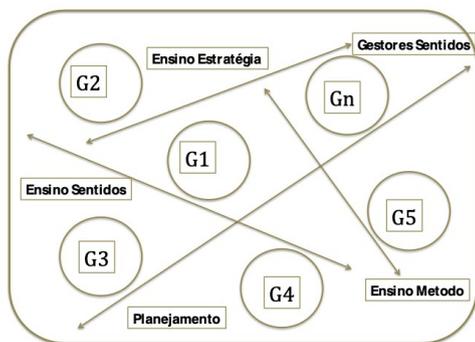


Figura 6. Eixo III da Rede de Pesquisa: Desenho da Intervenção.

Para caminharmos para uma pesquisa em rede efetiva é preciso ir além dos eixos que já estão postos na rede de pesquisa. A aproximação dos grupos é necessária para além dos conceitos ou autores partilhados. Se fossemos representar uma pesquisa em rede hipotética teríamos duas possibilidades. Numa ilustrada pela Figura 7, os grupos formam díades, tríades, etc., que vão se entrelaçando. O que é comum entre os grupos emerge da interação entre eles.

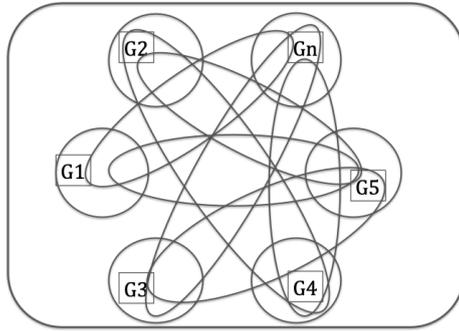


Figura 7. Pesquisa em rede com pesquisas conjuntas entre os grupos da rede.

Com a formação de redes dentro de redes, os grupos atuam de modo coordenado. O que era um eixo comum definido pela proximidade de temáticas de um grupo e outro, passa a ser definido pela ação conjunta de dois ou mais grupos da rede. Num processo como esse, torna-se importante a comunicação entre os grupos, de fato, torna-se necessária uma aproximação que pode e se deve dar com maior mobilidade entre os membros, pesquisadores/docentes, estudantes entre os grupos.

Outra possibilidade para a pesquisa em rede é o estabelecimento do eixo temático único para todos os grupos. As pesquisas realizadas no mesmo eixo variaram em dimensões e particularidades (Figura 8).

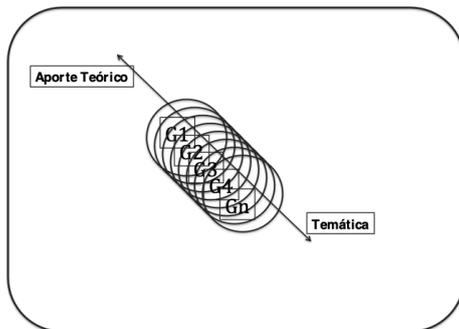


Figura 8. Pesquisa em rede com pesquisas no mesmo eixo temático.

O eixo temático traria aos grupos o mesmo aporte teórico para orientar as pesquisas. Assim como também indicaria a temática de investigação para todos os grupos.

## **O que diz a REIPEFE? O que se pode dizer da REIPEFE?**

Na abertura do seminário, uma professora de educação física foi homenageada pela sua prática inovadora, exitosa e resistente num contexto nem sempre favorável do ensino público. No seu agradecimento, ela lembra que depois de mais de vinte anos envolvida no ensino da educação física escolar, ela ainda se pergunta: qual é a função da educação física? É sintomático que essa questão seja posta logo na abertura do seminário. Pensar a educação física é um esforço diário. Esforço que os grupos fazem e necessitam fazer. Essa talvez seja uma questão articuladora para todos, para coordenar todos. De fato, há uma questão que aproximou as pessoas originalmente há dez atrás e as motivou a construir uma rede de pesquisa: Por que há tão poucas práticas inovadoras após mais de 20 anos do movimento renovador da educação física?

As respostas a essa questão foram dadas ainda que as soluções ainda aguardem por elaboração. A solução é complexa pois como sintetizou o Grupo Pampeano há vários indicativos para explicar os inúmeros casos de abandono ou desinvestimento pedagógico:

- a. *relacionados ao professor*: o que remete às questões de identidade docente;
- b. *relacionadas à escola*: o que remete à cultura escolar;
- c. *relacionados ao nível macro do estado e das políticas*: o que implica na definição de políticas públicas na educação ou políticas pouco republicanas e democráticas.

