

33-2, JULIO-DICIEMBRE, 2014 / ISSN-p: 0120-677X

# EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE



ISSN-p: 0120-677X - Versión Impresa  
ISSN-e: 2145-5880 - Versión Electrónica



EDUCACIÓN  
FÍSICA Y  
DEPORTE



EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE  
VOLUMEN 33 NÚMERO 2, JULIO-DICIEMBRE, 2014

La revista Educación Física y Deporte (EFYD) publica artículos de investigación e innovación producto de trabajos originales e inéditos de carácter científico, tecnológico o académico, generados en procesos de investigación, reflexión o revisión que hayan sido objeto de evaluación por pares. El público al que se dirige la revista está constituido por profesores, investigadores, estudiantes y profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

### **INDEXADA Y HOMOLOGADA EN:**

#### **ÍNDICES BIBLIOGRÁFICOS (IB)**

- IBN Publindex – Índice Bibliográfico Nacional Publindex, Colciencias. Categoría B

#### **BASES BIBLIOGRÁFICAS CON COMITÉ DE SELECCIÓN (BBCS)**

- LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- ProQuest Research Library

#### **OTROS SERVICIOS DE INDEXACIÓN Y HOMOLOGACIÓN**

- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- PKP - Public Knowledge Project
- e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas
- Dialnet (Difusión de Alertas en la Red) – Portal Bibliográfico de Acceso Libre
- LATINDEX - Sistema de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- GFMER - Geneva Foundation for Medical Education and Research
- ULRICHSWEB – Global Serials Directory
- RIREF - Red Iberoamericana de Revistas de Educación Física y Áreas Afines

### **Derechos de autor y acceso a contenidos**

#### **Licencia:**

Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0- Internacional



El material publicado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos la referencia a la publicación original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.



EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE  
ISSN-p: 0120-677X Versión Impresa  
ISSN-e: 2145-5880 Versión Electrónica  
revistaefyd@udea.edu.co

---

**RECTOR UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Dr. Mauricio Alviar Ramírez

**DIRECTORA INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Mag. Gloria María Castañeda Clavijo

**JEFA DEPARTAMENTO ACADÉMICO**

Dra. Margarita María Benjumea Pérez

**JEFE CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DEL DEPORTE – CICIPED**

Doctorando Mag. Carlos Mauricio González Posada

**EDITOR**

Dr. León Urrego

---

**COMITÉ EDITORIAL**

- Dr. Alberto Moreno Doña, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)  
Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)  
PhD. Andrew C. Sparkes, Leeds Beckett University (United Kingdom)  
Dr. Elkin Alberto Arias Arias, Universidad de Antioquia (Colombia)  
Dr. José Ignacio Barbero González, Universidad de Valladolid (España)  
Doctoranda Mag. Liliana María Cardona Mejía, Universidad de Antioquia (Colombia)  
Dra. Luz Elena Gallo Cadavid, Universidad de Antioquia (Colombia)  
PhD. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

**COMITÉ CIENTÍFICO**

- Dr. Alfredo Furlam Malamud, Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)  
Dr. Armando Forteza de la Rosa, UCCFD Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Manuel Fajardo (Cuba)  
Dr. Deibar René Hurtado, Universidad del Cauca (Colombia)  
Dr. Eder Peña Quimbaya, Universidad de Caldas, Colombia  
PhD. Herbert Hopf, Universidad de Göttingen (Alemania)  
Dr. Javier Taborda, Universidad de Caldas (Colombia)  
Dr. Jesús Roca Hernández, Instituto Andaluz del Deporte (España)  
Dr. José Acero Jauregui, Instituto de Investigaciones y Soluciones Biomecánicas (Colombia)  
Dr. Juan Antonio Moreno Murcia, Universidad Miguel Hernández de Elche (España)  
Dr. Lino Castellani Filho, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil)  
PhD. Marcos García Neira, Universidade de São Paulo (Brasil)  
Dr. Miguel Vicente Pedraz, Universidad de León (España)  
Dr. Nicolás Julio Bores Calle, Universidad de Valladolid (España)  
Dr. Ricardo Crisorio, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
Dr. Valter Bracht, Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

**PRACTICANTE**

Luis Felipe Chica

**AUXILIARES ADMINISTRATIVOS**

Angy Álvarez, Juan Camilo Marulanda

**BECARIOS**

Anderson Correa, Adonay Castaño, Deisy Orozco

**CORRECCIÓN**

Luis Fernando Acevedo Ruiz - [revistaviref@udea.edu.co](mailto:revistaviref@udea.edu.co)

**REVISIÓN TRADUCCIONES**

Portugués: Vinicius Dos Santos Da Silva, Inglés: Kathleen Palacios Quiñones

**DISEÑO, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN**

Imprenta Universidad de Antioquia - [imprenta@udea.edu.co](mailto:imprenta@udea.edu.co)

**APOYO Y FINANCIACIÓN:**

- Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia
- Fondo Revistas Indexadas, Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Antioquia

**PERIODICIDAD:**

Semestral: Julio-diciembre

**TIRAJE EN PAPEL:**

250 ejemplares

---

**VERSIÓN ELECTRÓNICA**

<http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>

---

**CORRESPONDENCIA**

Kra 75 No. 65-87, CP:050034, Barrio San Germán

Ciudadela de Robledo, Bloque 45-106

Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (+57-4) 219 92 70 - 219 92 50

Correo Electrónico: [revistaefyd@udea.edu.co](mailto:revistaefyd@udea.edu.co)

Web Site: <http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>

---



**IMAGEN DE CARÁTULA**

**Saturn's old dream**

Preso por ver el sol salir, pero ahora hay viento alrededor  
Por **Carolina Rodríguez Fuenmayor** - [alterlier@gmail.com](mailto:alterlier@gmail.com)

**Carolina Rodríguez Fuenmayor**, es barranquillera radicada en Bogotá, egresada de la Universidad Pontificia Javeriana en el 2014 como Maestra en Artes Visuales, desde hace unos años trata de aprovechar los medios y recursos visuales para desarrollar imágenes, desde el lápiz y el papel hasta la pintura digital. Le gusta crear puentes entre universos alternos y la realidad, crear seres mundanos que se encuentran con la fantasía de su entorno. Le gusta jugar con el color y todas sus posibilidades y le gusta creer que tiene una cercanía con el agua y el mar que no puede dejar atrás en sus imágenes.

Puede consultar la obra de Carolina Rodríguez Fuenmayor en:  
<https://www.behance.net/alterlier>



## ÍNDICE / SUMÁRIO / CONTENTS

- 229 EDITORIAL - PRÁTICA E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
EDITORIAL - PRÁCTICA Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR  
EDITORIAL - PRACTICE AND FORMATION IN SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION  
*Alexandre Fernandez Vaz, León Urrego*
- 233 ESTUDIANDO EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE MULTISCOPIC, UNA RED ON-LINE PROFESIONAL DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA  
ESTUDANDO O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DA MULTISCOPIC, UMA REDE ONLINE PROFISSIONAL DE ANÁLISE DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
STUDYING THE PROCESS OF SETTING MULTISCOPIC, A PROFESSIONAL ON-LINE NETWORK TO ANALYZE THE PHYSICAL EDUCATION PRACTICE  
*Gustavo González Calvo, Daniel Bores García*
- 259 PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN VIAJE ACRÍTICO DESDE LA UNIVERSIDAD A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR  
PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VIAGEM ACRÍTICA DA UNIVERSIDADE ATÉ A INSTITUIÇÃO ESCOLAR  
PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A NON-CRITICAL JOURNEY FROM UNIVERSITY TO THE SCHOOL INSTITUTION  
*Alberto Moreno Doña, Carolina Poblete Gálvez, Gonzalo Bernal Quiroz*



- 287 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE: OS JOGOS INTERNOS/INTEGRAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC  
FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE: LOS JUEGOS INTERNOS/INTEGRACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA UFSC  
TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: THE INTERNAL GAMES (OR INTEGRATION GAMES) OF PHYSICAL EDUCATION UFSC

*Carmen Lúcia Nunes Vieira, Alexandre Fernandez Vaz*

- 313 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (BRASIL)  
EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUADA PROMOVIDA POR LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE FLORIANÓPOLIS (BRASIL)  
EVALUATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ON THE QUALITY OF CONTINUING EDUCATION PROMOTED BY THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF FLORIANÓPOLIS (BRAZIL)

*André Justino dos Santos Costa, Jaison José Bassani*

- 343 A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR E FAZER DA ESCOLA UM LUGAR DE CULTURA: TRAJETÓRIA FORMATIVA E BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS  
LA EXPERIENCIA DE UNA PROFESORA ESCOLAR COMO POSIBILIDAD DE PENSAR Y HACER DE LA ESCUELA UN LUGAR DE CULTURA. TRAYECTORIA FORMATIVA DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
THE EXPERIENCE OF A SCHOOL TEACHER AS A POSSIBILITY OF THINKING AND MAKING THE SCHOOL A PLACE OF CULTURE, CAREER TRAINING, AND GOOD EDUCATIONAL PRACTICES

*Marcus Aurelio Taborda*

381 CRECIENDO JUNTOS: EDUCACIÓN, DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN EL DEPARTAMENTO DEL META

CRESCENDO JUNTOS: EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO DEPARTAMENTO DO META.

GROWING TOGETHER: EDUCATION, DEVELOPMENT AND SOCIAL TRANSFORMATION IN THE STATE OF META

*Claudia Maritza Guzmán Ariza*

405 REPRESENTACIONES Y DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN URUGUAY: UNA VISIÓN DESDE LOS PROGRAMAS OFICIALES

REPRESENTATIONS AND SPEECHES OF PRIMARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN URUGUAY: AN ANALYSIS FROM THE OFFICIAL PROGRAMMES.

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO URUGUAI: UMA VISÃO A PARTIR DOS PROGRAMAS OFICIAIS

*María Cecilia Ruegger Otermin, Ana Torrón Preobrayensky, Pablo Javier Zinola Diez, Cleber Antonio Rodríguez Cataldo*

443 RELACIONES ENTRE EL TIEMPO DE REALIZACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE CURRICULAR Y LAS PREOCUPACIONES PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE URUGUAY

RELAÇÕES ENTRE TEMPO DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO URUGUAI

RELATIONSHIP BETWEEN THE TIME OF REALIZATION OF THE TEACHER INTERNSHIP AND THE PEDAGOGICAL CONCERNS OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS FROM URUGUAY

*Verónica Gabriela Silva Piovani, Jorge Both*

467 RESEÑA DE LIBRO: PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TEXTO DE SICILIA Y OTROS "LA OTRA CARA DE LA ENSEÑANZA".

RESENHA DO LIVRO: PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TEXTO DE SICILIA E OUTROS "A OUTRA CARA DO ENSINO"

A BOOK REVIEW: CRITICAL PERSPECTIVE OF PHYSICAL  
EDUCATION IN THE SICILIA AND OTHERS TEXT "THE OTHER  
SIDE OF TEACHING"

*Néstor Acosta Pardo*

477 POLITICA EDITORIAL E INSTRUCCIONES PARA  
AUTORES

POLÍTICA EDITORIAL E INSTRUÇÕES PARA AUTORES  
EDITORIAL POLICY AND AUTHORS INSTRUCTIONS

# EDITORIAL PRÁTICA E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

EDITORIAL - PRÁCTICA Y FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

EDITORIAL - PRACTICE AND FORMATION  
IN SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION

## Alexandre Fernandez Vaz

Doutor pela Universidade de Hannover (Alemanha), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisador do CNPq (Ciências Humanas/Educação). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (Florianópolis, Brasil).  
alexvaz@uol.com.br

## León Urrego

Doctor por la Universidad de Valladolid (España). Profesor Auxiliar del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).  
leon.urrego@udea.edu.co

---

Vaz, A. F., Urrego, L. (2014). Editorial. Prática e formação em educação física escolar. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 229-231, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a01>

---

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a01

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a01>

A prática pedagógica em Educação Física e a formação de professores para esta disciplina do conhecimento são temas cuja articulação é bem-vinda pela potência que trazem, individualmente, e ainda mais quando é em forma articulada.

Este é o sentido do presente dossiê, que reúne artigos sobre ambos os temas, cada um deles articulando-se a um ou a outro, ou ainda a ambos. No conjunto de materiais encontramos diversidade geográfica, com representantes de Brasil, Uruguai, Espanha, da Colômbia; metodológica, com abordagens distintas, da etnografia à análise teórica e documental, passando pela biografia; teórica, com interlocutores tão diversos quanto profícuos.

Esta diversidade é própria da área de Educação Física, o ensino e a formação de professores. Se temos cada vez mais e melhores pesquisas em Educação Física, não se pode dizer que há uma metodologia que seja própria da área, mas, ao contrário, o que a caracteriza é exatamente a multiplicidade de abordagens que pode ter em conta os interesses da prática -de conhecê-la, mas também de realizá-la-.

Os trabalhos publicados neste dossiê sugerem ainda outra questão, das mais importantes. Questão antiga, posta no debate latino-americano principalmente a partir de finais da década do setenta do século passado, a relação entre conteúdo específico da disciplina –e da pesquisa– e o posicionamento político. Pode parecer anacrônico voltar nisso, mas talvez tenha algo de valor neste “regresso”. Seria o caso de perguntar como se daria, nos dias de hoje, de tantas esquinas e barrancos, como se coloca esta questão. Alguns dos textos talvez respondam, à sua maneira, a essa demanda. Recolocam, portanto, o debate sobre a importância da crítica, em forma de panfletária. É muito bom que assim seja.

## VERSIÓN EN ESPAÑOL

La práctica pedagógica en Educación Física y la formación de profesores en esta disciplina de conocimiento son temas cuya articu-

lación es bienvenida por la potencia que trazan, individualmente y, todavía más cuando se presentan de forma articulada.

Este es el sentido del presente dossier, que reúne artículos sobre ambos temas, cada uno de ellos articulándose a uno o a otro, o inclusive a ambos. En el conjunto de materiales encontramos diversidad geográfica, con representantes de Brasil, Uruguay, España y Colombia; metodológicamente se presentan abordajes distintos, desde la etnografía hasta el análisis de documentos, pasando por la biografía; teóricamente, con interlocutores tan diversos como proficuos.

Esta diversidad es propia del área de la Educación Física, de su enseñanza y de la formación de su profesorado. Sí tenemos cada vez más y mejores investigaciones en Educación Física, no podemos decir que hay una metodología que sea propia del área, sino al contrario, lo que precisamente caracteriza al área es la multiplicidad de abordajes, que pueden tener en cuenta los intereses de la práctica, de conocerla pero también de realizarla.

Los trabajos publicados en este dossier sugieren todavía otra cuestión, de las más importantes. Cuestión antigua, puesta en el debate latino-americano principalmente a finales de la década de los años setenta del siglo anterior, la relación entre contenido específico de la disciplina -y de la investigación- y el posicionamiento político. Puede parecer anacrónico volver a esto, pero tal vez puede tener algo de valor este “retorno”. Sería apropiado preguntar cómo se daría, en los días de hoy, desde tantas esquinas y barrancos, cómo se abordaría esta cuestión. Algunos de los textos tal vez respondan, a su manera, a esa demanda. Recolocan, por tanto, el debate sobre la importancia de la crítica, aunque no de forma panfletaria. Sería ideal que esto fuese así.

Florianópolis (Brasil) – Medellín (Colombia)

Alexandre Fernandez Vaz, Editor Adjunto

León J. Urrego D., Editor





# ESTUDIANDO EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE MULTISCOPIC, UNA RED ON-LINE PROFESIONAL DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA

ESTUDAR O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO  
DE MULTISCOPIC, UMA ANÁLISE PROFISSIONAL  
DA REDE ON-LINE DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA

STUDYING THE CONFIGURATION PROCESS  
OF MULTISCOPIC, A PROFESSIONAL ONLINE  
NETWORK THAT ANALYSES THE PHYSICAL  
EDUCATION PRACTICE

**Gustavo González Calvo**

Doctor por la Universidad de Valladolid. Profesor Asociado del  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
de la Universidad de Valladolid (Valladolid, España).

[gustavo.gonzalez@uva.es](mailto:gustavo.gonzalez@uva.es)

---

González C., G., & Bores G., D. (2014). Estudiando el proceso de configuración de MultiScopic, una red on-line profesional de análisis de la práctica de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 233-258, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a02>

---

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a02

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a02>

## Daniel Bores García

Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid.  
Maestro de Educación Física en Colegios de la Comunidad de Madrid  
(Madrid, España).  
dboresgarcia@gmail.com

## RESUMEN

Presentamos aquí algunos de los primeros resultados sobre el desarrollo de una red profesional en línea llamada MultiScopic (múltiples puntos de vista sobre un fenómeno), tratando de entender cuáles son las tensiones y limitaciones en torno al proceso de consolidación de una comunidad on-line de análisis de la práctica educativa. En este sentido, MultiScopic es una red social que involucra, entre otros, a maestros y profesores de Educación Física en activo y que ofrece un espacio, a través del intercambio, del diálogo, de la aplicación, reflexión y evaluación de diferentes prácticas pedagógicas, para compartir diferentes puntos de vista, intercambiar procedimientos de análisis y llevar a cabo una formación permanente reflexiva capaz de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje. A la vista de los primeros resultados, concluimos que este proyecto permite generar significados compartidos en torno a la Educación Física y dotar al profesorado de procedimientos para el análisis y mejora de su práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Formación permanente. Comunidades de práctica virtuales. Práctica reflexiva.

## RESUMO

Apresentamos aqui alguns dos primeiros resultados sobre o desenvolvimento de uma rede profissional online chamada MultiScopic (múltiplos pontos de vista sobre um fenômeno), tentando entender quais são as tensões e limitações ao redor do processo de consolidação de uma comunidade online de análise da prática educativa. Nesse sentido, MultiScopic é uma rede social que envolve, entre outros, professores formados ou não em Educação Física, ativos e que oferece um espaço, através do intercâmbio, do diálogo, da aplicação, reflexão e avaliação de diferentes práticas pedagógicas, para dividir diferentes pontos de vista, intercambiar procedimentos de análise e levar a cabo uma formação permanente reflexiva capaz de melhorar os processos de ensino/aprendizagem. Tendo em vista os primeiros resultados, concluímos que esse projeto permite gerar significados compartilhados em torno da Educação Física e dotar o professorado de procedimentos para a análise e melhora das suas práticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação permanente. Comunidades de práticas virtuais. Prática reflexiva.