O Grupo do LESEF indicou um eixo temático com investigações que articulam interpretação com ação como é denotado nas pesquisas com :

- a. Diagnóstico das realidades e condições objetivas
- b. Pesquisa-ação

### c. Estudos sobre o discurso legitimador

O Grupo Pampeano também apresentou uma agenda de desafios e caminhos:

1. A REIPEFE como um balizador e propositora de princípios oriundo do Movimento Renovador Brasileiro da Educação Física;
2. Qualquer que seja o caminho ele deve privilegiar a colaboração entre grupos;
3. Pensar numa teoria latino-americana para a Educação Física Crítica, com conhecimento e palavras próprias (que foi enfatizado por Rodolfo Rozengardt em sua conferência já abertura da reunião).

Em relação ao terceiro item proposto pelo Grupo Pampeano vale lembrar que no estudo do desenvolvimento humano há uma tendência nos últimos anos de se elaborar teorias a partir de concepções e culturas não hegemônicas (cf. Bornstein, 2005). O argumento é o de que as concepções sobre a natureza do desenvolvimento são fortemente influenciadas por vieses culturais e políticos dos países dos continentes europeu e norte-americano. O processo de desenvolvimento é tanto um fenômeno natural como um processo social logo teorias construídas no contexto anglo-saxão apresentam vieses com relação a crenças e expectativas dessa cultura acerca do fenômeno. Um exemplo paradigmático vem do estudo do desenvolvimento motor. A pesquisadora francesa Blandine Bril ao investigar as possíveis causas do estado mais avançado de desenvolvimento motor de bebês africanos em comparação com bebês europeus descobre, ao conviver durante meses com mães da comunidade Bambara em Mali, África Ocidental, que elas desconhecem a palavra “desenvolvimento” (Bril, 1986). Nos dialetos de Bambara não há uma palavra, substantivo ou verbo, que tenha significado similar ao nosso “desenvolvimento” e “desenvolver”. Tanto na língua inglesa como na portuguesa, “desenvolver” significa “desenrolar”, “desvelar o que já existe”. Em Bambara não há termo igual. Para as mães de Bambara seus bebês necessitam ser “construídos”, e isso implica num investimento constante de colocar

e situar seus bebês e filhos no mundo. O que na cultura anglo-saxã seria tratado como estimulação sensório-motora precoce, na cultura de Bambara é o modo de cuidado comum e sensato afinal os filhos precisam ser “formados”.

O estudo do desenvolvimento humano é rico em destacar vieses culturais e políticos nas chamadas teorias de desenvolvimento. Talvez um dos mais famosos seja a teoria de desenvolvimento intelectual elaborada a partir do teste de QI (Quociente de Inteligência). Gould (1996) relata como o francês Alfred Binet (1857-1911) elaborou o teste de QI. O objetivo de Binet era atender uma demanda colocada pelo Ministério de Educação Pública: desenvolver um instrumento para identificar crianças que necessitariam de um apoio (reforço) para além das aulas normais. Binet afirma mais de uma vez que seu teste era um indicador do estado de inteligência, mas a inteligência em si era algo muito mais complexo que não se reduziria ao QI. Todavia, como nos relata Gould, o uso e apropriação do teste por psicólogos norte-americanos levou-os a propor uma teoria hereditária da inteligência usando o QI para evidenciá-la. Operou-se um processo de reificação da inteligência tornando o escore do QI na própria inteligência<sup>2</sup>. Essa teoria serviu como suporte para políticas públicas de segregação racial (em relação aos afro-americanos e imigrantes latinos) na diferenciação do oferecimento de oportunidades de qualidade na educação básica nos Estados Unidos durante grande parte do Século XX reverberando ainda hoje naquele país e em muitos outros. Por esse motivo e muitos outros, se defende a elaboração de teorias alternativas de desenvolvimento. Uma teoria que abarque concepções e crenças culturais mais pertinentes aos processos de cuidado e promoção do desenvolvimento dos continentes latino americano, africano, asiático e oceânico.

Com os devidos ajustes a esse movimento no estudo do desenvolvimento, julgo que o movimento em direção a uma teoria latino-

---

1. Aliás algo similar ocorre na avaliação da pós-graduação quando a produção de conhecimento é reificada em pontos obtidos pela publicação de artigos em periódicos científicos, e assim produzir conhecimento se equaciona em fazer pontos e mais pontos pela publicação de artigos em periódicos científicos.

-americana para educação física é justo e oportuno no nosso atual estágio. Richard Tinning (2006) ao fazer uma revisão das orientações teóricas na formação de professores de educação física demonstrou constrangimento ao reconhecer que sua apreciação estava em grande parte baseada em autores anglo-saxões e publicações em língua inglesa. Tinning reconhece que orientações teóricas existem em todos os países e que muito provavelmente elas seguiriam abordagens e tratariam de questões que não se espelham nas orientações e preocupações acadêmicas e profissionais dos países anglo-saxões. Assim, me parece uma questão de grande importância pensar o que é a pedagogia na tradição latino-americana. Qual é o sentido formativo do professor de educação física no Brasil, na Argentina, no Uruguai, na Colômbia, etc.? Voltar-se para a nossa história e tradições não pode, todavia, precipitar uma atitude fundamentalista contra os conhecimentos sistematizados em outras línguas. Se há ou houve algum benefício de termos sido “colonizados” por culturas acadêmicas anglo-saxãs é o de que pudemos abrir o escopo das orientações teóricas para educação física escolar nos colocando agora numa melhor posição para seguirmos adiante com nossas próprias pernas. Em 2013 quando tivemos a presença do Professor David Kirk num seminário ligado ao projeto “Ephysis – Educação Física e Sociedade”<sup>3</sup>, ele manifestou sua admiração pelo fato de encontrar no Brasil uma miríade de orientações teóricas para a educação física escolar com abordagens e propostas distintas variando de uma tendência mais conservadora como as abordagens de aptidão física e promoção da saúde, desenvolvimentista para mais progressista como a humanista/fenomenológica, crítica-superadora. Ele não via essa riqueza de olhares nas propostas curriculares de países anglo-saxões. Assim devemos partir dessa diversidade de orientações para elaborar uma teoria latino-americana de Pedagogia da Educação Física Escolar que não segregue outros olhares mas se articule com eles, só assim, penso, é possível ir adiante e além do que se tem até aqui.

---

3. <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyis/?p=462>

Um dos temas frequentes nas apresentações e debates da REIPEFE foi o da formação de professores, entendida como inicial e continuada. A categoria de trabalho docente foi um guarda-chuva para acomodar questões da formação às condições objetivas de trabalho, da identidade docente à análise de seu cotidiano. Chamou minha atenção o estudo da mobilidade dos professores pela cidade em que vivem do Grupo da UFMG. O professor que num estudo foi caracterizado como uma ilha, noutro é visto como um misto de caixeiro viajante e profeta da educação humana. Nessas condições que soam tão inadequadas, há também uma riqueza de humanidade que só é possível pela precariedade da vida do professor que mesmo assim persiste e persevera em sua peregrinação diária.

Os temas são muitos e as palavras são poucas para falar da relevância de cada um para promover uma educação física digna e formativa de pessoas. Vejo a necessidade de um esforço de síntese por representantes de cada grupo da rede no sentido de mapear os temas investigados, referenciais teóricos utilizados, formas de descrição e interpretação, processos de ação, modos de difusão do que foi e está sendo investigado. A esse grupo caberia retomar as ideias de articulação entre conceitos, teorias e estudos. Formalizar tudo num relatório de avaliação que ao mesmo tempo serviria de agenda articuladora dos esforços de cada grupo. Há algumas questões que podem ser norteadoras desse esforço de síntese:

1. O que se faz em rede que não dá para fazer sozinho;
2. O que se pode fazer sozinho mas que fazendo em rede amplia, aprofunda, promulga?
3. Como garantir a diversidade de pesquisas tanto com a orientação à teoria e como com a orientação de intervenção.

## **Considerações finais**

Chego ao fim dessa análise que me fez retornar ao caderno de anotações do último encontro da REIPEFE em Vitória, ES, em 2018. Vejo nas

minhas anotações a sombra do estranhamento em participar de um evento num tema que me é desconhecido, com pessoas que também não conhecia, com algumas exceções. Tudo isso me colocou num lugar privilegiado de observador que não posso chamar de “crítico” pois me faltam os conhecimentos e ferramentas para tanto, mas com certeza atento.

Duelei um bom tempo para finalizar esse capítulo de reminiscências do encontro pois não conseguia encontrar uma ideia que pudesse de alguma forma apontar para algo além do que já não expressei em minha apreciação oral na última sessão da reunião. Buscava por uma ideia que fosse sistematizadora das minhas análises e ao mesmo tempo operacional para o que importa à REIPEFE daqui para frente. Depois de muito pestanejar, deu-me conta de que a ideia talvez esteja mesmo no estranhamento que senti ao adentrar à reunião e assistir diuturnamente cada sessão durante os dias do encontro. Porque julgo que nada posso acrescentar ao que foi pontuado por Rodriguez e Rodriguez (2017) quando elas elencam quatro objetivos para a Rede: (a) promover o desenvolvimento de investigações relacionadas com a inclusão educacional com o objetivo de delinear estratégias para assegurar o acesso amplo e universal à educação de qualidade; (b) elaborar perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas e estratégias de investigação para e sobre os processos de inclusão social; (c) elaborar marcos teóricos e análise comparadas sobre as experiências latino-americanas; (d) estabelecer critérios para identificar as propostas denominadas de inovação bem como caracterizar os casos de abandono docente. Não posso, também, ir além do que Bracht (2017) sintetiza do caminho percorrido pela REIPEFE desde sua criação até aqui. Bracht fala da passagem de uma preocupação em se prospectar as razões e causas das praticas inovadoras e situações de desinvestimento para enfocar as praticas em si caracterizando-as contextualmente, e assim, situando-as no seu espaço e tempo histórico. Igualmente vã, talvez, tenha sido a busca de um modelo explicativo ou modos de interpretação das experiências devido à complexidade que encerram. As experiências, no diz Bracht, parecem se constituir numa constante articulação entre diferentes níveis (da cultura escolar, da