## ABSTRACT

This article presents some of the initial results on the development of a professional online network called MultiScopic (multiple points of view of a phenomenon), in an attempt to understand what are the tensions and limitations surrounding the process of consolidation of an online analysis community in the educational practice. From this standpoint, MultiScopic is a social network that involves, among others, teachers and active Physical Educators and offers a space, through exchange, dialog, application, reflection and evaluation of different pedagogical practices, to share different points of view, exchange analysis procedures, and carry out a permanent reflexive formation, capable of improving the teaching-learning process. In light of the initial results, it can be concluded that this project generates shared meanings around Physical Education and provides educators with procedures for the analysis and the improvement their practice.

**KEYWORDS:** Continuing education. Virtual practice communities. Reflexive practice.

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en una realidad en permanente cambio, somos parte de una sociedad dinámica, donde aparecen y desaparecen expresiones culturales y en la que los conocimientos y representaciones de la realidad evolucionan de forma constante. Por este motivo, se hace necesario analizar y reflexionar sobre diversos aspectos educativos: los conceptos de educación, formación y profesión; los cambios sociales y las necesidades futuras; la situación actual de las instituciones de formación; de la enseñanza en los centros formativos, de la profesión docente; y la creación de una redefinición de las funciones y responsabilidades del profesorado.

De esta manera, se espera que los procesos de formación permanente del profesorado sean capaces de fomentar la innovación educativa, haciendo uso de las nuevas tecnologías proporcionadas por los avances informáticos como herramientas para el intercambio de información, comunicación, desarrollo de experiencias pedagógicas y lugar de intercambio entre diversos profesionales del ámbito de la educación. Y todo ello, con la intención de superar los tradicionales modelos de formación permanente del profesorado que, con frecuencia, explican la teoría pedagógica desligada de la práctica educativa y de la realidad de las aulas (Tardif, 2004). Actualmente, parece que este modelo no se ajusta ni a la sociedad actual de la información ni a la realidad escolar en la que nos encontramos, puesto que cada vez es más palpable la diversidad de alumnado que encontramos en nuestras aulas y la necesidad de irnos adaptando a una sociedad que avanza a marchas agigantadas.

Así, en nuestros días “se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo” (UNESCO, 2006, p.33). Por ello, creemos que desde los centros de formación del profesorado debemos promover expe-

riencias educativas en contextos reales de los docentes, que les permitan adquirir las competencias necesarias para satisfacer las exigencias de la nueva sociedad cambiante. Resulta imprescindible aportar una formación y un intercambio de experiencias con sentido, planteando prácticas pedagógicas que puedan ser reflexionadas y supervisadas conjuntamente tras la aplicación y evaluación de las mismas en contextos reales.

Desde esta perspectiva, constituye un hecho esencial repensar los modelos de formación permanente del profesorado, siendo conscientes de la importancia de la indagación para la mejora constante de las realidades socioeducativas. Con todo ello, y coincidiendo con Gairín (2009, p.23), estaremos en condiciones de potenciar “procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de auto revisión, la planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional”.

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación permanente del profesorado es un extraordinario medio profesionalizador (Fernández, 1988), de modo que dicha formación está estrechamente vinculada al desarrollo profesional docente, entendido éste como una “actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2007, p.45), de tal manera que formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa. Esto requiere, indefectiblemente,

Reconocer el carácter específico profesional del profesorado en la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implicará reconocer que las profesoras y los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza/aprendizaje, y que pueden y deben intervenir,

además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social, donde muchas veces son ignorados, hasta en los temas que les afectan directamente (Imbernón, 2007, p.12).

Desde esta perspectiva, la capacidad profesional no termina en la formación teórica, sino que llega hasta el terreno práctico; la orientación hacia un proceso reflexivo exige una predisposición a un planteamiento crítico de la intervención educativa, lo que supone que la formación permanente ha de extenderse al ámbito de las capacidades, habilidades y actitudes docentes y han de cuestionarse los valores de cada profesor (Imbernón, 2007). Lo que se pretende, entonces, es avanzar desde la perspectiva del aprendizaje memorístico a otra en la que lo fundamental sea el aprender haciendo, de manera que el profesor habrá de conocer en profundidad no sólo la materia que enseña, sino también conocer mucho acerca de los estudiantes, cómo son y qué les interesa (Marcelo & Vaillant, 2009). Según Craig (2004), cuando los profesores participan en comunidades de práctica, aumentan su capacidad de tomar riesgos, compartir con éxito programas y prácticas y mostrar sus propios errores en su práctica docente.

Las características principales de la formación permanente del profesorado son las siguientes (Marcelo, 1989; Marcelo, Murrillo, & Pino, 1995) son:

1. Continuidad: ha de existir una fuerte conexión entre el currículum de la formación inicial y la formación permanente de los profesores para, así, poder dar respuesta a las necesidades de la sociedad moderna.
2. Centrada en la actividad diaria del aula: la formación del profesorado ha de estructurarse en torno al conocimiento pedagógico.
3. Conectada con las características particulares del puesto de trabajo de cada docente: la formación del docente no puede



reducirse únicamente a los programas curriculares, sino que debe extenderse también a los aspectos sociales y culturales.

4. Realizada en equipos docentes.
5. Participativa.
6. Flexible y diversa tanto en las ofertas de formación como en los instrumentos empleados para llevar a cabo la misma.

## DESDE NUESTRA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA MULTISCOPIC, DAMOS RESPUESTA A TODAS ESTAS CARACTERÍSTICAS

Además, y sabiendo que una formación permanente del profesorado que tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación del profesional sobre su propia práctica (González & Barba, 2013, 2014; Santos, 2010), nuestro proyecto va más allá de la impartición de cursos y de la elaboración de prescripciones, ofreciendo una formación que proviene de la investigación de los profesionales de la enseñanza y que produce perfeccionamiento. Y es que, como señala Wallhead, T. & O´Sullivan M. (2007), los profesores tienen muchas cosas que enseñarse unos a otros.

## LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA VIRTUALES COMO SOPORTE PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Lave & Wenger (1991) acuñan el término comunidad de práctica, siendo Wenger considerado el mayor teórico en este campo. Así, este autor define el término en torno a tres dimensiones: a) su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros; b) el compromiso mutuo que se une a sus miembros juntos en una entidad social; y c) el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, arte-

factos, vocabulario, estilos) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo (Wenger, 2001).

El concepto de comunidad de práctica de Wenger está basado en la teoría del aprendizaje situado (McLaughlin, 2003). Para esta teoría, el aprendizaje no se entiende como una mera transmisión y asimilación de contenidos e información, sino como un proceso continuo de la propia identidad a través de la participación en sistemas de relaciones sociales y de trabajos en equipo (Brosnan & Burgess, 2003). En varias ocasiones, en la literatura sobre las comunidades de práctica se intercambian los términos, teniendo otros como “Communities of interest”, “Communities of task”, “Communities of purpose” (Schlager & Fusco, 2004), “Practice fields” (Barab & Duffy, 2000; Johnson, 2001), “Communities of learners”, “Communities of Enquiry”, “Knowledge Building Communities” (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003; Scardamalia & Bereiter, 1994), “Knowledge-based communities” (Riel & Polin, 2004).

En definitiva, y de acuerdo con Cabero & Llorente (2010), una comunidad de práctica virtual es un conjunto de individuos con intereses comunes que, a través de las redes telemáticas, se comunican entre ellos con la intención de intercambiar ideas, opiniones, plantear diferentes perspectivas acerca de un mismo fenómeno y, con todo ello, alcanzar mayores reflexiones que las realizadas de modo individual (Monereo & Durán, 2002).

Su principal potencial es que, al hacer uso de las nuevas tecnologías, las barreras geográficas y horarias desaparecen (Johnson, 2001).

Son, precisamente, estas características, las que dan sentido a la creación de nuestra comunidad MultiScopic, cumpliendo así con un doble objetivo: a) romper la distancia geográfica que separa a los docentes de Educación Física que forman parte de la comunidad; b) abrirse a nuevas perspectivas que permitan comprender y enriquecer la práctica pedagógica de la Educación Física.

## MULTISCOPIC: PRESENTANDO UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

La razón por la que Multiscopic se creó como una comunidad de práctica virtual es, fundamentalmente, práctica. Los participantes de Multiscopic viven en ciudades, e incluso países, diferentes. Esto hace imposible una comunidad de práctica presencial, al menos con un nivel de participación como el que la plataforma tiene en la actualidad. Howard & McKeown (2011) señalan que los participantes en una comunidad de práctica virtual deben sentirse “enganchados” a la misma para no desligarse, por lo que, aunque el coste de tiempo es un factor limitante para la participación (Kaulback & Bergtholdt, 2008), la existencia de un debate interesante para la mejora de la práctica docente incrementará la participación de los miembros de la comunidad virtual, que buscarán sentirse parte de un grupo de profesionales que comparten una problemática similar y buscan formas de huir del aislamiento (Hadar & Brody, 2010).

El proyecto MultiScopic que aquí presentamos nace con la ilusión y la esperanza de construir una red profesional y formativa vía on-line, que permita favorecer la formación permanente del profesorado y, al mismo tiempo, poner en contacto el mundo laboral de maestros y/o profesores en activo con los futuros docentes de la especialidad de Educación Física. Todo ello, a través del análisis sistemático y compartido de diferentes experiencias y prácticas educativas.

La puesta en práctica y desarrollo del modelo se proyecta en torno a las siguientes expectativas:

- a. Creación de una red virtual profesional y formativa para el intercambio y análisis de experiencias en Educación Física Escolar.
- b. Creación y puesta en común de materiales de desarrollo curricular en Educación Física escolar.

- c. Elaboración y difusión de artículos en revistas nacionales e internacionales de impacto y comunicaciones sobre la experiencia.

Tratamos, pues, de consolidar una red social (Barnes, 1954; Mitchell, 1969) en la que las personas participantes establezcan un conjunto de vínculos, dando lugar a una comunidad de práctica (Wenger, 2001) para el análisis compartido de lecciones en Educación Física Escolar.

Nuestra comunidad cumple con tres principios fundamentales (Marcelo & Vaillant, 2009; Wenger, 2001):

- a. “El compromiso mutuo”: Cada miembro de la comunidad de práctica se compromete a compartir su propio conocimiento y recibir el de otros.
- b. La “empresa conjunta”: El proyecto establece una serie de objetivos y necesidades comunes para todo el grupo, los cuales deben ser compartidos entre los miembros del proyecto. En cualquier caso, debemos destacar que las necesidades e intereses particulares pueden variar de un miembro a otro.
- c. El “repertorio compartido”: La producción de recursos e instrumentos metodológicos que se construyan a lo largo del trabajo compartido y que favorecen una mejora de la formación y desarrollo profesional docentes.

La comunidad de práctica se desarrollará a través de una plataforma Ning, por considerarla el medio más apropiado para crear sitios web y redes sociales on-line.

En esta plataforma se alojan unidades didácticas, elementos curriculares y vídeos de prácticas de Educación Física Escolar desarrolladas en centros de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria de España. En torno a esas prácticas se establece un análisis y debate conjunto de todos los componentes de la comunidad.

El interés de este proyecto radica en la posibilidad de unir a diferentes agentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado novel y experto e investigadores) para construir una idea común de Educación Física que integre diferentes dimensiones de la persona (cognitivas, relacionales, motrices, sociales, afectivas) y que dote al alumnado de una formación corporal básica (Bores, 2006) que le permita una buena relación con su cuerpo y el de los demás, una disponibilidad corporal y desarrolle un gusto y cierta autonomía en la práctica de ejercicio físico a lo largo de su vida.

## METODOLOGÍA

Utilizamos una metodología de estudio de casos (Stake, 2010). Fue identificado como caso: “la red MultiScopic” y como quintain: la evolución y la dinámica de la red MultiScopic, basándonos en las siguientes tensiones iniciales (issues):

- a. La tensión entre los intereses de los creadores y los de los usuarios
- b. La tensión entre la dinámica de una comunidad de práctica presencial y una comunidad virtual.
- c. La tensión entre los usuarios noveles y expertos

A partir de estas cuestiones surgen las siguientes preguntas informativas:

- a. ¿Cuáles fueron las ideas iniciales de los creadores de MultiScopic?
- b. ¿Cómo ha evolucionado la visión de los creadores de MultiScopic?
- c. ¿Qué problemas han detectado los creadores de MultiScopic?
- d. ¿Cómo piensan que MultiScopic se podrá guiar en el futuro?
- e. ¿Cuáles son las motivaciones e intereses de los usuarios?
- f. ¿Qué les gustaría cambiar en MultiScopic?

- g. ¿Qué problemas y limitaciones se detectan en su participación?
- h. ¿Cuáles son las fortalezas detectadas en MultiScopic por los participantes?
- i. ¿Cómo una comunidad profesional presencial se transforma en una comunidad profesional en línea y qué problemas conlleva?
- j. ¿Llegan los participantes a identificarse con extraños?
- k. ¿Qué tipo de participación e interacciones se dan en MultiScopic?
- l. ¿Qué restricciones y autocontrol se dan según el nivel de experiencia profesional?
- m. ¿Hay jerarquías y roles que limitan la participación?

## RECOGIDA DE DATOS

Durante los años de desarrollo de la experiencia, los datos han sido recogidos con diferentes técnicas y en diferentes momentos, entre los 260 participantes. Las técnicas empleadas para la recogida de datos han sido las siguientes:

- a. Análisis de los documentos sobre la creación de MultiScopic (actas de reuniones y proyectos). Hemos querido acercarnos a las ideas iniciales de los desarrolladores de la red, y contrastarlos con los recuerdos actuales.
- b. Análisis de contenido de los foros, chats y correos electrónicos; buscando tipos y frecuencia de las intervenciones e interacciones, así como la evolución de la participación.
- c. Entrevistas realizadas en diferentes momentos del proceso a los usuarios con diferentes perfiles (estudiantes de magisterio, profesorado de educación física con experiencia, profesorado universitario, desarrolladores y administradores de red). Las entrevistas se han centrado en diferentes temas relacionados con las preguntas informativas planteadas.

- d. Encuestas. Para una visión más extendida se plantearon diferentes cuestionarios relativos a las preguntas informativas expuestas.
- e. Auto-estudios. Para acercarnos a la experiencia de los usuarios, se desarrollaron tres auto-estudios: dos de los estudiantes del Grado en Educación Primaria (Plaza, 2013; Vena, 2013) y la realización de una tesis doctoral por parte de uno de los coautores del presente estudio.

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

De acuerdo con Stake (2006), consideramos fundamental que el investigador muestre un elevado nivel de sensibilidad por las posibles repercusiones que su estudio pueda suponer para determinadas personas, de modo que decidimos que todas aquellas acerca de las que se escribía debían ver garantizada su confidencialidad. Así, a lo largo de todo el proceso investigador respetamos sus derechos e integridad asegurando su anonimato.

Además, hemos intentado omitir aquellas informaciones que pudieran ser demasiado relevantes y que pudieran desvelar la identidad de estos sujetos.

## ¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA PUESTA EN PRÁCTICA Y EL DESARROLLO DEL MODELO?

Desde que empezamos en 2010, varios grupos de trabajo se han creado en esta red. Destacamos algunos de los proyectos que se están desarrollando:

1. Gent PE: Se trata de aprendizaje colaborativo en los cursos de formación inicial del profesorado. Los estudiantes analizan lecciones de educación física en Primaria de las que se



muestran en MultiScopic. A veces, en estos grupos participan maestros expertos, ayudando a su apertura a nuevas perspectivas y contribuyendo, por tanto, a su formación permanente.

2. CondiscipuliMundi: En este caso, los grupos de colaboración están compuestos por estudiantes de diferentes países. Lo que proporciona múltiples perspectivas en el análisis de la práctica.
3. Bienvenida la ayuda: Se trata de comunidades de práctica formadas por estudiantes de magisterio y maestros experimentados, donde los estudiantes hacen preguntas sobre su enseñanza durante su período de prácticas.
4. (RE)Produce: Esta es una comunidad de práctica de profesionales en la que algunos maestros comparten sus experiencias cuando tratan de aplicar a sus contextos particulares algunas expuestas en MultiScopic.

En MultiScopic están implicados profesionales y estudiantes de España (Palencia, Segovia, Valladolid, Cáceres), Portugal, Argentina, Brasil y Chile.

Para iluminar esta investigación, partimos de algunos conceptos trabajados en los estudios sobre otras comunidades de práctica. Por ejemplo:

1. De Lewellen (2009) tomamos la idea de las contradicciones estructurales entre los intereses verticales y horizontales como base que ayuda a analizar las tensiones entre los desarrolladores y los usuarios de MultiScopic.
2. En relación con las funciones de poder en una red social, partimos del trabajo de Fombrun (2003).
3. Para comprender mejor el papel que desempeñan los desarrolladores, la administración y el liderazgo, tomamos como referentes los trabajos de Koch & Fusco (2008) y de Kaulback & Bergtholdt (2008).

4. A la hora de comprender la tensión que surge entre los intereses verticales y horizontales, nos apoyamos en la tensión descrita por Barab, Makinster & Scheckler (2004) entre la diversidad y la coherencia.
5. Acerca de las motivaciones entre los participantes, son de ayuda los trabajos de Kaulback y Bergtholdt (2008).

Destacar, asimismo, que el enfoque de innovación educativa del proyecto MultiScopic es de tipo interpretativo. A partir de los datos de la práctica se van buscando evidencias en las relaciones profesor-alumno-contenido para entender cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje y los detalles que colaboran a desarrollar la propuesta de Educación Física Escolar.

Las pautas que hemos establecido al inicio de la puesta en práctica del proyecto se detallan a continuación:

1. Cada uno visualiza la lección y realiza su informe, ya sea siguiendo incidentes críticos (tomar nota del tiempo y la acción), ya sea siguiendo temas concretos.
2. Se fija una hora de debate semanal para poner en común, de modo presencial o a través del chat (la plataforma Ning dispone de un sistema de chat).
3. Se van ampliando las carpetas (foros) de los diferentes temas (categorías) de análisis con las conclusiones semanales.

En cuanto al procedimiento de análisis de las prácticas escolares, sigue el siguiente patrón:

Acordamos realizar una división de la lección por propuestas e ir analizándolas por subfases en torno a los diferentes temas. Finalmente realizar un análisis más global sobre el esquema de lección y la relación entre propuestas.

Los análisis deben basarse en datos e indicadores. Evitar frases del tipo: “Una mirada general a los alumnos durante la bajada indica un grado muy alto de atención, concentración e

implicación respecto a los modos de actuar que tengo en la retina como experiencia en otros centros e incluso de otras veces en esta misma clase.”