cultura mais ampla), das vidas (pessoal e profissional) dos envolvidos (do professor, da professora), das histórias que se cruzam da vida do professor/professora e da cultura escolar, dos contextos históricos da educação física de cada país, do seu sistema educacional federal e local.

Assim, o estranhamento de minha posição como observador atento talvez seja o elemento que pode unificar o que gostaria de deixar aos membros da REIPEFE. O estranhamento se dá por um olhar distante por ser de fora. No meu caso, ele se deu pelo meu não pertencimento ao grupo. Minhas referências são outras, minha história de pesquisador e professor é outra. Julgo, entretanto, que o estranhamento também é possibilitado também pela participação de todos na rede de pesquisa. Para mim a rede de pesquisa, a REIPEFE, possibilita a cada membro, e grupo de pesquisa, um estranhamento ao se confrontar com o que o outro faz e diz na pesquisa. Na metáfora das ilhas e do Jano, cada um é todo e é parte, ao mesmo tempo. Ao se reconhecerem como membros da rede cada um exerce de certa forma esse olhar distante ao dirigir-se para os membros do mesmo grupo e de grupos distintos. Todos são diferentes e a Rede se mostra aberta a acolher a diversidade. Ao mesmo tempo, todos são iguais na diferença. Os problemas são os mesmos, ainda que os contextos sejam distintos. A experiência distinta de um pode falar da experiência distinta de outros. Essa seria a chave para que a REIPEFE possa sair de um estado de Rede de Pesquisa para uma Pesquisa em Rede. A pesquisa em rede não significa só a investigação dos mesmos problemas, com os mesmos referenciais teóricos e metodológicos. Garantindo-se que cada um tenha o rigor necessário em suas investigações e faça escolhas pertinentes entre referencial teórico e metodológico com o que pretende responder ou tratar, todos trarão olhares distintos para problemas similares de contextos distintos. Aceitando o estranhamento que isso gera em cada grupo, em cada um, julgo que ninguém sai incólume dessa experiência de estranhamento.

O reconhecimento pelas agências de fomento de que as redes de pesquisa, e mesmo a pesquisa em rede, é mais eficiente e traz um melhor custo-benefício se faz com referência a possibilidade de par-

tilhar recursos humanos e tecnológicos além de agregar competências específicas de cada grupo podendo, inclusive, transpor as fronteiras disciplinares que muitas vezes se tornam obstáculos a uma compreensão ampliada dos fenômenos e processos. Mas há também nas agências e nos grupos que se articulam em redes a noção de que esse esforço os beneficia por injetar mais dados para alimentar a fornalha da produção científica. Dessa postura é um passo para as redes de pesquisa tornarem-se redes para maximizar a produção de “papers”. O produtivismo está à espreita nesses movimentos. A intenção original de avançar o conhecimento cede à sede da produção em larga escala, tornando os grupos de pesquisa, com seus pelotões de estudantes de mestrado, doutorado e estagiários de pós-doc, em linhas de montagem, cada um cumprindo o seu papel no grande quebra-cabeça, nem sempre do conhecimento, mas da divulgação nos periódicos científicos.