El grado alto de atención hay qué especificarlo en indicadores bien establecidos, claros y concisos, como por ejemplo “el alumnado presta atención”, “cumple las normas establecidas”, etc.

En cuanto al sistema de evaluación y mejora del proyecto, se encuentra fundamentado en la Metodología Comunicativa Crítica (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006), dado que se ajusta muy bien a la filosofía de construcción del conocimiento de forma dialogada en una comunidad de práctica virtual. La idea es que los propios usuarios aporten información sobre los problemas, necesidades y posibles vías de solución para consolidar esta red de intercambios profesionales y favorecedores de la profesionalización.

Para ello, contamos con la figura del community manager como agente capaz de animar a la participación en esta evaluación y mejora de la red. En este sentido, el community manager, junto a las personas encargadas de la evaluación del proyecto, realizarán sondeos periódicos (más o menos formales: desde conversaciones informales a cuestionarios) para recabar datos que orienten sobre el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto y las posibilidades de mejora o reconducción del mismo.

Entre los indicadores de consecución de objetivos, se ha optado por establecer los siguientes:

1. Participación en la red profesional y formativa. Periodicidad, número de intercambios y variedad de los mismos (entre estudiantes del mismo centro, estudiantes de diferentes centros y nacionalidades, y entre estudiantes y maestros en ejercicio).
2. Cumplimiento de tareas asignadas.
3. Construcción de significados compartidos.
4. Participación en la elaboración de acuerdos, aportación de soluciones a problemas planteados, ayuda a otros miembros de la red en la solución de sus problemas profesionales.

5. Participación en los debates y en la elaboración de propuestas, reflexiones y documentos.
6. Nivel de elaboración de reflexiones y aportaciones.

## PRIMEROS RESULTADOS DEL PROYECTO MULTISCOPIC

Nuestro proyecto es, como se ha señalado, de reciente creación, siendo su intención extenderse en el tiempo y llegar a construir una red profesional y formativa más amplia que ponga en contacto el mundo laboral de los docentes de Educación Física con los futuros maestros y profesores a través del análisis compartido de prácticas educativas.

Por lo tanto, los resultados que aquí se presentan son los primeros que van apareciendo, teniendo en cuenta que no es un proyecto terminado ni cerrado, sino abierto, flexible y en el que se espera una mayor participación de la comunidad educativa y universitaria. Esta participación va incrementándose en cada curso escolar, con la incorporación de nuevos profesores de Educación Física en activo, alumnos inmersos en sus prácticas educativas en centros escolares y estudiantes de Magisterio.

En cualquier caso, conviene resaltar algunos resultados que se observan y que animan a seguir en la línea emprendida hace meses, como son:

1. Las expectativas iniciales de los desarrolladores e impulsores de la plataforma preveían un ambiente democrático en el que las múltiples perspectivas de los participantes ayudasen a obtener una comprensión más profunda de la práctica educativa.
2. Pese a que las expectativas de los desarrolladores e impulsores de la plataforma preveían un ambiente en el que las múltiples perspectivas de los participantes enriquecieran el diálogo logrando así obtener una comprensión más profunda

de la práctica educativa, la heterogeneidad en las intervenciones ha provocado en muchas ocasiones lo que Barab et al. (2004) denominan “dispersión”, causando así una bifurcación constante de los debates, haciendo que de ellos salgan otros de forma constante, con el riesgo de que muchos queden sin resolución.

3. Los desarrolladores partieron de la hipótesis de que centrar los debates y análisis compartidos sobre prácticas concretas de educación física, permitiría que los participantes pudieran realizar análisis más detallados y generar significados compartidos más sólidos (dado que al hablar sobre imágenes compartidas se reduciría el margen de error comunicativo que produce el que cada persona hable desde sus propias imágenes y experiencias). Sin embargo, nos encontramos con que algunos participantes prefirieron mostrar sus prácticas educativas, y renunciaron a hablar de las prácticas mostradas en MultiScopic. La realidad del día a día de la plataforma muestra que el soporte audiovisual, si bien es percibido por los participantes como un elemento de apoyo importante, no es tenido demasiado en cuenta ya que no es sencillo grabar las prácticas en el aula, después comprimirlas para subirlas a la plataforma, y tener tiempo para ver los vídeos de una forma exhaustiva. Por otra parte, se ve que, incluso cuando se habla sobre la práctica mostrada en MultiScopic, cada uno lo hace desde su percepción de la misma (condicionada por experiencias previas y por expectativas sobre el resto de los participantes), lo cual da lugar a visiones tan alejadas sobre un mismo fenómeno que se dificulta el diálogo sobre el mismo. Se aprecia, por otra parte, que la mirada sobre el fenómeno se realiza no sobre los detalles concretos de la práctica, sino sobre un “visionado genérico”, haciendo “etiquetados” y reduccionismos del fenómeno. Por otra parte, los debates tienden a rehuir el microanálisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en muchas ocasiones se dirigen hacia

grandes aspectos pedagógicos o filosóficos sin centrarse en el fenómeno concreto a estudiar y su coherencia en la práctica. Algunos testimonios de participantes en la plataforma confirman estas aseveraciones:

“Me sigue sin quedar clara cuál es la transferencia a las prácticas escolares. Creo que debatimos, que el debate es rico y profundo, pero que no terminamos de solucionar cuestiones básicas sobre el aprendizaje” (Entrevista a participante. Octubre de 2014).

“El foro cumple una función social más que profesional. Es decir que nos gusta más el diálogo que el tema dialogado. Que nos mueve la sensación de disfrute de estar retándonos mentalmente para justificar, razonar, argumentar pero sin que ello conlleve una solución de problemas reales o un conocimiento mayor de nuestros problemas cotidianos y concretos. Lo que no sé es si a la larga, la reflexión compartida sobre temas genéricos lleva a sentirse incómodo con ciertas prácticas y a intentar cambiarlas. Aunque como no tenemos datos concretos sobre cómo cambiarlas, ello puede que solo produzca incomodidad e insatisfacción” (Entrevista a participante. Octubre de 2014).

4. Estas experiencias han cambiado los límites de lo posible, imaginable y programable en los desarrolladores. El proceso nos muestra su dinamismo, especialmente en la evolución del pensamiento de los desarrolladores de MultiScopic. Se han ido creando grupos e hilos de debate a demanda de las necesidades de los participantes, como un grupo llamado “Debates pedagógicos” al que se derivan asuntos que van saliendo en otros hilos de debate y que merecen ser tratados de forma más específica.
5. La mayor parte de los componentes de la red tenían relaciones anteriores. Muchos de ellos comparten una “identidad profesional” en torno a una idea común de la Educación Física. Algunos de ellos habían adquirido esta identidad en

su formación inicial y otros a través de la participación en el desarrollo profesional continuo.

6. El miedo de algunos miembros de la comunidad a ser “juzgados” o “fiscalizados” en su trabajo, dado que las opiniones escritas perduran en el tiempo. Esto hace que aparezca cierta desconfianza al no conocer personalmente a todos los miembros de la red y a algunas inhibiciones a la participación. Las entrevistas realizadas a los participantes muestran que esto ocurre fundamentalmente con los alumnos de formación inicial, quienes ven al resto de participantes en un nivel de experiencia y de erudición superior al suyo. Algunos de los comentarios de los estudiantes en formación inicial son:

“No quiero que mi profesor vea que pongo una burrada”, “Tú te sientes a otro nivel, pero no porque los participantes te hagan sentir así, ya que te tratan como a un igual” (Entrevista a estudiante. Noviembre de 2014).

“Les veo ahí arriba (haciendo referencia al resto de los participantes) y pienso ¿qué puedo aportar yo?” (Entrevista a estudiante. Noviembre de 2014).

7. Los intereses de cada participante influyen en gran medida en cómo participa cada uno de ellos. Se ha observado que aquellos quienes son profesores de Educación Física en centros educativos se ven con la necesidad de llegar a un mayor nivel de profundización y concreción en los debates que, por ejemplo, los participantes que son profesores de universidad, cuya orientación va más encaminada a extraer información relevante para trasladar a sus alumnos, ofrecerles lugares de participación y formación, entre otros. Los estudiantes universitarios, por su parte, se debaten entre lo teórico y las experiencias que están comenzando a tener en sus prácticas educativas, al tiempo que aún tienen reciente su paso por el sistema educativo obligatorio.

## CONSIDERACIONES FINALES

Con el diseño y puesta en práctica del proyecto MultiScopic creemos poder consolidar una red profesional de educadores físicos (tanto en formación inicial como en activo, entre los que se incluyen investigadores y profesores del ámbito universitario) y, a largo plazo, profesionales de otras universidades nacionales e internacionales.

Gracias a este proyecto, estamos en condiciones de ofrecer una mejora de la calidad de la Educación Física que recibe el alumnado en sus diferentes niveles educativos (Educación Primaria y/o Enseñanza Secundaria, principalmente), puesto que las aportaciones que realizan los diferentes participantes de nuestra comunidad de práctica redundan en un diseño y puesta en marcha de experiencias más educativas e innovadoras.

Además, se ha mostrado como un excelente lugar de encuentro, debate, enriquecimiento y búsqueda del prestigio social de nuestra profesión en el cual poder participar a diferentes niveles: desde un espacio de dónde obtener recursos, herramientas e ideas para mejorar su práctica, a un foro en donde compartir preocupaciones, clarificar conceptos y/o poner en marcha innovaciones educativas. Y es que el proyecto brinda una oportunidad para que profesionales de la educación puedan realizar una reflexión compartida sobre la práctica educativa a través del análisis de una práctica común. Dado que el hecho educativo es un proceso particular y contextual, en ocasiones resulta difícil compartirlo, puesto que cada docente habla desde sus imágenes, experiencias y significados. Al analizar una práctica común, cabe la posibilidad de generar significados más amplios y compartidos y dotarnos de procedimientos para el análisis de la práctica más consensuados.

Por otro lado, y como ya hemos ido explicando a lo largo del artículo, nuestra comunidad de práctica es muy joven aún. Sin embargo, en este tiempo se ha ido constituyendo como una



herramienta virtual muy apropiada para la formación permanente del profesorado. En este sentido, los aprendizajes que los docentes van obteniendo a través del análisis y debate conjunto de sus prácticas pedagógicas, las distintas perspectivas que se abren desde diferentes participantes (alumnado en formación inicial, investigadores y profesores universitarios, entre otros) y la posibilidad de romper con las distancias geográficas y horarias (problema que enfrentan las comunidades de práctica tradicionales), nos convencen de que, aunque sin duda quedan muchos aspectos por mejorar, está demostrando un enorme potencial como herramienta formativa al servicio del profesorado en activo y, por supuesto, al futuro profesorado del área de Educación Física.

## REFERENCIAS

1. Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Barab, S. A., MaKinster, J. G., & Scheckler, R. (2004). Designing System Dualities. Characterizing an Online Professional Development Community. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp.53-90). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7, 39-58.
4. Bores, N. (2006). El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Tesis Doctoral). España: Universidad de Valladolid.
5. Brosnan, K., & Burgess, R. (2003). Web based continuing professional development. A learning architecture approach. *Journal of Workplace Learning*, 15(1), 24-33.
6. Buysse, V., Sparkman, K.L, & Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
7. Cabero, J., & Llorente, M. D. C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10.

8. Craig, J. (2004). Shifting boundaries on the professional knowledge landscape: when teacher communications become less safe. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 395-424.
9. Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
10. Fombrun, C. J. (2003). Atribuciones de poder a través de una red social. En F. Requena (Ed.), *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones* (pp.399-416). Madrid: CIS.
11. Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes & A. de la Herrán (Eds.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
12. Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
13. González, G., & Barba, J.J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181.
14. González, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-412.
15. Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
16. Howard, S., & McKeown, J. (2011). Online practice & offline roles: A cultural view of teachers' low engagement in online communities. USA: American Educational Research Association AERA.
17. Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
18. Johnson, S. (2001). *Sistemas emergentes. Qué tienen en común hormigas, ciudades, neuronas y software*. Madrid: Turner – Fondo de Cultura Ecnómica.
19. Kaulback, B., & Bergtholdt, D. (2008). Holding the virtual space. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.), *Communities of practice: Creating learning environments for educators* (pp. 25-43). USA: Information Age Publishing.
20. Koch, M., & Fusco, J. (2008). Designing for growth: Enabling communities of practice to develop and extend their work online. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.), *Communities of practice: Creating learning environments for educators* (pp.1-23). USA: Information Age Publishing.
21. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

22. Lewellen, T. C. (2009). *Introducción a la Antropología Política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
23. Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y práctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
24. Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
25. Marcelo, C., Murillo, P., & Pino, R. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
26. Marcelo, C., & Vaillant, D (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
27. McLaughlin, T.H. (2003). Teaching as a practice and a community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339-352.
28. Mitchell, J. C. (1969). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press.
29. Monereo, C., & Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
30. Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-43. doi: 10.1080/17408980701610177.
31. Plaza, G. (2013). *La comunidad de práctica virtual como herramienta en la formación inicial y continua del profesorado (Trabajo de grado en Educación Primaria)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
32. Riel, M., & Polin, L. (2004). Online learning communities: common ground and critical differences in designing technical environments. In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 16-50). Cambridge: Cambridge University Press.
33. Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
34. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
35. Schlager, M., & Fusco, J. (2004). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp.120-153) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
36. Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

37. Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
38. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
39. UNESCO (2006). *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
40. Vena, M. (2013). *La comunidad de práctica virtual y su relación con la formación inicial y permanente del profesorado (Trabajo de grado en Educación Primaria)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
41. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Recepción 01-12-2013

Aprobación: 01-05-2014

# PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN VIAJE ACRÍTICO DESDE LA UNIVERSIDAD A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR<sup>1</sup>

PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
UMA VIAGEM ACRÍTICA DA UNIVERSIDADE  
ATÉ A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

PHYSICAL EDUCATION FACULTY: A NON-CRITICAL  
JOURNEY FROM THE UNIVERSITY TO THE SCHOOL  
INSTITUTION

**ALBERTO MORENO DOÑA**

Doctor por la Universidad de Granada  
alberto.moreno@ucv.cl

**CAROLINA POBLETE GÁLVEZ**

Doctora por la Universidad de Granada  
carolina.poblete@ucv.cl

---

Moreno D., A., Poblete G., C., Bernal Q., G. (2014). Profesorado de educación física: un viaje acríptico desde la universidad a la institución escolar. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 259-286, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a03>

---

- 1 Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias al Proyecto de Investigación Fondecyt N° 11110016, titulado “La Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial”, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a03

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a03>

**GONZALO BERNAL QUIROZ**

Profesor de Educación Física

go.bernalisimo@gmail.com

Integrantes del Grupo de Estudio Motricidad y Educación, Laboratorio de Motricidad Humana de la Escuela de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso-Chile).

## RESUMEN

En este artículo damos cuenta de los últimos años de investigación centrados en la educación física escolar de los diferentes niveles educativos, a saber: básica, media y universitaria. Nuestros trabajos, eminentemente cualitativos, y centrados en la relación entre Educación Física como asignatura del currículum escolar y la desigualdad social existente en Chile, muestran a través de grupos focales, entrevistas en profundidad y observación participante, cómo la Educación Física chilena es débil en la definición de sí misma y presenta dinámicas metodológicas, de contenidos y evaluativas poco inclusivas, lo que dificulta la construcción de una práctica escolar colaborativa, dialógica y que traspase el tradicionalismo casi exclusivamente motor del área curricular en cuestión.

**PALABRAS CLAVE:** educación física, desigualdad social, paradigma biomotriz, profesorado de educación física

## RESUMO

Neste artigo damos conta dos últimos anos de investigação centrados na educação física escolar dos diferentes níveis educativos, são eles: básico, médio e universitário. Nossos trabalhos, eminentemente qualitativos, e centrados na relação entre Educação Física como disciplina do currículo escolar e a desigualdade social existente no Chile, mostram através de grupos alvos, entrevistas em profundidade e a observação participante, como a Educação física chilena é frágil na definição de si mesma e apresenta dinâmicas metodológicas, de conteúdos e avaliativas pouco inclusivas; o que dificulta a construção de uma prática escolar colaborativa, dialógica e que transpasse o tradicionalismo quase exclusivamente mecânico da área curricular em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física, desigualdade social, paradigma biomotor, profesorado de educação física.

## ABSTRACT

In this article, we focus on the latest years of investigation about schools PE for the different educational levels: elementary, middle, high school, and university. Our works, eminently qualitative and focused on the relation between PE as a school subject and the existing social inequalities in Chile, show through focal groups, in-depth interviews, and participating observations, how Chilean PE is weak in its own definition; and, presents a non inclusive methodological content, and assessment dynamics. Making it

difficult to build a collaborative and dialogic school practice that would go beyond the motor traditionalism that is currently behind this school subject.

KEYWORDS: Physical Education, social inequality, biomotor paradigm, PE teachers.



## INTRODUCCIÓN

La desigualdad social y económica en Chile es una realidad incuestionable (López, Figueroa & Gutiérrez, 2013; MDS, 2009; Mayol, 2012; Carnoy, 2010). La población chilena, dividida en cinco grupos (quintiles<sup>2</sup>), muestra cierta diferencia, aunque no muy acentuada, en los ingresos económicos que perciben cada uno de esos grupos, pudiendo afirmar que aunque existe cierta desigualdad, ésta no es tan marcada. Siguiendo a Mayol (2012), al dividir a esa misma población en 10 grupos (deciles) nos percatamos de un gran contraste entre los grupos 8 y 10 en relación a sus ingresos económicos. Los de este último son 4 veces mayor. Entre el quintil 1 y el 5 la diferencia asciende a 20, pero si comparamos el decil 1 y 10 la divergencia aumenta a 100 (Mayol, 2012). Ante esta aberrante realidad, tiene mucho sentido la afirmación de la OCDE (2013) al señalar que Chile es el país más desigual de todos los que conforman dicha organización, explicitando que el 10% más rico de la población posee un ingreso económico 27 veces mayor que el 10% más pobre.

La situación es muchísimo más compleja de lo mostrado en el párrafo anterior, ya que la desigualdad no es sólo de ingresos económicos, sino también en términos sociales y educativos, ámbito éste último que nos ocupa. Carnoy (2010, p.47) mantiene que a pesar de los esfuerzos de los gobiernos democráticos actuales, el

“sistema de mercado educativo heredado de los militares siguió teniendo influencia en las políticas educativas chilenas en la década de los noventa<sup>3</sup>, mucho más que en cualquier otro país latinoamericano”.