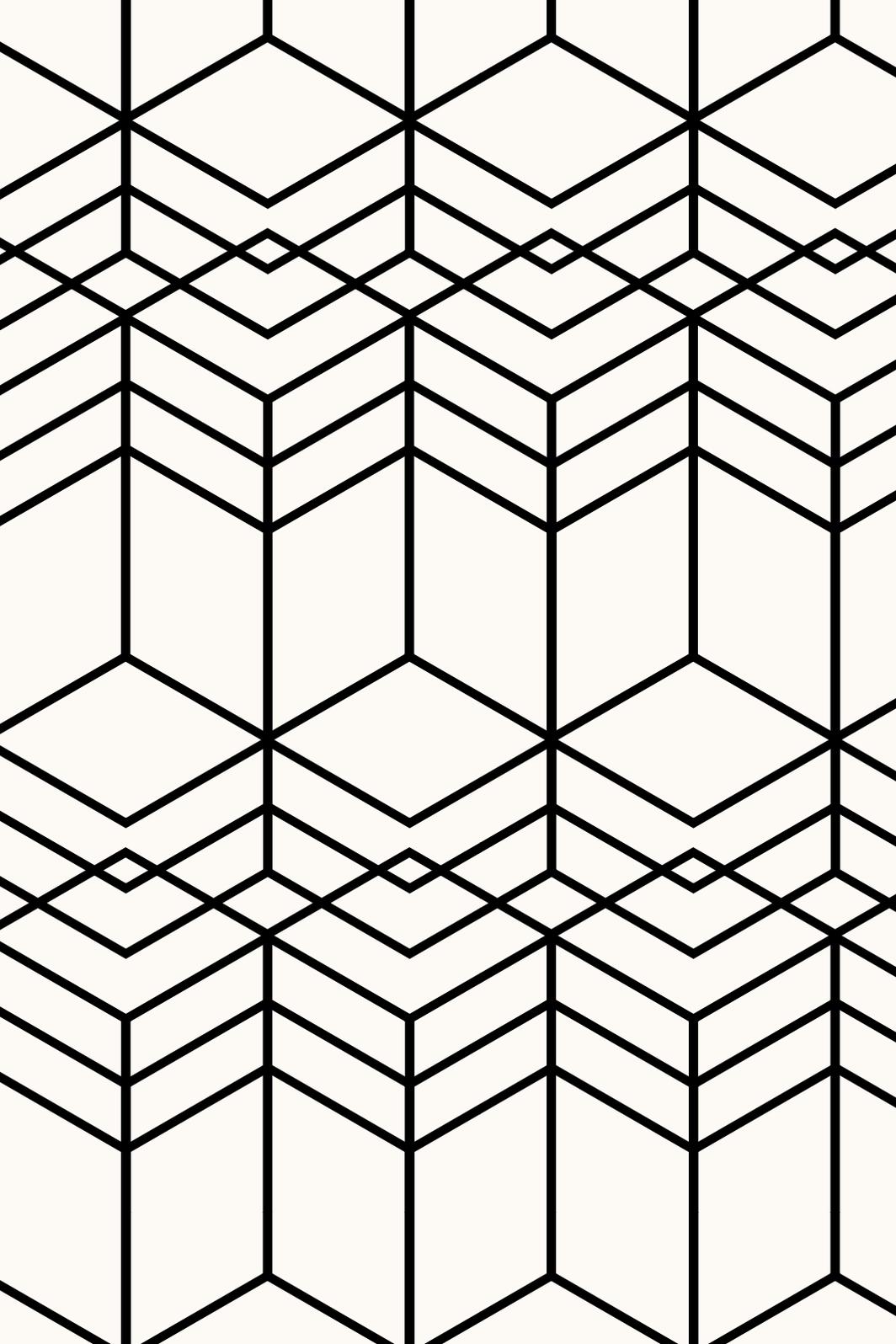
A experiência do estranhamento deve passar longe dessa tentação ao produtivismo. A passagem da rede de pesquisa para pesquisa em rede deve-se dar sem que a diversidade se perca e assim o estranhamento ocorra de um grupo para outro, de um pesquisador para outro. O olhar diverso torna-se recorrente. Um olhar diverso e ao mesmo tempo distante, para os mesmos problemas, para as mesmas soluções, com interrogações diferentes para as mesmas questões.

## Referências Bibliográficas

- Abigail, L. K. M. (2016). Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, 2, 61-74.
- Bracht, V. (2017). Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil (pp. 45-50). In V. Bracht, U. R. Almeida & I. Wenzel (eds.). *A educação física escolar na América do Sul*. Curitiba: Editora CRV.
- Bril, B. (1986). Motor development and cultural attitudes. (pp. 297-314). In H.T.A. Whiting & M. G. Wade (eds.). *Themes in motor development*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fensterseifer, P.E. (2017). Produção de conhecimento e cooperação acadêmica nos países do Cone Sul- América do Sul. (pp.17-26). In V. Bracht, U. R. Almeida & I. Wenzel (eds.). *A educação física escolar na América do Sul*. Curitiba: Editora CRV.
- González, F. J. (2017). Atuação dos professores na educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. (pp.27-44). In V. Bracht, U. R. Almeida & I. Wenzel (eds.). *A educação física escolar na América do Sul*. Curitiba: Editora CRV.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man. Revised and Expanded*. New York: W. W. Norton.
- Koestler, A. (1967). *The ghost in the machine*. London: Hutchinson.
- Lave, & Wenger Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mendizabal, E. (2006). *Understanding networks: The functions of research policy networks—Report*. London: Overseas Development Institute.
- Reinhardt et al. (2012). Understanding the meaning of awareness in Conference: A. Moore, V. Pammer, L. Pannese, M. Prilla, K. Rajagopal, W. Reinhardt, ... C. Voigt (Eds.), *Proceedings of 2nd Workshop on Awareness and Reflection in Technology-Enhanced Learning*, At Saarbrücken, Germany, Volume: ARTEL/EC-TEL 2012 (pp. 13–30).

- Rodriguez, N. B. & Rodriguez, A. (2017). Enseñanz y transformasi3n de la educaci3n f3sica em Argentina: Discussiones en torno a la innovaci3n, la inclusion y la justicia. (pp. 85-113). In V. Bracht, U. R. Almeida & I. Wenez (eds.). *A educa3o f3sica escolar na Am3rica do Sul*. Curitiba: Editora CRV.
- S3nchez-Cardona, I.; S3nchez-Lugo, J. & V3lez-Gonzalez, J. (2012). Exploring the potential of communities of practice for learning and collaboration in a higher education context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 1820-1825.
- Simon, H. A. (1996). *Sciences of the Artificial*. 2<sup>nd</sup> Edition. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education (pp. 369-385). In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (eds). *The handbook of physical education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, January-February, 139-145.





## DATOS BIOGRÁFICOS

/ **Dora Elisa Vai**

Magíster en Educación Superior Universitaria. FACE-UNCo- Profesora Regular cátedras JR yVN del Profesorado de Educación Física con orientación en Montaña.UNC. Profesora de Educación Física.Psicóloga Social. Docente investigadora categorizada IV. Ministerio de Educación Argentina.Directora de Proyectos de Investigación y Extensión. Dirije Grupo InnovaBariloche/CRUB/UNComahue.

Investiga en Educación Física escolar y currículo.

/ **Mariana Peña Boetto**

Profesora de Educación Física. Docente-Investigadora.

Docente en cátedras del Profesorado de Educación Física con orientación en Montaña.UNC. Licenciatura en educación (tesis) Integrante Grupo InnovaBariloche/CRUB/UNComahue.

Investiga en Educación Física escolar y currículo.

/ **Norma Beatriz Rodríguez**

Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Argentina.

Magíster en Educación Corporal (UNLP) y Profesora en Educación Física (UNLP). Se desempeña como Profesora Titular en la Teoría de la Educación Física 4, DEF-FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor de CICES (Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad) perteneciente al CICES - IdIHCS/ FaHCE/UNLP – CONICET. Directora de Proyectos de Investigación Científica, coordinadora de libros y autora de capítulos de libros, artículos de divulgación científica y conferencista en numerosos Congresos y Simposios a nivel Nacional e Internacional.

/ **María Teresa Oltolina Giordano**

Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Argentina.

Magíster en Tecnología Informática aplicada en Educación (UNLP) y Profesora en Educación Física (UNLP).

Se desempeña como profesora adjunta ordinaria en la asignatura de grado

Capacitación en Informática (UNLP) y como profesora de Educación Física escolar en el nivel secundario.

Docente investigadora categorizada V. Integrante de Proyectos de Investigación Científica, autora de artículos de divulgación científica y expositora en eventos académicos.

Investiga en temas de Educación Física Escolar, y de formación competencial digital en docentes de Educación física y estudiantes de profesorado del área.

/ **Iván Galvani**

Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Argentina.

Licenciado en Sociología.

Profesor Adjunto de Metodología de la Investigación Social I.

/ **Cecilia Taladriz**

Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, UNLP. Profesora en Educación Física (UNLP), Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta de la cátedra Educación Física 2 del Profesorado de Educación Física. Investigadora formada del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP). Profesora en Institutos terciarios sobre temática relativa al juego y la infancia. Profesora de Educación Física en nivel Inicial, primario. Autora artículos de divulgación científica, autora de libros y capítulos. Conferencista en numerosos Congresos y Simposios.

/ **Fernando Acosta**

Profesor de Educación Física (ISEF) Licenciado en EF (Unlpam) Especialista en Investigación. Docente de niveles primario, secundario y superior.

/ **César Suarez Vranken**

Profesor de Educación Física (ISEF) Licenciado en EF (UNLPam) Profesor en Ciencias de la Educación. (UNLPam). Docente de nivel secundario y superior.

/ **Alejandro Añasco**

Magíster en Educación con orientación en gestión educativa (UDES).  
Profesor y Licenciado en Educación Física (UNLaM). Investiga sobre  
Formación docente y prácticas corporales.

/ **Gloria Campomar**

Magíster en Educación Superior, Especialista en docencia Educación  
Superior y por la UNLaM, Profesora en Educación Física. Docente e  
Investigadora (catg. 4) Ministerio de Educación Argentina. Investiga sobre  
Formación docente y prácticas corporales.