- 
- 2 Esa es la estrategia metodológica que utilizan las Políticas Públicas actuales para presentar las diferencias de ingreso económico de la población.
  - 3 Estas mismas políticas son las que se mantienen hoy día imperantes en el sistema educativo. Son políticas construidas bajo una misma lógica epistemológica, económica, pedagógica y didáctica.

Una muestra clara de ello es que en el año 2008 sólo el 43% de los estudiantes asistían al sistema público de enseñanza y la educación privada con subvención estatal ocupa, en la actualidad, casi la mitad de la matrícula total en el sistema educativo formal (Donoso & Arias, 2012). En el ámbito de la educación superior es importante destacar que, en la década de los noventa, el 70% del costo de la educación superior era financiada por las familias de los estudiantes, lógica que aún se mantiene a rasgos generales (Carnoy, 2010). Es el criterio de ingresos económicos mensuales el utilizado al decidir qué grupos deben ser becados para el ingreso a la educación superior (3 primeros quintiles), los que deben obtener créditos (4º quintil) y los que pueden costear los gastos (último quintil). En la enseñanza obligatoria, el sistema de financiamiento a las escuelas que reciben subvención por parte del Estado (municipales y particulares subvencionadas) funciona a partir de una lógica focalizada en la demanda y el alumnado en situación de vulnerabilidad, es decir, a mayor número de estudiantes mayor financiación. A esto hay que sumar las políticas de subvención escolar preferencial (SEP) adoptadas desde hace ya dos gobiernos, cuyo objetivo es aplicar una mayor inyección de recursos económicos a las escuelas que en sus matrículas cuentan con estudiantes altamente vulnerados, lo que de una u otra forma ha originado que los establecimientos educacionales generen estrategias para captar más estudiantes, sin que ello implique necesariamente un aseguramiento de una mejor calidad de su educación.

El sistema educativo formal se divide en escuelas privadas, particulares subvencionadas y municipales. Las familias tienen la potestad de elegir a qué escuelas asisten sus hijos e hijas, pero es curioso que las escuelas privadas y las municipales reciben similar cantidad de fondos desde el gobierno central, atendiendo siempre a un criterio, como lo mencionamos, de promedio de asistencia de estudiantes a dichas escuelas, desembocando en un sistema educativo en el que escuelas privadas y municipales compiten por el mismo alumnado.

Todo esto ha originado un sistema escolar desigual y segregacionista (Villalobos & Valenzuela, 2012), traducido en escuelas para pobres (municipales), escuela para la clase media (particulares subvencionadas) y escuela para ricos (particulares pagadas) (Puga, 2011).

Esta desigual situación se ha traducido, también, en término de resultados académicos obtenidos por los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE<sup>4</sup>. A continuación mostramos dichos resultados en función del grupo socioeconómico al que pertenecen los estudiantes de 4º año básico durante el año 2011 (Tabla N°1), y en función de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales al que asisten los alumnos de 8º básico (Tabla N°2).

Grupo Socioeconómico	Promedios 2011		
	Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales
Bajo	249	235	234
Medio Bajo	253	243	243
Medio	267	259	260
Medio Alto	284	278	280
Alto	299	301	297

**Tabla 1.** Resultados 4º año básico en Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales según grupo socioeconómico. Fuente: Modificado de MINEDUC, 2011.

4 SIMCE, Sistema de medición de la calidad de la Educación. Creada en 1988 por el gobierno de la dictadura para institucionalizar la evaluación del cumplimiento del currículum vigente mediante la política de incentivo económico (y prestigio social) con base en los resultados.

Dependencia administrativa Establecimientos Educativos	Promedios 2011			
	Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Municipal	240	242	245	244
Particular Subvencionado	259	265	270	267
Particular Pagado	293	311	309	306

**Tabla 2.** Resultados 8º año básico en Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales según dependencia administrativa del Establecimiento Educativo al que asisten. Fuente: Modificado de MINEDUC, 2011.

Estas diferencias en los resultados académicos están presentes en el sistema de educación chilena desde que comenzó a funcionar a partir de las políticas neoliberales instauradas, al igual que en otros países latinoamericanos, a raíz de la llegada al poder del régimen dictatorial (Carnoy, 2010) quien facilitó en la plataforma de este sistema económico la lógica de medición estandarizada como argumento de una educación óptima para el mercado. Para el caso de la educación física chilena, la historia de su validación como asignatura en la visión de sus principales precursores es la de una asignatura centrada en parámetros biomédicos desde que se instala la primera institución formadora de profesorado en la especialidad en 1906 (Poblete, Rivera & Moreno, 2014), por tanto ligada a ciencias históricamente medibles por parámetros científicos positivistas potencialmente favorable para las políticas neoliberales.

Es desde esta lógica de una educación para el mercado y de una educación física mirada desde la perspectiva biomédica, que venimos trabajando, hace aproximadamente cinco años, para analizar, críticamente, las creencias del profesorado de educación física en relación a las posibilidades de transformación social desde la educación física como asignatura del currículum escolar. Hemos trabajado con profesorado universitario (More-

no, 2011) y desde hace dos años estamos trabajando con profesores/as del sistema escolar (Moreno et. al., 2012) visualizando lo que dicen y hacen en la relación específica con la desigualdad y la exclusión que la Educación Física puede estar generando. Proponemos una comparativa entre el profesorado universitario y el del sistema escolar. Siendo más explícitos, podemos decir que los objetivos de investigación han sido los siguientes:

- Describir e interpretar las percepciones y creencias construidas por los docentes de la enseñanza básica, media y universitaria en relación a la función de transformación social de la Educación Física escolar.
- Comparar las perspectivas de los profesores universitarios con la de los docentes de enseñanza básica y media en relación a las funciones de la Educación Física escolar.

## METODOLOGÍA

Nuestra lógica metodológica ha estado centrada en la comprensión crítica de las creencias del profesorado de Educación Física en relación a la desigualdad social-educativa y las posibilidades de que la Educación Física pueda aportar en paliar las desigualdades de origen. Hemos optado por una lógica investigativa anclada en el paradigma interpretativo-fenomenológico a partir del que creemos es posible inferir y comprender dichos significados (Canales, 2006). Bajo este enfoque paradigmático, la metodología cualitativa nos permite una comprensión “subjetiva” que emerge a partir de toda la información analizada, entendiendo que la misma esconde un contenido educativo caracterizado, implícita y/o explícitamente, por intencionalidades educativas, finalidades, concepciones, exclusiones, valoraciones, entre otras.

La metodología utilizada posee un carácter descriptivo, relacional, interpretativo y crítico. Esta elección se basa, principal-

mente, en las preguntas que nos han dirigido durante el proceso investigativo, dado que nuestra intención ha sido identificar y comprender cualidades y características y no registrar cantidades y frecuencias de aparición de un determinado fenómeno. Para la descripción, interpretación y comprensión de cualidades hemos utilizado conceptos y relaciones entre ellos (Strauss & Corbin, 2002; Gibbs, 2012).

Las técnicas utilizadas durante estos años han estado centradas en grupos focales, entrevistas en profundidad y la observación participante.

En los grupos focales hemos indagado en las actitudes y reacciones de un grupo social específico frente a un asunto social o político, o bien un tema de interés como un producto, servicio, concepto, publicidad, idea, y otros. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

La entrevista como técnica, tiene como propósito que el investigador se sitúe en el lugar del entrevistado, suponiendo que la realidad de los otros es significativa, cognoscible y explícita (Flick, 2004).

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. En ella el investigador pasa todo el tiempo posible con los sujetos que estudia. Refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos (Goetz & LeCompte, 1988). La idea central que nos ha guiado mediante esta técnica es atender a la dimensión del hacer en relación a las percepciones del profesorado sobre las funciones de la Educación Física escolar.

El material ha sido sometido a análisis de contenido apoyado en el programa computacional NVivo 9.0. Los procedimientos de análisis que se han empleado, en general se ciñen a las propuestas de fragmentación y articulación de la “Grounded

Theory" (Strauss & Corbin, 2002). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo.

## SÍNTESIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es difícil condensar, en tan poco espacio, los hallazgos alcanzados en estos años. Para ello seguiremos una lógica que pretende dar cuenta de los obtenidos, primeramente, en los profesores universitarios y, posteriormente, nos adentraremos en los docentes que realizan clases en los niveles educativos de básica y media.

### Transformando el mundo sin transformar la educación física: profesorado de educación física universitario

El profesorado universitario construye un discurso representado, principalmente, por señalar que la educación física, como asignatura del currículum escolar, tiene dos funciones principales. La primera tiene relación con entender a la Educación Física como una asignatura que tiene y debe cooperar en la transmisión de la cultura existente, pero asociada a ella la Educación Física también debe ayudar en la transformación de aquellos aspectos de dicha cultura que pudieran estar en entredicho. A pesar de señalar estas dos funciones como el centro neurálgico de nuestra asignatura, también ha sido reiterado el señalamiento del fracaso de nuestra área en conseguir la segunda función planteada. Según los sujetos de investigación, la Educación Física posee una serie de contenidos relevantes a partir de los cuales trabajar las dos funciones planteadas, a decir "deporte", "habilidades motrices" y "juego". Por último, los profesores universitarios de educación física señalan que hay una serie de motivos que pueden explicar el fracaso de la Educación Física para

contribuir en la ya mencionada transformación social, pero a la vez enuncian una serie de líneas de acción para poder mejorar dicha debilidad.

A continuación iremos profundizando en cada uno de estos discursos, con la intención de ir comprendiendo mejor lo que los participantes han querido mostrarnos.

### Funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar: nuevos discursos para prácticas añejas

Como hemos señalado, los sujetos investigados están de acuerdo en las dos funciones (transmisión y transformación de la cultura) que la educación física, como asignatura del currículum escolar, debiera tener.

Manu plantea la problemática del “ausentismo laboral” debido a la inexistencia de una “condición física adecuada”. La no generación de un “hábito desarrollado tempranamente” agudiza la problemática “porque estas cuestiones de hábitos si no se inculcan a los 10, 11, 12 o 13 años...”.

Para la generación de ese hábito de práctica de la actividad física de forma continuada, Manu nos propone “trabajar con el cuerpo de los niños” y así conseguiremos que “tengan un confort, un bienestar, una mejor calidad de vida”. Entiende que la calidad de vida tiene que ver, casi exclusivamente, con una perspectiva biomédica, sin atender entonces a la complejidad del ser humano en su totalidad e integridad, no sólo a su cuerpo. Rafael establece una relación directa entre “el desarrollo de [las] capacidades físicas y (...) todos los elementos de salud”. Y Antonio sugiere trabajar, en la formación de profesores la relación entre actividad física y salud, para lo cual se refiere, casi exclusivamente, a “los problemas de obesidad infantil”.

Entender la salud desde el punto de vista biomédico es algo bastante característico de los docentes universitarios participantes. Dado esto, es común centrar el trabajo pedagógico en el área



de la educación física a partir del desarrollo de la condición física, entendiendo, equivocadamente por cierto, que aumentar la condición física está directamente relacionado con el mejoramiento de la salud<sup>5</sup>. Se entiende, entonces, que la salud es sinónimo de un nivel de condición física determinado, por lo que se limita el concepto de salud a la vertiente biológica, y se niega la vertiente psicológica y social del concepto. Sumado a este análisis podemos entender además que se sigue perpetuando una mirada histórica de la educación física nacional y que por tanto no es un tema actual sino una consecuencia de más de 100 años de historia de la asignatura (Poblete, Moreno & Rivera, 2014).

En este transmitir la cultura dominante, Miguel señala que se podría “utilizar la actividad física, la actividad motriz, o como queramos llamarle...”, es decir, que la educación física se convertiría en “un medio para desarrollar esos valores” y no tendría un en sí misma. Se rescata aquí el entendimiento de la educación física como un educar “a través de lo físico” sin realzar el valor intrínseco propio de nuestra área (Arnold, 1979; Devís & Molina, 1998; 2004). En la transmisión de valores a través de la educación física, Ramón vuelve a enfatizar la importancia de nuestra asignatura, creyendo que “vamos a ocupar un papel importante desde el punto de vista de que los estudiantes se vayan comprometiendo con los valores que están siendo transmitidos a través de la actividad física”.

En relación a la misma temática, Manu identifica una diferencia sustancial entre la educación física y las otras asignaturas del curriculum escolar pues, en nuestra área, “los valores se viven, no se escuchan, no se repiten sin sentido, se viven”. Y para ello es importante que los estudiantes se muevan, estén activos, pues “algunos profesores tienen a los niños parados hablándo-

---

5 Para profundizar en esta temática, ver estudios e investigaciones de los académicos José Devís Devís y Carmen Peiró Velert, de la Universidad de Valencia, España.

les y conversándoles de estos conceptos”. Es importante no perder tiempo en la conversación en relación a los valores que se están viviendo, ya que la educación física “es una cosa activa” y ello provoca la imposibilidad “de parar una clase, detener a los niños... tenerlos sentados media hora hablando de la importancia de los valores”. La solución está en vivirlos y no en conversar, pues ésta se puede dar “después, en otra parte, en el recreo”.

¿Acaso no es la conversación una experiencia? Es más, ¿no será la conversación la experiencia más humana? Nos dirá Maturana que “todo lo que nosotros, los seres humanos, hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. Y aquello que no hacemos en conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos” (Maturana, 1999, p.46).

La conversación y el diálogo se han convertido en el centro neurálgico de todas las propuestas educativas ancladas en el paradigma sociocrítico, tanto las del contexto educativo en general (Freire, 2002; Kincheloe, 2001; McLaren & Kincheloe, 2009) como las particulares del área de la educación física (Fernández, 2001; Fraile, 2004; Kirk, 1999). A pesar de ello, Manu nos sorprende queriendo hacer desaparecer la conversación de las clases de educación física, pues ésta no es considerada una experiencia verdaderamente educativa, sino un tiempo que puede ser ocupado en lo verdaderamente importante, como es la actividad motriz de los estudiantes.

Este trabajo valórico, a desarrollar a partir de la educación física, es diferente en “un estrato social ABC1<sup>6</sup> que en un estrato social más vulnerable; hay intereses y necesidades distintas” (Manu).

Las diferencias entre necesidades humanas dependientes del contexto en donde trabajamos es una falacia. Según Max-Neef (1993), las necesidades humanas son transversales a todos los sectores sociales, a todas las culturas y a todas las socie-

---

6 Hace referencia al estatus más alto de la estratificación socioeconómica en Chile. El estrato de mayores ingresos económicos.

dades. Lo que cambia de un contexto a otro es la forma de satisfacer dichas necesidades. El satisfactor cambia, la necesidad se mantiene. Es por ello que se hace indispensable realizar un trabajo pedagógico anclado en la realidad contextual en donde estemos inmersos, pues es desde ahí que podremos generar los mejores satisfactores, ojalá sinérgicos, para las necesidades humanas que puedan ir apareciendo.

De lo contrario estaremos contribuyendo, desde la educación física escolar, a mantener el status quo de la sociedad imperante. La elaboración de propuestas educativas, en educación física, sin atender a la realidad sociocultural donde estas se desarrollan terminaría reproduciendo “los valores y las prácticas dominantes de la sociedad capitalista en la que vivimos” (Devís & Molina, 2004, p. 5)

Paralelamente a esa función de transmisión del statu quo imperante, la educación física escolar debiera, además, y según los sujetos participantes de nuestra investigación con profesorado universitario, atender a la transformación de aquellos aspectos sociales que impiden un verdadero desarrollo humano, según Manu focalizando la atención en el “problema del bullying, de la delincuencia, de la tendencia a la drogadicción en los escolares especialmente en sectores vulnerables”.

Para ello, Fabiola plantea que en nuestra profesión “hay que cambiar..., nuestro objetivo principal no es que corran más rápido o que metan gol”, pues lo realmente importante es la “formación a través de la pelota”.

Ramón enfatiza la importancia de la Educación Física en la generación de una “buena convivencia” para conseguir ese desarrollo humano y que, según él, hemos ido olvidando: “en ese sentido el rol formativo que cumple la Educación Física tiene que ver con buscar fórmulas para que el niño no solamente desarrolle competencias en el hacer, que es una cosa a la que nosotros, quizás, durante mucho tiempo nos dedicamos, sino con el saber, el saber convivir, que son elementos fundamentales”.

La “buena convivencia” sólo es tal si está basada en la aceptación del otro como un legítimo otro, en el respeto profundo por eso que nos diferencia desde la igualdad que todos tenemos como seres humanos, tal como lo plantea Maturana:

Nosotros somos animales que aman. El amor, es un modo de conducta relacional a través de la cual el otro surge como otro legítimo (como otro que no necesita justificar su existencia en relación a nosotros) en una relación de coexistencia con uno mismo. Las emociones, en general, son modos de conducta relacional y se producen en nuestra dinámica corporal como dinámica del cuerpo (el sistema nervioso incluido centralmente, por supuesto) que específica en cualquier momento en qué relaciones podemos ingresar en ese momento. Así, agresión es el dominio de aquellas conductas a través de las cuales el otro surge negado como otro legítimo en coexistencia con uno mismo (1999, p.221).

Esta función de transformación social que debiera poseer la Educación Física, como asignatura del currículum escolar, no es tarea fácil. Es por ello que los sujetos nos dan a conocer algunos aspectos que pudieran ayudar en dicho trabajo.

José plantea el camino de ser “capaz de enseñarle a sus niños a hacer, a sus jóvenes a hacer una actividad física sistemática, permanentemente y de forma voluntaria...” La idea es que puedan ser capaces de generar autonomía en la elaboración del propio plan de trabajo para la realización de actividad física saludable (Devís & Peiró, 2001).

Otro camino es el señalado por Breno, para quienes los contenidos a aprender son importantes pero no lo central, pues lo básico para contribuir a la transformación social estaría en el “desarrollo afectivo”, pues ello “transcenderá sobre las actitudes a desarrollarse y que puedan propender a la transformación social”.

En el citado desarrollo afectivo de los niños y niñas que viven en sectores de mucha problemática social (“alcoholismo, prostitución precoz, embarazos no deseados y bullying”), algu-

nos de los actores principales son, según Arturo, “los profesores de educación física, pues son ellos los que tienen más cercanía con los estudiantes (...) cuando el alumno está con problemas, antes de contarle a su familia se acerca al profesor de educación física”. Arturo enfatiza esta condición pues, según él, deberíamos “aprovechar esta cercanía para aconsejarlo y orientarlo”.