/ **Adriana Gallegaro**

Magíster en Análisis del Discurso (UBA), doctorando en Cs.de la  
Comunicación (USAL), titular de Semiótica I y II de la Carrera de  
Comunicación Social de la UNLaM. Investigadora del PROINCE, categoría III.

/ **Mario Zimmerman**

Doctor en Psicología (UNC) Especialista en Didáctica (UBA) Licenciado  
en Psicología (UBA). Profesor e investigador en la UNLaM en el área de la  
Psicología social y la Psicología educacional.

/ **Alejandra Aguilar**

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la  
República, Profesora de Educación Física. Profesora en el Instituto Superior  
de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay) dictando  
cursos de grado e investigando sobre teoría de la Educación Física,  
formación profesional y Educación Física Escolar.

/ **Santiago Brum**

Licenciado en Educación Física (ISEF-UDELAR), Maestrando en Educación  
Física (ISEF-UDELAR), integrante del grupo de investigación EFEEC desde  
el 2015.

/ **Juan Cardozo**

Profesor de Educación Física. Diploma en Gestión de Centros educativos. Integrantes del Grupo de investigación EFEEC. Docente universitario en curso vinculados a la Educación Física Infantil, a la enseñanza del deporte y específicamente al handball como práctica corporal.

/ **Carla De Polsi**

Licenciada en Educación Física (ISEF-UDELAR). Maestranda en Ciencias Humanas (FHCE-UDELAR), Integrante del Grupo de investigación EFEEC desde 2014. Dictando cursos de grado en relación a la práctica profesional, a las técnicas corporales y la danza. Investigando sobre las prácticas artísticas, en la construcción de memoria colectiva, tomando como ejes de abordaje la creación colectiva, la participación y el espacio público.

/ **Gastón Meneses**

Licenciado en Educación Física (ISEF-UDELAR) Posgraduado en Educación Física y Deporte Escolar por el Insituto Nacional de Educación Física, Universidad de Cataluña y el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Maestrando en Ciencias Humanas (FHCE-UDELAR), Integrante del Grupo de investigación EFEEC desde 2014. Dictando cursos de grado en relación a la Teoría de la Educación Física, a la Gimnasia y al campo de la Enseñanza desde una perspectiva epistémica.

/ **Cecilia Ruegger**

Magister en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Doctoranda en Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata (Argentina). Licenciada en Psicomotricidad (Udelar), Profesora de Educación Física. Co-directora del Grupo Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC). Profesora en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay) dictando cursos de grado y posgrado y dirigiendo investigaciones sobre teoría de la Educación Física, formación profesional y Educación Física Escolar.

/ **Giannina Silva**

Licenciada en Educación Física (ISEF-UDELAR)

Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Uruguay)

Maestranda en Ciencias Humanas (FHCE-UDELAR), Integrante del Grupo de investigación EFEEC desde 2014. Dictando cursos de grado en relación a la Teoría de la Educación Física, a la Gimnasia y la práctica docente.

/ **Ana Torrón**

Magister en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Doctoranda en Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata (Argentina). Profesora de Educación Física.

Co-directora del Grupo Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC), Profesora en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay) dictando cursos de grado y posgrado y dirigiendo investigaciones sobre teoría de la Educación Física, formación profesional y Educación Física Escolar.

/ **Pablo Zinola**

Magister en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata (Argentina). Profesor de Educación Física. Miembro del Grupo Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC). Profesor en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay) dictando cursos de grado sobre teoría de la Educación Física y Práctica Profesional.

/ **Griselda Amuchástegui**

Grupo Praxis. Docente e investigadora de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba. Tematiza las prácticas docentes en Educación Física para la pluralidad, la formación de formadores en educación física y prácticas socio educativas en diferentes contextos.

/ **María Josefina Yafar**

Grupo Praxis. Profesora de Educación Física y de Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba. Problematiza la enseñanza de la Educación Física escolar, la formación docente y el desarrollo curricular de la EF desde una perspectiva inclusiva.

/ **Carina Bologna**

Grupo Praxis. Docente e investigadora de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba. Estudia la Educación Física escolar y la formación docente en Educación Física.

/ **Ana Nathalia Almeida Callai**

Professora de Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Estuda a formação de professores e as práticas pedagógicas inovadoras.

/ **Eriques Piccolo Becker**

Professor de Educação Física, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação Física, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisa sobre formação de professores e formação continuada.

/ **Luis Eugênio Martiny**

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

/ **Rosalvo Luis Sawitzki**

Coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq Iniciação a Docência e formação continuada de professores; Professor do Departamento de Desportos Individuais – DDI - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

/ **Admir Soares Almeida Júnior**

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG onde atua no curso de licenciatura em Educação Física. Na Pós-Graduação encontra-se vinculado ao Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da UFMG e ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), onde orienta e desenvolve pesquisas relacionadas à prática pedagógica de professores/as de educação física numa perspectiva narrativa e autobiográfica.