El profesor de educación física debiera dar muestras de su profesionalidad docente y generar una práctica similar a la práctica de los llamados “buenos profesores”. A decir, una profesionalidad caracterizada por el bienestar en el trabajo, relaciones dialógicas, sinergia educativa y relaciones con la familia (López, 2009).

El tercer aspecto a considerar, señalado por José, es el de la “diversidad, que es la aceptación de todo, que no todos somos iguales, somos diversos, somos... somos seres únicos”, independientemente de las características físicas, psicológicas, sociales, económicas, históricas, etc. El tema de la diversidad es central en la educación física y es ahí “donde encontramos una primera discusión en relación al tema del alto rendimiento deportivo”, según Arturo.

El deporte de alto rendimiento no es una actividad apolítica, sino que a lo largo de la historia ha estado al servicio de los gobiernos de turno que pretenden mantener el status quo (Barbero, 2001). Es por ello que la relación entre aceptación de la diversidad y el deporte no pareciera ser muy acertada. El deporte es una actividad social construida para ciertas élites, la de los capaces. Recordemos que:

La competición puede llevar a un énfasis en la superioridad o el elitismo en lugar de conducir a una excelencia en su sentido más absoluto. La competición se concibe como una lucha consciente entre dos partes que culmina con el establecimiento de la supremacía de una de ellas y, esta noción de lucha implica la conciencia de una fuerza contraria donde el éxito de uno depende del fracaso de los otros (Devís, 1995, p.457).

Esta situación, unida a que la aceptación de la diversidad y el trabajo a partir de ella es una de las situaciones que más problemas conlleva al profesorado, dada la insuficiente formación específica y los recursos curriculares acordes con esta problemática, invisibiliza a los alumnos y alumnas que, por algunas circunstancias (económicas, sociales, culturales, competencias, etc.) son diferentes al patrón general aceptado como normal (López, Pérez & Monjas, 2007).

Una cuarta característica que ayudaría en la función de transformación social de la Educación Física sería, según Manu, el trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas del currículo escolar, pues “no podemos olvidar que estamos rodeados de otros colegas que también están intentando hacer algo parecido desde el punto de vista de inculcar valores...”.

En la formación de profesores de educación física y en la investigación en el área, esta propuesta de trabajo colaborativo ha sido una dinámica, si bien minoritaria, muy enriquecedora pedagógicamente, permitiendo una construcción de conocimientos colectiva, pertinente y de ayuda a la práctica educativa del aula (patio escolar). (Fraile, 2002; López et al, 2005). Concretamente, la investigación-acción en educación física ha permitido

una mayor autonomía profesional, desde la elaboración de materiales curriculares desde el propio contexto escolar. Un intento de superar el modelo educativo técnico, a partir del empleo de una metodología activa para el desarrollo integral de los estudiantes. Por último, incorporar a la actividad docente un nuevo modelo de educación física colaborativa y democrático (Fraile, 2002, p. 101).

Para finalizar este apartado debemos recuperar la voz de Carmen, quien recalca la importancia del profesional de la Educación Física ante todos los problemas sociales con los que nos encontramos en esta sociedad del siglo XXI. Ella centra su discurso en “la responsabilidad social que tiene el profesorado de educación física en las escuelas”, debido a las diferencias tan

grandes en cuanto a las “necesidades de cada uno de los grupos sociales”.

Finalidades complejas e innovadoras con estrategias simples y tradicionales: contenidos, metodologías y evaluación.

El profesorado de educación física que trabaja en las escuelas

No cabe ninguna duda de que al intencionar una práctica educativa hacia la formación de personas, con toda la complejidad que dicha tarea representa, uno esperaría que el quehacer docente cotidiano fuera coherente con dicha finalidad. Ello no ocurre al analizar lo dicho por los profesores y profesoras de educación básica y media.

El discurso en relación a las finalidades de la Educación Física ha sido modificado por una lógica formativa, dado que las políticas educativas del país para el área curricular en cuestión están orientadas:

al desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las propias actividades físicas y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa (MINEDUC, 2010).

Pero cuando uno profundiza en cómo los profesores abordan la finalidad mencionada en relación a los contenidos, metodologías y evaluación, se comienza a visualizar el tradicionalismo presente en estos aspectos.

El deporte como contenido casi exclusivo

Es muy relevante observar cómo la práctica deportiva, casi de forma exclusiva, se convierte en el eje vertebrador de la práctica, asumiendo ciertos valores positivos e intrínsecos a la misma.

“De quinto hacia arriba yo me guio por deportes colectivos, deportes individuales (...) atletismo, voleibol, basquetbol, todo eso” (Marcelo). Esta relevancia otorgada a la presencia del deporte viene

determinada por la importancia de que los “chicos tengan un bagaje deportivo” lo que significaría “tener la capacidad en distintos deportes, que los conozcan, que sepan las reglas básicas” (Gabriel).

Se hace referencia al “bagaje de contenidos”, a partir de lo que uno esperaría que otros contenidos del área fueran explicitados. Pero rápidamente se vuelve a enunciar el conseguir “un buen nivel deportivo”, justificando la consecución del mismo en base a considerar que “si tiene cultura deportiva va a poder fácilmente integrarse” (José). Se está refiriendo a la integración social, porque Chile mantiene altos niveles de desigualdad social, cultural, económica y educativa (Castells, 2006) y, por tanto, es una realidad que los profesores/as de Educación Física viven en la cotidianidad de las aulas y patios escolares.

El interés de los estudiantes por las actividades deportivas es lo que justifica su uso casi exclusivo, pues la introducción de otros contenidos más ligados a la expresión corporal, por ejemplo, se realizan “en no más de seis clases” para “evitar estar peleando con los chicos” (Soledad). La presencia casi exclusiva del deporte viene determinada, además, por “el manejo que nosotros tenemos de los contenidos, es decir, manejamos más los deportes que otro tipo de contenidos” (José).

### ¿Cómo es entendida la metodología de enseñanza?: del desconocimiento teórico y conceptual al activismo en las clases de Educación Física

Cuando hacemos referencia al desconocimiento teórico y conceptual, estamos aludiendo a algo que nos sorprendió, muy negativamente, a raíz del diálogo mantenido con los profesores a los que hemos investigado. Ninguno de ellos hace alusión explícita a ninguna de las estrategias metodológicas que la literatura especializada en el área nos entrega (descubrimiento guiado, resolución de problemas, mando directo, etc.). Lo que sí hacen los docentes es enumerar una serie de actividades que realizan en clase y que consideran importantes, a saber:



- Enseñar que “las clases tienen ciertas partes”, pues ello permitiría una mayor formación en el área. (Soledad)
- “Cercanía con los estudiantes” (Marcelo)
- “Buscar una metodología (...) si fallan todas (...) buscar ser un profesor autoritario, que dé órdenes (...) es la única forma de sacarlo de su aislamiento deportivo” (José)
- Motivar mucho a los chicos, para lo que se hace indispensable poner el énfasis “en la parte práctica” (Soledad)
- Estudio de ciertos aspectos conceptuales. Actividad que se realiza a partir de “mandárselas como tarea para la casa” (Claudio)
- Trabajo con profesores de otras áreas curriculares, específicamente “donde se producen algunas transversalidades de materias (...) yo empecé a hablar un poco de anatomía con los chicos y conversamos con la profesora de biología, y ella habló del corazón y yo ahí tomé las actividades aeróbicas” (Claudio).

### Evaluación en Educación Física: objetividad y control como argumentos para hacer “justicia”

En la evaluación propuesta por los profesores de Educación Física, se hace evidente la necesidad de que dicho proceso “no sea solamente al ojo, sino que siempre una evaluación bien objetiva” (Ana) pues ello permitiría tener las evidencias suficientes para suspender a algún estudiante en el caso que fuera necesario. Esta necesidad de justificar las calificaciones ante los otros, viene determinada por las presiones que viven los profesores de Educación Física al intentar ser utilizados para subir el promedio de notas de los estudiantes al finalizar cada curso de la enseñanza media. El promedio final de notas de la enseñanza media es un criterio importante para la posibilidad, posterior, de ingreso a las universidades. Los docentes muestran preocupación por aquellos estudiantes que no cumplen con los compromisos propios de la asignatura y que, posteriormente, intentan buscar la forma de aprobarla. Por ejemplo: “alumnas que no van nunca

a clases ¿Qué pasó con esto?, bueno aquí están las pautas de evaluación” (Gabriel). Son muy utilizadas “las rúbricas de desempeño, que van pauteadas, que el alumno conoce antes de entrar a su prueba cuando termina la unidad” (José).

Esta situación permite responder a las necesidades de los diferentes establecimientos educacionales y a la ‘justicia objetiva’ que buscan los propios docentes. “El colegio pide una pauta de evaluación (...) conocida por los alumnos; también es mi respaldo” (Soledad).

Las evaluaciones realizadas incluyen el ámbito motriz y, también, los contenidos de carácter más conceptual. “Es realmente importante que manejen algunos conceptos y para qué sirven y cómo” (Arturo). Este trabajo de evaluación conceptual es utilizado por los mismos docentes para justificar la importancia del área curricular en el que se desarrollan.

Hemos estado viendo videos por ejemplo de Cristiano Ronaldo (...) cómo evaluamos el movimiento, el ángulo de movimiento y todos quedan... ¡esto es Educación Física! Y ahí como que comienza a cambiar un poco el tema (...) (Arturo)

Por último, señalar que el proceso de calificación es utilizado en numerosas ocasiones para el control de la conducta de los estudiantes: “Hay que condicionar, lamentablemente, con las notas” (Arturo). El profesor ocupa un poder en la jerarquía escolar que le permite “levantar la voz y ser conductista con las personas que realmente se lo merecen, porque hay personas que lamentablemente no entienden de otra forma” (Soledad).

### Presiones sociales y profesionales sobre la Educación Física Escolar: la necesidad de reconocimiento profesional y otras problemáticas asociadas

La Educación Física chilena se encuentra, aún, en una situación de fuerte desprestigio profesional por parte de los mismos actores educativos y las diferentes entidades sociales. Tanto es

así que varios de los sujetos participantes nos señalan cómo se intenta, desde diferentes instancias, utilizar la Educación Física para subir el promedio de calificaciones finales de los estudiantes en la enseñanza media.

A veces siento, en enseñanza media, que los objetivos de la Educación Física son subir la nota (...) no puedo poner menos de un 6.0 al alumno porque lo afecto, y hay presión de los padres, del propio alumnado, desde el medio; incluso, a veces, de la dirección del centro (...) Uno tiene que mantener un promedio alto para los chicos, no le puedes bajar la nota, y a veces uno se siente presionado por eso. Entonces se pierde un poquito el objetivo de lo que uno se plantea dentro de la unidad, porque finalmente al momento de la evaluación tiene que ser muy dadivoso (Claudio).

Los establecimientos educativos determinan, explícita o implícitamente, la forma en la que los profesores de Educación Física deben comportarse en la evaluación / calificación de los estudiantes. A “uno le dan parámetros (...) por los cuales tiene que seguir” (Marcelo).

Esta presión sobre los docentes del área curricular que nos ocupa es solventada, como dijimos, a partir de una construcción de pautas de evaluación en donde la ‘objetividad’ se convierte en el argumento para solventar dicha presión: “Me respaldaba siempre con planillas de evaluación para cualquier cosa” (Ana).

A la Educación Física “no se le está dando el valor que tiene”. Los colegios generan dinámicas que, “a veces excluyen” y exigen una conducta profesional diferente al de las otras áreas curriculares. Entonces “uno se pregunta: ¿por qué matemáticas puede tener un rojo<sup>7</sup> y en Educación Física no? (Soledad). Ello viene explicado a partir de “percibir a la Educación Física como un ramo (asignatura) débil”. Esta situación determina una serie

---

7 En Chile, obtener un rojo significa haber sido calificado con una nota inferior a 4.0.

de decisiones institucionales que muestran la desvalorización social, académica y educativa de la Educación Física escolar. “En un colegio, por ejemplo, estaban tratando de que el curso de cuarto medio, en vez de Educación Física hiciera una preparación de la prueba de selección universitaria” (Claudio).

Esta desvalorización es manifestada, también, por el propio alumnado. “Cuando llegué al colegio un chico me dijo: profe no le ponga tanto color<sup>8</sup>, pase la pelota no más” (Claudio). Muchos estudiantes y profesores de otras áreas curriculares siguen utilizando el término “clase de gimnasia” (Eduardo). Claudio culpa al mismo colectivo docente de la Educación Física de “que nuestro ramo se vea un poco débil”.

Una última problemática de la Educación Física chilena, a la que los profesores otorgan gran relevancia es la creación e instalación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física (SIMCEEFF) que se aplicó por primera vez en el año 2010, y pretende medir la calidad pero que está centrado, única y exclusivamente, en los niveles de condición física y en el índice de masa corporal de los estudiantes.

Esto ha sido una “cuestión política” que “no tuvo ningún interés real de ver cómo está la Educación Física” sino únicamente de decir “estamos mal” (Claudio). Pero dada la gran relevancia que este sistema de medición está teniendo a nivel social, ello ha originado decisiones políticas y educativas orientadas a obtener buenos resultados en dichas pruebas pero despreocupadas de una mejora real de la Educación Física escolar.

Me pusieron dos horas extras, o sea, ese curso tenía cuatro horas para la preparación del SIMCEEFF (...) En esas cuatro horas los chicos terminaron colapsados con acondicionamiento físico (Soledad).

---

8 “Poner color a algo”, es una expresión chilena que hace referencia a exagerar. En el caso que se cita significa hacer mostrar excesiva preocupación por hacer las cosas bien. Es por ello que el estudiante dice que no se preocupe tanto, al final con jugar a la pelota es suficiente

Esto está provocando, sin duda alguna, un cambio en la orientación pedagógica que los profesores le dan sus clases de educación física: “Te van hacer trabajar para el SIMCEE” (Gabriel).

## CONCLUSIONES

Nos hemos encontrado con una educación física chilena, en cualquiera de los niveles educativos, que sigue generando, a partir de una débil definición de sus finalidades y de la puesta en práctica de metodologías, contenidos y prácticas evaluativas poco inclusivas, una práctica escolar que desarrolla tendencias competitivas, una comunicación unidireccional entre profesorado y estudiantes y una atención, casi exclusiva, al desarrollo motor del alumnado. Todo ello cobijado por la establecida concepción de una educación instrumentalizada y técnica.

Esta educación física chilena no ha sido capaz, por lo que se ha descrito, y por la falta de un análisis contextual que relacione criterios políticos, económicos, socioculturales y educativos, de alejarse del paradigma biomotriz que ha caracterizado nuestra área curricular.

## REFERENCIAS

1. Arnold, P. J. (1979). Educación Física, movimiento y currículum. Madrid: Morata.
2. Barbero, J. I. (2001). Cultura corporal. ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 18-36.
3. Canales, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: Editorial LOM.
4. Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? México: Fondo de Cultura Económica.
5. Castells, M. (2006). Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

6. Devís, J. (1995). Deporte, Educación y Sociedad. Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
7. Devís, J., & Molina, J. P. (1998). Funciones de la educación física en el currículum escolar. En A. García, F. Ruiz & A. J. Casimiro (Coords.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas del II Congreso Internacional.* (pp. 48-51). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andalucía.
8. Devís, J., & Molina, J. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En F.E. Caparroz (Org.), *Educação Física Escolar: Política, Investigação e intervenção* (pp. 35-49). Vitória: Proteoría.
9. Devís, J., & Peiró, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 295-321). España: Editorial Marfil.
10. Donoso, S., & Arias, O. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54.
11. Fernández, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI.* España: Editorial Marfil.
12. Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Editorial Morata.
13. Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 101-122.
14. Fraile, A. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal.* Madrid: Biblioteca Nueva.
15. Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI Editores.
16. Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Editorial Morata.
17. Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Editorial Morata.
18. Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.* Barcelona: Octaedro.
19. Kirk, D. (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica para la formación del profesor de Educación Física. En M. L. Martín, & J. C. Narganes, (Dir.), *Actas del Congreso Internacional: La Educación Física en el Siglo XXI.* Jerez de la Frontera: Editorial FEDE.
20. López, S. (2009). *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo.* Chile: Universidad de La Serena.

21. López, V. M., García, J.M., Manrique, J.C., González, M., Aguilar, R., García, E., Ruano, C., Monjas, R., Barba, J.J., & Martín, M.I. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 10(90).
22. López, V., Pérez, A., & Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 11(106).
23. López, R., Figueroa, E., & Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. *Serie de Documentos de Trabajo*, 379, 1-31.
24. Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
25. Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.
26. Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
27. McLaren, P.; & Kincheloe, J. (2009). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
28. MDS Ministerio de Desarrollo Social (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009*. Chile: El Ministerio.
29. MINEDUC (2011). *Planes y programas de estudio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
30. Moreno, A. et al (2012). La educación física chilena. Un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 42, 7-17.
31. Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de currículum escolar: el caso de Chile (Tesis Doctoral)*. Granada: Universidad de Granada.
32. OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Economic Policy Reforms 2013: Going for Growth*. USA: OEDC Publishing.
33. Poblete, C., Rivera, E., & Moreno, A. (2014). Educación Física en Chile: una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 265-282.
34. Puga, I. (2011). *Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la*

reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232.

35. Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
36. Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

Recepción 01-12-2013

Aprobación: 01-05-2014



# FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE: OS JOGOS INTERNOS/ INTEGRAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC<sup>1</sup>

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE: LOS JUEGOS INTERNOS/ INTEGRACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA UFSC

TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: THE INTERNAL GAMES (OR INTEGRATION GAMES) OF PHYSICAL EDUCATION UFSC

**CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA**

Doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagogia Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora

---

Nunes C.; & Fernandez A. (2014). Formação docente em educação física e o esporte: os jogos internos/integração de educação física UFSC. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 287-311, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a04>

---

---

1 O presente texto tem como origem um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física (Vieira, 2004), tendo uma versão preliminar sido apresentada e publicada nos anais do 2o Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte (Vieira & Vaz, 2004).