/ **Cláudio Márcio Oliveira**

Doutor em Educação pela UFMG, mestre em Educação Física pela UFSC e licenciado em Educação Física pela UFMG. Professor da Faculdade de Educação da UFMG, lecionando nos cursos de Educação Física e Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa “CIVITAS: Corpo, Cidade e Práticas Sociais” e membro do “PROEFE: Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar”. Na pós-graduação encontra-se no PROMESTRE (Mestrado Profissional em Educação e Docência) e no PROEF (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede). Desenvolve pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: educação física escolar, formação de professores, mobilidade urbana e educação dos corpos/sentidos na cidade.

/ **José Angelo Gariglio**

Doutor em Educação pela PUC-Rio. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Especialista em Educação Física Escolar, pela PUC-Minas. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, pela UFMG. Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (Proef). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (ProEFE).

/ **Alessandra Galve Gerez**

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) do Centro de Educação Física e Desportos da UFES. Investiga temas relacionados à docência universitária, formação de professores e formação continuada.

/ **Valter Bracht**

Doutor pela Universität Oldenburg (1990). Atualmente é professor titular aposentado da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia.

/ **Fernando Jaime González**

Grupo Paidotribas. Doutor em Ciência do Movimento Humano. Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Desenvolve pesquisas na área da Educação, Educação Física escolar e sociologia das disposições sociais.

/ **Maria Simone Schwengberg**

Grupo Paidotribas. Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Desenvolve pesquisas na área da Educação Física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento.

/ **Ivan Carlos Bagnara**

Grupo Paidotribas. Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Desenvolve pesquisas na área da docência em Educação Física, com ênfase nos desafios políticos, curriculares e didáticos da Educação Física escolar e da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

/ **Paulo Carlan**

Grupo Paidotribas. Doutor em Educação Física. Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Desenvolve pesquisas na área do esporte, movimento humano, cultura corporal e dialética da Educação Física.

/ **Paulo Evaldo Fensterseifer**

Grupo Paidotribas. Doutor em Educação. Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Desenvolve pesquisas na área da Educação e Educação Física com ênfase na relação Linguagem, Política e Educação.

/ **Robson Machado Borges**

Grupo Paidotribas. Doutor em Ciência do Movimento Humano. Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Desenvolve pesquisas na área da formação continuada de professores, pesquisas colaborativas e metodologia de ensino dos esportes, currículo e planejamento.

/ **Sidinei Pithan da Silva**

Grupo Paidotribas. Doutor em Educação. Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Desenvolve pesquisas na área da formação de professores, epistemologia, teoria crítica e educação, corpo, saúde e Educação Física.

/ **Edison de Jesus Manoel**

Grupo Educação Física Escolar USP- Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano; Professor Titular da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo; Investiga a cultura escolar em referência a escolas ativas e o contexto do desenvolvimento da ação motora

/ **Rodolfo Rozengardt**

Grupo pampeano de investigadores.

Profesor y licenciado en Educación Física.

Especialista en Metodología de la investigación científica.

Doctor en Ciencias de la Educación.

Ex-Rector y profesor del Instituto Superior de Educación Física de La Pampa.



Este libro se termino de editar  
en el mes de abril de 2021,  
en Córdoba. Argentina

Dora Elisa Vai  
Mariana Peña Boetto  
Norma Beatriz Rodriguez  
María Teresa Oltolina Giordano  
Iván Galvani  
Cecilia Taladriz  
Fernando Acosta  
César Suarez Vranken  
Alejandro Añasco  
Gloria Campomar  
Adriana Gallegaro  
Mario Zimmerman  
Alejandra Aguilar  
Santiago Brum  
Juan Cardozo  
Carla De Polsi  
Gastón Meneses  
Cecilia Ruegger  
Giannina Silva  
Ana Torrón  
Pablo Zinola  
Griselda Amuchástegui  
María Josefina Yafar  
Carina Bologna  
Ana Nathalia Almeida Callai  
Eriques Piccolo Becker  
Luis Eugênio Martiny  
Rosalvo Luis Sawitzki  
Admir Soares Almeida Júnior  
Cláudio Márcio Oliveira  
José Angelo Gariglio  
Alessandra Galve Gerez  
Valter Bracht  
Fernando Jaime González  
Maria Simone Schwengberg  
Ivan Carlos Bagnara  
Paulo Carlan  
Paulo Evaldo Fensterseifer  
Robson Machado Borges  
Sidinei Pithan da Silva  
Edison de Jesus Manoel  
Rodolfo Rozengardt



# Reiipefe

Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar | Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar