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a04

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a04>

da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (Florianópolis, Brasil)  
carmenpila@yahoo.com.br

#### **ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ**

Doutor pela Universidade de Hannover (Alemanha), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisador do CNPq (Ciências Humanas/Educação). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (Florianópolis, Brasil).  
alexfvaz@uol.com.br

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi identificar alguns sentidos dados ao esporte no contexto da formação. O objeto de estudo foi o JINEF, organizado semestralmente por alunos, como tarefa de uma disciplina do curso. Tivemos em conta os regulamentos de seis jogos, as entrevistas a participantes eleitos propositalmente (atletas, não atletas, antiatletas, organizadores) e as observações dos XVII JINEF (2004.1). Identificamos um evento catalisador, com ambigüidades inerentes ao esporte, além do reconhecimento de uma legitimidade moral, e a disponibilidade corporal exigida pelo esporte e as tensões entre a tradição e não tradição esportiva. Os sentidos e as ambigüidades estão relacionados com o lugar social da biografia esportiva de cada um.

**PALAVRAS-CHAVE:** Esporte, Brasil, Educação Física, Formação.

## RESUMEN

El objetivo de la investigación fue identificar algunos sentidos dados al deporte en el contexto de la formación. El objeto de estudio fueron los Juegos Internos del Curso de Educación Física (JINEF), organizados semestralmente por alumnos, como tarea de una asignatura de la carrera. Tuvimos en cuenta los reglamentos de seis ediciones consecutivas de los juegos, las entrevistas a participantes elegidos intencionalmente (atletas, no atletas, anti atletas, organizadores) y las observaciones de los XVII JINEF (primer semestre de 2004). Identificamos un evento catalizador, con ambigüedades inherentes al deporte, más allá del reconocimiento de una legitimidad moral, y la disponibilidad corporal exigida por el deporte y las tensiones entre tradición y tradición no deportiva. Los sentidos y las ambigüedades están relacionados con el lugar social de la biografía deportiva de cada uno.

**PALABRAS CLAVES:** Deporte, Brasil, Educación Física, Formación.

## ABSTRACT

The objective of the research was to identify some meanings given to sport in the educational context. The object of study were the Internal Games of Physical Education (JINEF), a students' activity of the curriculum. We took in consideration the regulations of six Games editions, interviews with participants intentionally chosen (athletes, non-athletes, anti-athletes, organizers) and observations of the XVII JINEF (first half of 2004). (2004.1). We have identified a catalyst event, with ambiguities inherent to the sport, beyond the recognition of moral legitimacy, the motor availability needed for the sport, and tensions between tradition and not sporting tradition.

These ambiguities and meanings of sport are related to the social place of sports biography of each student.

KEYWORDS: Sport, Brasil, Physical Education, Formation

## COMO INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESPORTE

O Esporte é uma prática social que encontra na escola moderna e contemporânea um de seus privilegiados lugares de realização. O debate acadêmico sobre ele acontece frequentemente com desconfortos e mal-entendidos. Estes debates, que nem sempre obedecem ao “espírito esportivo”, e mesmo as próprias práticas, geram conflitos, contradições, paradoxos, e isso não é diferente quando o tema é a formação de professores. Tal debate é aquecido pela presença perspectivas avaliadas como “progressistas” da área, foram formuladas na década de 80 e 90 do século XX e que, entre outros aspectos, procuram transformar/redimensionar o esporte no âmbito escolar. Elas pretendem a formação de crianças críticas que possam se apropriar do conhecimento do esporte em seu âmbito mais geral e não somente como uma reprodução da sua versão de alto rendimento, que seria seletiva, excludente e vinculada ao mercado. Referimo-nos, sem ver-lhes as especificidades, às perspectivas Crítico-superadora (Soares et al., 1992), Aulas Abertas (Hildebrandt & Laging, 1986) e Crítico-emancipatória (Kunz, 1991). Temos no esporte –sob a forma e modelo hegemônicos – uma forte ligação com a identidade dos professores de Educação Física, ou com o formarem-se professores, já que estes lidam com aquilo que supostamente sabe praticar<sup>2</sup>.

---

2 Oliveira (2003a) em seu trabalho Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984) relata que no conjunto de depoimentos por ele colhidos as perspectivas do esporte se confundem no contexto da formação e, das aulas de Educação Física escolar. Dos doze professores escolares entrevistados, cinco deles tiveram a formação esportiva e sete não tiveram essa formação. Enquanto uns apontavam a possibilidade educativa, outros declaravam que era o que estava posto na época. Para alguns, esporte e Educação Física chegavam a se confundir no momento estudado. Para outros há um apontamento de

A Educação Física pode ser entendida como uma disciplina do currículo escolar privilegiada para o ensino de um conjunto de práticas corporais, como os esportes, jogos, danças, ginásticas e as acrobacias, enfim, elementos que se configuram como uma linguagem por meio da expressão corporal, lúdica, estética e agonística da cultura (Soares et al., 1992). Sobretudo, observamo-la como um espaço para a ampla possibilidade de conhecer as experiências corporais –aqui nos aproximamos do que Oliveira (2003b) chamou de corporalidade–, para a apreensão de uma dimensão fundamental das relações sociais, que se faz presente por meio do corpo e suas expressões. Assim a Educação Física é

[...] uma área de conhecimento que deve tratar, efetivamente, da cultura corporal, que é por sua vez, duplamente aprendida: por um lado pela mediação reflexiva sobre os temas relacionados ao corpo e a corporeidade; por outro, pelas dimensões técnica e mimética, pela aproximação corporal e estética entre sujeito e objeto (Vaz, 2002, p.93).

Se é prática social das mais importantes, mas também “conteúdo hegemônico da Educação Física escolar” (Kunz, 1989), é razoável pensar sobre a presença do esporte na biografia de professores de Educação Física, em especial daqueles em processo de formação inicial. Isso considerado, o presente artigo trata de resultados de uma investigação cujo objetivo foi analisar alguns dos sentidos atribuídos ao esporte no contexto da formação inicial, tomando como objeto os Jogos Internos/de Integração da Educação Física (JINEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Abordamos os JINEF para saber algo dos sentidos atribuídos a uma importante expressão da cultura do curso de licenciatura em Educação Física, qual seja, a presença do esporte não ape-

---

tensão entre esporte como meio educativo e o esporte como fim em si, ou esporte de rendimento.

nas como conteúdo a ser tratado pedagogicamente para então ser ensinado no ambiente escolar, mas como etos da própria formação de professores.

O artigo se organiza da seguinte maneira. Na primeira seção apresentamos os JINEF, sua organização e peculiaridades e os procedimentos metodológicos do trabalho, para na segunda expor e desenvolver quatro grandes temas: as ambiguidades do esporte, o reconhecimento de uma legitimidade moral nele, a disponibilidade corporal exigida pela prática, e a relação entre tradição e inovação. Por derradeiro, considerações finais.

## AO JINEF...

Observamos a cada quatro anos o mundo celebrando a festa da performance esportiva, os Jogos Olímpicos que, em sua era moderna, têm etos muito distinto daqueles realizados na Antiguidade. Os Jogos que temos hoje têm a declarada intenção de proporcionar momentos de encontro em substituição à guerra entre os povos, nos quais nações inteiras se reúnem para celebrar “uma frágil paz mundial” (Elias & Dunning, 1992, p.323). São também eventos plenos de dimensões políticas, exposições de corpos e performances os mais diversos, eventos comerciais e trânsitos e identidades (Soares & Vaz, 2009).

As “Olimpíadas” são uma referência para todo tipo de contenda esportiva com várias modalidades e nas escolas as encontramos compondo nominalmente diversos eventos, como as de Matemática e Ciências. Esse fato não ocorre somente em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, mas também em instituições de ensino superior, reproduzindo-se em cursos de formação de professores de Educação Física (Nascimento & Melo, 1995). Na licenciatura em Educação Física da UFSC também acontecem os JINEF, competição esportiva semestral com lugar privilegiado na cultura do curso.

Os documentos selecionados para a análise dos JINEF foram os regulamentos de seis edições do evento e depoimentos de participantes intencionalmente escolhidos e agrupados. Procuramos compô-los com pelo menos um integrante de cada gênero em quatro subgrupos: os atletas, que treinam efetivamente uma modalidade esportiva e participam de competições federativas em nível ao menos estadual; os não atletas, que não treinam e nunca treinaram sistematicamente uma modalidade, mas que participam com certa assiduidade dos JINEF; os antiatletas, que se excluem do evento por algum motivo; os organizadores, acadêmicos que organizaram os XVII JINEF (primeiro semestre de 2004) e a professora da disciplina Organização de Competições Esportivas, no interior da qual o evento tem origem. Fizemos também observações da mesma edição dos Jogos, compondo um diário de campo.

Os JINEF são organizados semestralmente pela 3ª fase do curso de licenciatura de Educação Física da UFSC desde 1995, e no primeiro semestre de 2004, ano dos Jogos Olímpicos de Atenas, procuraram ligar-se ao “espírito olímpico”. A organização sugeria, conforme um dos membros, Maria José, “um resgate cultural, para ver qual é a essência real desses Jogos que começaram também como uma forma de integrar os povos”. Em 2004 a ideia de Jogos Internos numa perspectiva de Olimpíada foi enfatizada, o que justificava a exibição dos cartazes do evento com os seguintes dizeres: Sem grana para ir à Atenas?... Então venha para o CDS... A Olimpíada é aqui. XVII JINEF/UFSC de 14 a 19 de Junho de 2004. Associavam-se duas ideias: a de que os estudantes não dispunham de recursos financeiros fartos, algo comum na cultura universitária, e a fungibilidade de uma “Olimpíada” pela outra.

Conforme a professora da disciplina, desde sua “nova versão”, em 1995, quando retomados como contenda, os JINEF pretendem ser “um laboratório” para os organizadores e, para os participantes, um momento de “repensar o seu jeito de agir



no esporte. E até o seu jeito de tratar o esporte como pessoas que educam para o esporte”. Observamos, porém, um evento a expressar valores muito contraditórios, o que não é de se estranhar já que o esporte, como fenômeno social, contém paradoxos. Sendo um espaço para a socialização e integração dos participantes, é também um lugar-tempo altamente excludente e seletivo.

Nos JINEF a participação direta na organização do campeonato de cada modalidade esportiva depende das experiências anteriores de cada acadêmico. Por exemplo, alguém que já praticou basquete, handebol, ou qualquer outra modalidade, é responsável pela organização do respectivo evento, tomando-o “sua modalidade”. Também há reconhecimentos do tipo “fulano do handebol”, “ciclano do basquete” e se pronunciam frases como “o meu pessoal”, “quem trabalha comigo”. Tudo isso ouvimos com frequência durante os XII JINEF, de cuja organização tomamos parte diretamente. Isso também acontece quando a turma é apenas participante e não organizadora –atividade obrigatória na terceira fase do curso, como já sugerido–, situação em que encontramos supostos expertos das modalidades, que dirigem, ungidos pela legitimidade da biografia, as equipes durante os Jogos. Deste modo, o mais importante é que os JINEF, como qualquer evento pensado sob o modelo de competição e organizado para integrar, têm o poder de gerar amizades, parcerias, conflitos, rixas, inimizades e exclusões.

Os JINEF se constituem, como se verifica nos regulamentos de cada edição, da seguinte forma: a presença constante das modalidades de atletismo, basquetebol, voleibol, futebol de salão (hoje futsal) ou suíço (jogado com sete integrantes por cada time), handebol e natação; uma gincana de abertura e uma festa de confraternização e encerramento. Eventualmente surgem novidades como tênis, triatlon, ciclismo, vôlei-four e, nas duas versões que antecederam a estudada, o surfe, modalidades dependentes da presença, na turma responsável pelo evento, de

pessoas com elas previamente envolvidas e com condições de organizá-las. Observa-se uma estrutura bem próxima de uma Olimpíada escolar, pautada nos esportes presentes na escola, algo esperado, considerando-se que se trata de um curso de formação de professores e com várias pessoas cuja biografia esportiva está vinculada, pelo menos inicialmente, à escolarização<sup>3</sup>. A participação é de todas as turmas do curso, assim como de alguns professores que são convidados ou buscam uma das turmas para tomar parte do evento. Nos regulamentos estudados há referência ao limite de no máximo dois professores por turma, vedada a participação por mais de uma. Os JINEF acontecem geralmente em horários distintos do das aulas, durante uma semana e no turno noturno.

A organização dos JINEF é transpassada por disputas, negociações e entraves. “Cada turma põe suas características, coloca sua cara no evento”, diz a professora. Isso não se dá por consenso, mas por querelas, acertos, disputas, respeitando as características e contradições de um debate democrático. Porém a visão hegemônica do esporte é dominante não só na turma organizadora, mas nas participantes.

Para ilustrar, trazemos alguns relatos de acontecimentos das provas da gincana da XVII edição (2004.1) que ocorreram logo após a cerimônia de abertura. Considerada a parte “lúdica” dos Jogos –em contraponto à parte “séria” esportiva–, a gincana acontece sempre no primeiro dia do evento e continua com al-

---

3 Importante ressaltar que no semestre 2002.2 os JINEF tiveram uma configuração diferenciada, contando com as modalidades “tradicionais” (natação, atletismo, voleibol, futebol suíço) além de tênis de campo e jogos de mesa (truco, xadrez, dominó). Porém, todas as modalidades tinham um tempo jogado com regras oficiais e outro com regras “adaptadas para a escola”, conforme o regulamento. Por exemplo, o basquetebol era com mais do que cinco jogadores, a cesta era um bambolê que um acadêmico de cada equipe segurava no fundo da quadra. Na natação havia um revezamento com troca de roupas dentro da piscina, enfim, cada modalidade era adaptada conforme as criações dos organizadores.

gumas intervenções ao longo dos Jogos. Pôde-se observar uma disputa muito intensa, por exemplo, no jogo de queimada, tradicional jogo infantil que divide dois grupos que, em uma quadra, devem atingir adversários com uma bola arremessada em direção a eles. A competição foi acirrada e os ânimos se exalaram, tendo a prova sido suspensa devido a manifestações desequilibradas dos participantes. O depoimento de uma atleta resume a questão: “... é uma coisa minha, eu sempre fiquei nervosa em qualquer competição, se eu vou jogar bolinha de gude eu fico ansiosa, eu fico nervosa”.

## ESPORTE/JINEF NA CULTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCURSOS PRÓXIMOS DE LUGARES DIFERENTES

O debate sobre o esporte, seu valor pedagógico e forma hegemônica, não escapa à formação dos professores de Educação Física da UFSC, compondo-o de forma perturbadora. Este debate esportivo –que nem sempre obedece ao “espírito esportivo”– e sua atuação prática geram conflitos, contradições e paradoxos. Não é diferente quando o tema são os JINEF.

Presentes em todas as falas dos diferentes grupos entrevistados –atletas, não atletas, antiatletas e organizadores– encontramos quatro grandes temas: as ambiguidades do esporte, o reconhecimento nele de uma legitimidade moral, a disponibilidade corporal exigida pela prática, e a relação entre tradição e inovação.

### Ambiguidades do esporte

Constantemente o esporte é entendido como ambíguo e contraditório em seus ideais, o que de certa forma expõe a complexidade das sociedades que o acolhem e o desenvolvem em distintas direções. Elias & Dunning (1992) apontam que ao se tentar preservar o etos amador presente nos ideais Olímpicos,

simultaneamente mostra-se um envolvimento “sério” no esporte devido às pressões sociais, à profissionalização e sua busca por resultados, identidade e prestígio.

Questões controversas como a presença de uma força integrativa (DaMatta, 2003) do esporte e paradoxalmente o processo seletivo e de exclusão dos menos habilidosos foram encontradas com facilidade em todos os grupos selecionados. Os respondentes anunciam a integração por meio do esporte no JINEF, mas seus discursos são contraditórios.

Eu vejo os JINEF... e também uma forma de integração no sentido de tu estás jogando com outras pessoas. Mas jogando. Eu não vejo os JINEF como Jogos de Integração da Educação Física, eu vejo como Jogos Internos, em que tu vais lá pra jogar, tu vais pra competir. Deveria ser uma competição saudável e eu vejo que não está sendo. (Antiatleta Marília).

Ao mesmo tempo em que os jogos integram por jogar com outras pessoas, com a centralidade da competição não conseguem atingir este objetivo. Marília levanta a hipótese de uma competição saudável, mas este elemento se apresenta, de certa forma, contra a própria dinâmica do esporte, como ela mesma alerta:

Aquela pessoa está naquela equipe, ela se acha o máximo jogando tal coisa, então tem que ganhar dela. Tu vês o sangue subindo na cabeça da pessoa e dizes “calma não é bem assim”. Isso eu não acho saudável. Então eu acho meio utópico, querer mudar o caráter e o pensamento da pessoa, é difícil (Antiatleta Marília).

Marília justifica a dificuldade de se conceber uma “competição saudável” porque o esporte de rendimento é pautado nos princípios modernos, de superação do adversário, seleção, dominação dos mais fortes sobre os mais fracos, aptos x não-aptos. Os esforços para uma possível mudança no modelo esportivo, mesmo que localizada –JINEF– supõem diversas dificuldades, algumas delas relacionadas com o esporte escolar, e neste âm-

bito os entraves sobre uma possível “competição saudável” são os mais controversos. Bracht (2000, p.18), por exemplo, aponta que “...pedagogizar o esporte tornou-se um problema para o sistema esportivo, porque coloca nesta prática elementos que acabam entrando em confronto com os princípios, com a lógica que orienta as ações no âmbito esportivo”.

As contradições do esporte, que apresenta como prática integradora, mas ao mesmo tempo excludente, se fazem presentes no JINEF. Os próprios organizadores reconhecem que não é fácil manter o caráter de “integração” dos jogos, tendo, inclusive, sido desestimulados pelos colegas de fases mais adiantadas a fazer prevalecer a palavra “integração” no lugar de “internos” no título do evento. Diz João Pedro que

O objetivo deveria, deveria ser a integração dos acadêmicos. Muitas vezes, na prática, isso até acontece, mas isso segue sendo colocado, mas geralmente não é alcançado. Até porque nos nossos JINEF a gente tinha colocado como objetivo integração, só que a gente procurou o pessoal de outras fases, que já organizou, para montar um regulamento, e por experiência própria deles, pediram para a gente tirar isso do torneio, dos Jogos, pra não ter problemas futuros. (Organizador, João Pedro).

Isto pode nos revelar uma aceitação cada vez maior do esporte de alto rendimento<sup>4</sup> no contexto da formação de professores de Educação Física, novamente expressando uma ambiguidade do próprio esporte. Num episódio do congresso técnico da XVII edição, essa aproximação ficou evidente, quando

---

4 A organização dos JINEF 2004.1 priorizou certa “profissionalização” do evento: cartazes de patrocinadores nos ginásios, distribuição de camisetas para os integrantes das equipes com logo do evento e patrocinador; estrutura bastante organizada com filmagens e fotos do evento, as últimas expostas num site próprio ([www.jinef.cjb.net](http://www.jinef.cjb.net)), além de uma tenda com som todas as noites, quando, durante a semana, eram realizados os Jogos.

um dos organizadores da modalidade de handebol, ao sortear os times para compor a tabela de disputa, afirmou que naquela versão dos Jogos “já que não [...prevalece o] lúdico, vamos privilegiar os que são melhores” e por isso direcionariam o sorteio a partir de cabeças de chave para a composição da grade.

Outro exemplo dessa teia de complexidade e contradições é a presença do *flair play* – tanto nos regulamentos analisados como na fala dos entrevistados – pautado no etos amador, representado pelo ideal olímpico, em que a importância está no competir, no divertimento, na “excitação agradável” (Elias & Dunning, 1992), algo presente em várias falas, mas sem muito êxito nos Jogos. Um depoimento significativo é o do atleta Ronaldo: “...venho pra cá pra me divertir. Venho pra cá para rever a galera, sabe?”. Em outro trecho da entrevista revela que encara com a mesma seriedade um jogo “oficial” e seu “divertimento” nos JINEF: “...quando eu entro na quadra, eu não quero perder de jeito nenhum” e completa: “Brigo com juiz. Reclamo. Tomo cartão. Ali no jogo eu não quero perder”. Embora o divertimento seja um dos elementos presente, a suposição do *fair play* fica comprometida devido ao alto grau de competitividade. Conforme a não atleta Talita, no “clima quente” dos jogos há muita rivalidade. Nesta situação, frases do tipo “ô galera, olha o *fair play*”, quando alguém do próprio time fora derrubado pelo adversário, e um insulto destinado ao lúdico em outro momento, quando o infrator foi alguém de seu grupo, foram proferidos pelo mesmo estudante/participante/torcedor de uma das fases que disputava o handebol masculino. A rivalidade parece aceitável num clima competitivo e de disputa acirrada, pois todos querem a vitória, inclusive com incremento da violência.

## Reconhecimento e Legitimidade Moral do Esporte

Em todas os grupos entrevistados encontramos um discurso legitimador do esporte, aproximando-se da perspectiva de DaMatta (2003), para o qual há nele um etos moral expresso pelo fato de

as regras serem fixas, democráticas e de conhecimento dos participantes. Encontraríamos no esporte a possibilidade de experimentar a igualdade e a justiça, pois a disputa estaria acima da contenda social, uma vez que acontece entre participantes com as mesmas chances de vitória. Pois ao iniciar um jogo é criado um mundo virtual, e esse é o momento da experiência de igualdade, com vitória ou derrota que não desonra (DaMatta, 2003).

Essa pretensão de justiça está presente nas falas de todos os grupos, embora a partir de diferentes ângulos. Independentemente de serem ou não aptos para disputar um esporte, há o reconhecimento de que ele seria justo e proporcionaria chances iguais a todos. Apenas existiriam os que se esforçam e treinam ao máximo e aqueles que esmoreceriam por algum motivo, além dos que sabem e os que não sabem jogar. A disputa seria justa e, de certa forma, a seleção também.

...quando eu mudei para barreira [refere-se à mudança na prova de atletismo] eu peguei, atingi nível brasileiro; com 16, 17, anos foi meu melhor, eu fui para o [campeonato] brasileiro, estava entre as dez melhores do país até 17 anos, depois estava entre as vinte até 19 anos. Aí depois fui decaindo, saí do brasileiro fui para o universitário brasileiro, mas depois fiquei em no nível estadual. Poderia ter pego o índice para o Troféu Brasil, não peguei de besteira, não posso falar nada. (Atleta Jaqueline).

Há reconhecimento da legitimidade da prática pelo resultado alcançado, o rendimento oferecendo as condições para manter-se no esporte. Observa-se a valorização do esforço, do mérito, além da justificativa para a seleção que acontece no esporte: quem não tem condições deve realmente ficar de fora: “podia ter pego o índice pro Troféu Brasil, não peguei de besteira, não posso falar nada”.

Legitima-se discursivamente o bom jogador, quem tem o melhor rendimento. Há um capital simbólico importante no esporte, que é alcançado pela performance, por isso quem joga melhor é reconhecido e valorizado, como diz o atleta Ronaldo:

Tem, tem o pessoal que, digamos assim, oh, o pessoal que não têm a prática de jogo vê com outros olhos a pessoa que joga. Sim, se eu vou jogar basquete e se o cara fala para mim “abre na lateral e fica lá, qualquer coisa eu passo a bola pra ti”, “beleza”, eu não sei jogar mesmo e se passar a bola pra mim é lucro, entendeu? Ele vai ganhar o jogo. Ele vai jogar bem. É ele quem vai fazer a maioria dos pontos. Não tem problema. Se eu puder ajudar de alguma maneira, eu estou ali. [...] Assim como eu vejo que é o meu papel no handebol. (Atleta Ronaldo).

Para Ronaldo é evidente que o jogar bem é o que interessa. Ele reconhece o importante papel da performance e do rendimento, pois todos valorizam e reconhecem “a pessoa que joga”. Ao falar do basquetebol reduz-se ao papel de coadjuvante no jogo, pois “eu não sei jogar mesmo se passar a bola para mim é lucro”. Mas quando se refere ao “seu” esporte, a conotação é bem diferente, pois nele seu papel é de liderança, soberania, seu rendimento vale muito. Além da valorização pela performance, observa-se, também, certa delimitação de espaço. Há os que sabem basquetebol, os que dominam o handebol e há, ainda, os que não sabem nada, portanto cada um tem um espaço de ação determinado. Isto aponta para uma submissão à lógica esportiva dominante, conforme aponta Bourdieu (1990), levando os que não sabem, ou seja, os não profissionais à categoria de público, mero observadores passivos, cada vez menos capazes da compreensão dada pela prática.

A presença desse etos moral do esporte está nos discursos e nas representações no contexto da formação, muitas vezes atribuindo a ele certo desenvolvimento e formação de um “bom caráter”, principalmente pela disciplina ensinada.

Eu acho que o esporte, pelo trabalho, por exemplo, eu trabalho com crianças carentes, eles vêm aqui fumando, e vêm, sei lá, tudo drogado... então, aos poucos eles vão percebendo que para o esporte eles não precisam disso, assim, eles falam “ah, eu vou parar



de fumar porque senão eu não vou conseguir correr”, “ah, eu vou parar de bater nele senão vou ter que ir embora”. E as crianças que eu vejo, eles conseguem se respeitar melhor, começam a cooperar uma com a outra, por meio do esporte. (Atleta Leila).

Segundo tal perspectiva, por meio do esporte se poderia não só desenvolver respeito e cooperação, como lograr o afastamento do vício de drogas<sup>5</sup>. Com a prática esportiva e sua concomitante disciplina, o professor conseguiria proporcionar grandes chances de uma educação “moral” aos seus alunos/atletas, além do fato deste ser, como sugerem Elias & Dunng (1992), um controlador da violência.

A atribuição à obediência às regras –esportivas e sociais– e o disciplinamento estão muito presentes, também, em uma parte do depoimento de Maria José, organizadora da XVII edição do JINEF. Ela afirma que o mais importante no esporte é a disciplina, o ensinamento das regras: “(...) o que o esporte pode proporcionar, para a formação da criança não só a questão de competição, mas a questão disciplinar, não é? Eu acho que isso que é a base mais importante”. Todas as falas de grupos tão diferenciados, com experiências, vivências e práticas esportivas tão diversificadas, apontam para um caráter moral e o etos de justiça do esporte moderno.

### Disponibilidade Corporal

O esporte exige disciplinamento e este se dá no corpo. A disponibilidade corporal é requisito primordial para o esporte. São comuns comentários no meio esportivo do tipo quem treina entrega o corpo. Bourdieu (1990) aponta a importância “(d)a manipulação regrada do corpo” o que explicaria, inclusive, o uso que os regimes autoritários fazem dele. Dependendo do grupo

---

5 Neste sentido ver o trabalho de Alba Zaluar (1991).

se está ou não disposto a compactuar com a idéia de “entregar” o seu corpo à competição.

Não participo porque não gosto, não quero. (...) A gente deve competir. (...) Até o ponto em que eu não use o meu corpo, sei lá, a minha máquina-corpo, contra a minha própria pessoa, entendeu? (Antiatleta Simão).

Não jogo porque se for de brincadeira, assim, uma galerinha só brincando e tal, até jogo. Mas se eu vejo que a coisa está ficando séria e tal eu pulo fora. (...) por isso que se for para brincar eu vou. Agora se for pra competir “ah, não vamos ganhar, não sei que”, daí eu faço meio que uma forcinha para não ir, sabe? Prefiro ficar sentada olhando. (Não Atleta Talita).

Quando tu vens para os Jogos, tu estás te desafiando a cada ponto, a cada minuto do jogo. (...) Ali tu tens que pensar, tu tens que correr, teu organismo, muitas vezes, tua perna, não responde mais, não é? Tu estás cansado, mas tu queres fazer. Isso é um desafio... (Atleta Ronaldo).

Cada um fala de um lugar diferente e isso revela, apesar de posições completamente diversas sobre a aceitação em dispor o corpo ou não para a prática esportiva, a concordância quanto à existência do processo.

Simão se posiciona contra a competição pelo uso “indevido” do corpo, que leva ao desgaste e diz não estar disposto a usar o corpo “contra a minha própria pessoa”. Mas aponta que o atleta, sim, dispõe do corpo para o esporte, correndo e assumindo todos os riscos possíveis. Em Talita também é evidente o uso do corpo, porém, moderado: “se for de brincadeira até jogo”, mas se o corpo está sendo mais exigido pela presença da competição “eu pulo fora”. Já na fala de Ronaldo observamos toda a disposição do atleta em dispor do corpo, já que não apenas a modalidade praticada (handebol) é de contato e a força física faz a diferença para alcançar o resultado desejado, mas

sua disposição assim se manifesta: “tu estás cansado, mas tu queres fazer”.

A posição de Simão e, principalmente, a de Ronaldo, aproximam-se da visão do atleta que, mesmo sentindo a fadiga, sofrendo uma lesão, pode sentir prazer no que faz. Apontam para uma situação na qual o corpo é exigido ao extremo e para a delicada linha entre sofrimento e prazer, como também destaca Rial (1998) em seu estudo sobre jogadores de rúgbi e judocas.

A disponibilidade corporal é tão evidente para o evento esportivo, quanto gera controvérsias para sua aceitação. Ela nos leva a refletir, no âmbito da formação, até que ponto seria possível uma superação desta utilização destemida e regrada do corpo na prática esportiva, ou se além de possível ela seria, como parece ser, necessária.

### Tradição e Inovação no Esporte

Existe no esporte uma estrutura básica determinada pelas regras que o faz ser reconhecido universalmente. Devido à subordinação às normas internacionais, mantém reconhecimento e tradição, já que as regras não mudam com facilidade. Uma prova disso é futebol, cuja regulamentação só raramente é alterada pela International Board. As modificações podem acontecer, mas, como destaca Lovisolo (1995), dentro da tradição.

Permanece uma tensão de se manter na tradição, mas ao mesmo tempo se percebe a necessidade da não tradição, impulso à subversão das normas, a uma certa refundação. Talvez por isso essa questão, potencializada pelo contato com as teorias progressistas da Educação Física, frequentem constantemente as representações dos nossos entrevistados.

(...) acho que o esporte é a única coisa que ainda é genuína da Educação Física. Acho que ele não é muito valorizado no curso, mas também porque está se buscando outra forma de ver a escola... A Educação Física escolar. Eu não sou contra, mas também não sou a favor de tirar o esporte totalmente. (Atleta Jaqueline).

A atleta nos remete a duas reflexões. A primeira delas diz respeito ao esporte ser um tema exclusivo da Educação Física, abordagem que evidencia a limitação de um fenômeno social a uma área específica. A outra é a visão de que as novas teorias formuladas sobre o esporte escolar sugeririam a retirada deste conteúdo da escola, certamente uma leitura limitada e mesmo equivocada. A entrevistada se mostra suscetível a mudanças, mas dentro de certa tradição, por isso afirma, “Eu não sou contra, mas também não sou a favor de tirar o esporte totalmente”.

Toda esta tensão existente entre a mudança e a manutenção do que está posto foi aquecida pela formulação dos JINEF “alternativos” no segundo semestre de 2002. Alguns dos entrevistados participaram daquele evento, dentre eles uma das atletas, outros dele não tomaram parte, como os dois antiatletas, o que poderia ser surpreendente, se não soubéssemos que os fenômenos sociais não são lineares e os acontecimentos muitas vezes fortuitos.

O que surpreendeu foi que todos indicaram uma brusca ruptura com a tradição. Leiam-se algumas falas sobre as mudanças efetuadas e o deslocamento da ênfase da competição para a participação/integração, enfim, o “lúdico”, como foi pronunciado na época:

Não. Eu não participei. Eu acho, assim, que felizmente ou infelizmente é criada uma expectativa para os JINEF desde que se entra aqui. (...) Então esse ano que eles fizeram isso ficou meio assim, eu achei que veio muito contra o que estava sendo feito. Então foi, não sei se estou usando a palavra certa, mas jogado de uma forma, combatendo de frente. Talvez se tivesse sido aos poucos, até teria sido mais aceito. Eu senti que não foi muito bem aceito. Porque sempre a mesma coisa ia sendo esperada e de repente foi tudo modificado. (...) Infelizmente, eu acho que uma ideia a ser considerada, só que ficou meio fora dos padrões do que se espera dos JINEF. (Antiatleta Marília).

Olha, eu não participei. Eu vim, até poderia ter participado, não participei porque eu soube que eles foram alternativos depois de

eles acontecerem. E pelo o que eu ouvi, todos comentaram que não foi uma coisa bem aceita. Talvez pelo próprio fato de eles serem alternativos, de não ter o espírito competitivo imbuído na sua essência. (Antiatleta Simão).

Cara! Eu participei dos JINEF. Porque se fosse para reclamar de alguma coisa, a gente teria que participar para depois a gente falar. Mesmo para elogiar. Eu acho que a ideia é legal. Só que não dá para ser assim: “ah, não, vamos fazer alguma coisa para mudar radicalmente tudo que está acontecendo”. Os JINEF já têm bastante tempo. Nossa, tem muito tempo. Por bem ou por mal, vem sempre seguindo o mesmo modelo. Daí tu chegares num semestre e “ah, não, vamos mudar tudo”, sabe? Acho que é muito radical, muito radical, daí eu acho que não dá certo. (Não atleta Talita).

As mudanças são como querer mudar a Educação Física na escola. O pessoal já tudo está aquela coisa de futebol na cabeça, então a mudança tem que ser aos poucos e eles mudaram muito, radicalmente. (...) Mudou tudo, tudo. Mas eles têm o direito de mudar tudo, acho que a gente não estava acostumado, não estava esperando. (...) Mas ficar sempre no normal também não dá. Eu acho que foi válida a experiência deles, podia até ser seguido por outros, mas aos poucos, não tão bruscamente. (Atleta Jaqueline).

Participei. Eu acho assim: eu acho legal, que podia mesclar, não precisava ser ou só alternativo ou só competitivo. Eu acho assim: eu participei. Só participou gente que sabia jogar. Poucos calouros participaram, poucos da 2ª fase participaram. Participaram mais da 3ª e 4ª [fases] para cima. (...) Eu acho. Exclui, porque a pessoa sabe que pode ter a regra diferente, mas talvez não seja habilidosa ... fica com vergonha porque não está com a tua turma<sup>6</sup>. (...) Na turma tu confias nas pessoas, tu já conheces. (Atleta Leila).

---

6 As inscrições daqueles JINEF foram feitas individualmente e posteriormente foi realizado um sorteio para a definição das equipes. Portanto as equipes eram mistas e contavam com pessoas de todas as fases.

Observamos em todas as falas certo desapontamento, a maioria considerando ter havido uma espécie de despreparo para a mudança, evidente na fala de Jaqueline: “eles tem o direito de mudar tudo, acho que a gente não estava acostumado, não estava esperando”.

A tradição é encarada como a preservação da nossa história/memória, do que conhecemos e nos constitui, então o novo deve surgir, sugerem os entrevistados, com moderação para que possamos continuar nos reconhecendo. Uma proposta diferenciada seria até uma “ideia a ser considerada”, mas que “ficou meio fora dos padrões ao que se espera dos JINEF”, como diz Marília, ou ainda “legal”, conforme Leila, mas que “não precisava ser ou só alternativo ou só competitivo”.

Parece haver um impasse entre querer mudar, aceitar a mudança e vivê-la no plano prático das modalidades, pois o modelo esportivo dominante é muito forte e representativo e sua influência na formação de professores de Educação Física é notável, além de fonte de identidade irrenunciável para muitos dos futuros profissionais.

Para elucidar tal constatação é de se destacar uma passagem dos JINEF alternativos. Um atleta, reconhecido no curso por sua performance, ao fim do primeiro tempo de jogo olhou para o banco de reservas, onde supostamente estavam os que não sabiam jogar e falou “agora vocês podem entrar para brincar, [pois] já fizemos a nossa parte”.

Além de todas essas controvérsias notamos na fala de Leila uma desaprovação aos jogos alternativos, por não cumprirem uma velha função do esporte, conforme Elias & Dunning (1992), a da identificação coletiva, o pertencimento, já que não se jogava com a própria turma –e isso supostamente afastava as pessoas menos aptas, que se sentiam desprotegidas fora do grupo.

Mesmo em um quadro de incertezas, temos uma clara representação da resistência a mudanças e da defesa do esporte e conseqüentemente dos JINEF em seus moldes tradicionais.

Um bom exemplo é a convicção do atleta Ronaldo, que não participou do evento, pois aqueles Jogos não tinham nenhuma semelhança com o velho e bom esporte.

Eu não participei, eu não participei. Como são as coisas... não despertava a vontade, sabe? Eu gosto de desafio e aquilo não me desafiava em nada. Porque eram Jogos completamente diferentes, em que tinha uma gincana e tudo mais, não é? Então eu não curtia aqueles Jogos, então eu não participei. Até eu sei que muita gente não participou porque ficou bem aquém do esperado. (Atleta Ronaldo).

Ronaldo toma sua posição sem simular qualquer aceitação, apenas se justifica dizendo que é movido a desafios e aqueles jogos não “me desafiava(m) em nada”. Além de nos aproximar da idéia sugerida por Elias & Dunning (1992) de que existe uma excitação derivada do prazer do próprio desafio, mostra sua opção pela preservação do esporte. Isto o diferencia dos integrantes de outros grupos, mas acentua a tensão entre o tradicional e o não tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que os JINEF –um dos momentos do currículo (vivo) no qual se pode ou poderia se experimentar/vivenciar algumas possibilidades de redimensionar/transformar os esportes, conforme indicam as perspectivas estudadas no próprio curso de formação da UFSC– são um evento fortemente catalisador, expressando muitas das complexidades, paradoxos e ambiguidades inerentes ao esporte e suas expressões na formação profissional.

Estas ambiguidades e significados atribuídos ao esporte no contexto da formação profissional são os mesmos que o legitimam fora dela e se relacionam, entre outros aspectos, mas principalmente, ao lugar social da biografia esportiva na formação

de cada um. As biografias dos acadêmicos estudados apontam a prática esportiva como um elemento significativo na formação profissional e pessoal dos professores de Educação Física. Os significados atribuídos ao esporte no contexto dessa formação são os mesmos que o legitimavam foram dela– as representações da prática esportiva são fortemente demarcadas pelo modelo esportivo hegemônico.

Quanto à possível superação desse modelo nas perspectivas progressistas da área, propostas e discutidas ao longo do curso de formação, consideramos que apesar de já termos dado alguns passos, como na elaboração das propostas bem estruturadas, bem como em tentativas de concretizá-las, a exemplo dos JINEF “alternativos”, ainda há muito o que fazer. O modelo dominante é muito forte no imaginário dos futuros professores.

A superação do atual modelo esportivo só será possível quando acompanhar a transformação da sociedade. No entanto, a sociedade muda também por meio do esporte. Resta saber o quanto seremos capazes de superar um modelo tão naturalizado.

## REFERÊNCIAS

1. Bourdieu, P. (1990). Programa para uma sociologia do esporte. In P. Bourdieu (Au.), *Coisas Ditas* (pp. 207-220). São Paulo: Brasiliense.
2. Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 6(12), 14-24.
3. DaMatta, R. (2003). Em torno da dialética entre igualdade e hierarquia: notas sobre as imagens e representações dos jogos olímpicos e do futebol no Brasil. *Antropolítica*, 14(1), 17-39.
4. Elias, N., & Dunning, E (1992). *A busca da Excitação*. Lisboa: Difusão Editorial.
5. Helal, R. (1997). *Passes e impasses: futebol e cultura de massa no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
6. Hildebrandt, R., & Laging, R. C. (1986). *Concepções de aulas abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico.
7. Kunz, E. (1989). O esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física escolar. *Contexto & Educação*, 4(15), 63-73.



8. Kunz, E. (1991). Educação física: ensino & mudanças. Ijuí: Injuí.
9. Lovisoló, H. (1995). A Educação Física como arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint.
10. Nascimento, M. A., & Melo, V. A. (1995). Repensando as olimpíadas escolares como forma de participação esportiva. Rio de Janeiro: Edição do Autor.
11. Oliveira, M. A. T. (2003a). Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
12. Oliveira, M. A. T. (2003b). Práticas Pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In V. Bracht & R. Crisório (Orgs.), A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas (pp.155-177). Campinas, SP: Autores Associados.
13. Rial, C. (1998). Rúgbi e judô: esporte e masculinidade. In J. M. Pedro, & M.P. Grossi (Orgs.), Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade (pp.229-258). Florianópolis: Mulheres.
14. Soares, C. L. et al. (1992). Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez.
15. Soares, A.J.G., & Vaz, A. F. (2009). Esporte, globalização e negócios: o Brasil dos dias de hoje. In M. Del Priori, & V. A. de Melo. (Orgs.), História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais (pp.481-504). São Paulo: UNESP.
16. Vaz, A. F. (2002). Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In A.F Vaz, D.T Sayão, & F.M. Pinto (Orgs.), Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física (pp.85-107). Florianópolis: UFSC.
17. Vieira, C. L. N., & Vaz, A. F. (2004, setembro). Sem grana para ir a Atenas? A olimpíada é aqui: um estudo sobre o esporte na formação de professores. In Anais do IV Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte. Criciúma, SC, Brasil: CBCE.
18. Vieira, C.L.N. (2004). "Sem grana para ir à Atenas... A olimpíada é aqui": um estudo sobre os jogos internos/de integração do curso de educação física da UFSC (Trabalho de Conclusão de Curso). Florianópolis, SC, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
19. Zaluar, A. (1991). O esporte na educação e na política pública. Educação & Sociedade, 12(38), 19-45.

Recepción 01-12-2013

Aprobación: 01-05-2014



**AVALIAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A QUALIDADE  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA  
PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE FLORIANÓPOLIS (BRASIL)**

**EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN  
FÍSICA SOBRE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN  
CONTINUADA PROMOVIDA POR LA RED MUNICIPAL  
DE ENSEÑANZA DE FLORIANÓPOLIS (BRASIL)**

**EVALUATION TO TEACHERS OF PHYSICAL  
EDUCATION ABOUT OF THE QUALITY  
OF CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
PROMOTED BY TEACHING MUNICIPAL  
OF FLORIANOPOLIS (BRASIL)**

**ANDRÉ JUSTINO DOS SANTOS COSTA**

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina.  
Assessor Pedagógico, Directoria de Ensino Fundamental, Secretaria  
Municipal de Educação de Florianópolis (Florianópolis, Brasil).

andrec.cds@gmail.com

---

Costa, A. S. & Bassani, J. J. (2014). Avaliação de professores de educação física sobre a qualidade da formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Brasil). *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 313-342, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a05>

---

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a05

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a05>

**JAISON JOSÉ BASSANI**

Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professor  
Adjunto Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil)  
jaisonbassani@uol.com.br

## RESUMO

A formação contínua é uma das exigências do professor e parte do trabalho docente. Considerando que a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis (Brasil) garante a promoção de formação contínua há muitos anos, na presente pesquisa indago sobre as avaliações que fizeram professores de Educação Física sobre a formação oferecida e identifiquei unidades de sentido relacionadas à qualidade desses momentos. Foi feita uma análise qualitativa das respostas dos professores em diferentes etapas do curso e situações funcionais. As expressões dos professores foram organizadas em quatro tópicos, que sinalizam aspectos relevantes: participação efetiva dos professores, foco na reflexão sobre a prática, objetividade nos encontros e continuidade das propostas. Constatou-se que a formação contínua é um processo estabelecido nesta rede, mas que os professores questionam sua qualidade. Também não reconhecem como de qualidade os cursos oferecidos na modalidade à distância. Além disso indicam que o processo não é sempre reconhecido como um momento importante, tanto pelos diretores quanto pelos professores.

**PALABRAS CLAVES:** Educação Contínua – Educação Física – Educação Primária.

## RESUMEN

La formación continua es una de las demandas del profesor y parte del trabajo docente. Considerando que La Red Municipal de Enseñanza (RME) de Florianópolis (Brasil) garantiza la promoción de formación continua hace muchos años, la presente investigación indagó sobre las evaluaciones que hicieron profesores de Educación Física sobre la formación ofrecida, e identificó unidades de sentido relacionadas con la calidad de esos momentos. Se hizo un análisis cualitativo de las respuestas de los profesores en diferentes etapas de la carrera y situaciones funcionales. Las expresiones de los profesores fueron organizadas en cuatro tópicos, que señalan aspectos relevantes: participación efectiva de los profesores, foco en la reflexión sobre la práctica, objetividad en los encuentros y continuidad de las propuestas. Se constata que la formación continua es un proceso establecido en esta red, pero los profesores cuestionan su calidad. Tampoco reconocen como de calidad los cursos ofrecidos en la modalidad a distancia. Asimismo, indican que el proceso no es siempre reconocido como un momento importante, sea por directores o por profesores.

**PALABRAS CLAVES:** Educación continua, educación física, enseñanza primaria

## ABSTRACT

Continuing Education is a need for the teacher as it is a part of the teaching job. Taking into account that Municipal Education Network of Florianópolis promotes continuing education for several years, this research aimed to know the assessment of the Physical Education teachers on the continuing education provided and identify sense units regarding the quality of those moments. A qualitative analysis has been made of their speeches, in different career stages and functional contexts. Their speeches have been organized under four topics, which signal relevant aspects: effective participation of the teachers, focus on reflecting over practice, meeting objectivity and proposal continuity. It has been observed that continuing education is an established process in that network, but the teachers still question its quality. That is also noted on the distance learning model. At last, they indicate that the process is not always reckoned as an important moment, whether by principals or teachers.

**KEYWORDS:** Continuing education, physical education, primary education

## INTRODUÇÃO

Partindo de uma perspectiva epistemológica que considera a prática profissional (Tardif, 2000), especificamente do ponto de vista do ofício de professor, considera-se importante a compreensão das práticas que têm caracterizado a realidade educacional. A formação continuada é considerada, neste âmbito, como uma das principais necessidades de professores e outros profissionais que atuam em ambientes educacionais.

Segundo Rossi & Hunger (2012), a temática da formação continuada tem se tornado cada vez mais recorrente no campo educacional, tendo em vista que ao docente é atribuída a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes, o que demanda, entre outros aspectos, um investimento permanente na sua formação e qualificação. No entanto, para esses autores, a formação continuada, em muitos dos seus contextos e formas, não tem contribuído suficientemente para a melhoria da prática pedagógica, já que muitas iniciativas não consideram, por exemplo, os saberes experienciais dos professores em formação.

No Brasil, a formação continuada faz parte das recomendações do governo federal para a Educação Básica, pelo menos desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996 (PR, 1996). Em 2010, foi publicada a Resolução n. 4/2010 (CNE/CEB, 2010), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse documento fica definido, entre outros elementos, que os programas de formação de professores (inicial e continuada) devem preparar os profissionais para; “[...] pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente”; “trabalhar cooperativamente em equipe”; “compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa”; e “desenvolver competências para integração com a comunidade e para o relacionamento com as famílias” (CNE/CEB, 2010, art. 57).

Por “formação continuada” compreende-se, tanto do ponto de vista dos documentos referidos acima quanto do emprego que se faz frequentemente desse conceito no contexto brasileiro, a um tipo de formação

oferecida pelas secretarias de educação aos profissionais que atuam em suas redes e que tem como objetivos a atualização e aprofundamento dos conhecimentos. Esse destaque faz-se necessário, uma vez que, no Brasil, outros tipos de modalidades, como cursos especiais para formação em nível médio ou superior de professores já atuantes nas redes e que não possuíam a titulação adequada para o cargo também receberam o nome de formação continuada. (Oliveira, 2011, p.51).

A formação continuada de professores é fundamental a partir de quatro argumentos principais, de acordo com Davis, Nunes, Almeida, Silva & Souza (2011): as limitações da formação inicial, que acarretam lacunas na prática docente; o fato de o campo educacional ser muito dinâmico; a necessidade de se produzir novos conhecimentos sobre as relações de ensino-aprendizagem; e a necessidade de se exigir dos professores o aprimoramento e a expansão da sua base de conceitos e habilidades pedagógicas.

Além de ser uma exigência governamental e uma necessidade para o aperfeiçoamento profissional, para Wittizorecki & Molina Neto (2005), a formação continuada é parte do próprio trabalho docente, seja quando promovida pela gestão pública, seja decorrente da própria iniciativa pessoal do professor. Em função de sua importância, essa dimensão está em nível de igualdade com outras tantas funções e atividades que caracterizam o fazer do professor.

O desenvolvimento da carreira profissional do professor é permeado pela necessidade da aquisição de conhecimentos e competências para o processo de ensino-aprendizagem. Por consequência, é importante procurarmos associar este conceito de conhecimento profissional a situações concretas vividas por profes-



sores. Segundo Tardif (2000, p.11), “querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo”, e compreender a situação da formação continuada oferecida a professores requer, sob esse ponto de vista, que se considere a realidade específica de uma proposta de formação em desenvolvimento.

Para tal contextualização foi selecionada a Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Florianópolis, cidade com cerca de 460 mil habitantes, capital do Estado de Santa Catarina, localizado na região sul do Brasil, composta por 36 unidades educacionais com atendimento ao Ensino Fundamental (crianças de 6 a 14 anos).

O Plano Municipal de Educação da cidade, publicado em 2010, afirma no seu eixo “Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação”, que “a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios”, e que, para a garantia da oferta de uma educação de qualidade, “é indispensável adotar uma política de gestão voltada à formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais da educação” (PFM, 2010, p. 119-120). Nesse mesmo eixo também lemos que a formação continuada do magistério “tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político”. Segundo Rotelli (2012, p. 45-46), a RME de Florianópolis

oferece formação continuada para as áreas do conhecimento que compõem as disciplinas ofertadas. As ações de formação são realizadas no Centro de Educação Continuada (CEC), situado no Centro de Florianópolis, local onde está sediada a Gerência de Formação Permanente. Esta formação compreende encontros mensais, com os assessores de área da Rede, geralmente professores efetivos, designados para esta função.

A formação continuada, segundo o Plano de Carreira do Magistério da Prefeitura Municipal de Florianópolis, é incentiva-

da e valorizada por meio da “Promoção por Aperfeiçoamento”, que pode ser solicitada pelo profissional mediante a comprovação de certificados de conclusão de cursos oferecidos tanto pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME) quanto por outras instituições educacionais, e que resulta, entre outros benefícios, no aumento progressivo dos vencimentos (PMF, 1988, art. 11ss).

A formação continuada de professores é oferecida de modo sistemático pela SME dessa cidade há pelo menos três décadas. Segundo Oliveira (2011), a atual estrutura da Secretaria de Educação foi definida em 2009, quando houve a criação de um setor dedicado à formação continuada dos professores, denominada Gerência de Formação Permanente (GEPE). Esse órgão atua em conjunto com os Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e de Educação Infantil (DEI) na promoção dos encontros da “formação centralizada” (ou seja, os encontros realizados no CEC e que visam atender ao conjunto de professores da RME, organizados de acordo com a disciplina e a etapa da Educação Básica em que atuam), para cada um desses setores, coordenada por assessores designados para cada grupo. A carga horária dos encontros, definida pela referida secretaria, é de oito horas por mês, geralmente concentradas em um dia da semana, selecionado anualmente em caráter de rodízio entre os diversos grupos de formação.<sup>1</sup>

Especificamente no caso dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), desde 2009 ocorreu um processo de desarticulação do programa de formação, marcado pela oferta de diversas propostas pontuais

---

1 A definição deste dia obedece a um calendário definido pelos Departamentos no início de cada ano, e, no caso do DEF, procura seguir um rodízio entre os diversos grupos de formação, de modo que, a cada ano, o grupo tenha sua formação em um dia da semana diferente. No ano em que a pesquisa foi realizada, os professores de Educação Física reuniam-se para formação na segunda quinta-feira de cada mês.

de estudos, geralmente a partir de demandas levantadas pelos próprios docentes ou a partir das prioridades elencadas pelo referido DEF. Essa desarticulação atingiu seu ápice em 2012, quando o assessor responsável pela área de Educação Física se exonerou da RME e não foi substituído por nenhum outro profissional. Naquele momento, os professores identificaram a inexistência de uma direção para o programa de formação continuada e decidiram assumir a responsabilidade por esta demanda, inspirados no modelo do Grupo Independente de Estudos de Educação Física na Educação Infantil (GIEFEI),<sup>2</sup> atuante desde 2004. Essa iniciativa durou cerca de seis meses, até o início de 2013, quando o DEF sugeriu que o grupo de professores continuasse responsável pelo processo, mas sob a chancela da SME, e dois professores vinculados à RME e atuantes no Ensino Fundamental foram então convidados para coordenar voluntariamente o grupo, realizando a articulação necessária com a Secretaria.

Com base na trajetória da formação continuada nesta rede de ensino, o objetivo do presente trabalho foi identificar a avaliação que professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental fazem sobre a qualidade da formação continuada oferecida pela RME de Florianópolis, considerando tanto o envolvimento e participação desses docentes nesse processo quanto seu tempo de atuação profissional e a situação funcional.

O texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento estão caracterizados os procedimentos metodológicos e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, identificamos alguns aspectos mencionados pelos sujeitos e discutimos suas implicações. Neste ponto também identificamos as impressões dos profes-

---

2 Segundo Pandolfi, Medeiros, Guerra & Silva (2007, p. 76), o GIEFEI “surgiu da necessidade de dar continuidade às discussões que até então eram disponibilizadas apenas pelos cursos de formação continuada organizados pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis.” Desde então, o grupo tem atuado paralelamente ao programa oficial da Rede, sob coordenação dos próprios professores.

res entrevistados diante de uma nova modalidade de formação, a Educação à Distância. Por fim, concluímos com a identificação do estágio em que se encontra a formação continuada dos professores de Educação Física nesta rede e quais são alguns dos próximos desafios.

## DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como descritivo-diagnóstico quanto aos seus objetivos, pois visou identificar e descrever características, práticas e opiniões de professores de Educação Física sobre a qualidade da formação continuada oferecida pela RME de Florianópolis. Os sujeitos investigados foram selecionados de forma intencional e não probabilística entre os professores que participam ou participaram dos processos de formação continuada oferecidos pela RME de Florianópolis. Optou-se por aqueles docentes que tiveram participação ativa e destacada nos encontros nos dois anos anteriores (2011 e 2012)<sup>3</sup>, incluindo um professor recém-aposentado e um que estivesse afastado das suas atribuições docentes para atuar como assessor (gestor) junto à Secretaria. Foi definido o número de cinco entrevistas, buscando contemplar diversas situações da carreira profissional desses professores.

Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada orientada por um roteiro especificamente constituído para esta finalidade. O roteiro contemplou questões sobre: o tempo de carreira e atuação na RME e também sobre a formação inicial dos professores (graduação e pós-graduação); expe-

---

3 Um dos autores da pesquisa é professor efetivo de Educação Física da RME de Florianópolis, atuando junto aos anos Iniciais do Ensino fundamental e, como tal, tem participado do processo de formação continuada proposto pela SME. Além disso, coordenava o processo, voluntariamente, no ano em que a pesquisa foi realizada (2013).

riências dos professores no programa de formação continuada oferecido pela RME, suas impressões e opiniões sobre os conteúdos e as características do programa durante o período em que participaram; sua participação nos cursos oferecidos na modalidade Educação à Distância; e, finalmente, sugestões que teriam para a melhoria do programa.

As entrevistas foram realizadas com três professoras de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental (sendo duas efetivas e uma ACT<sup>4</sup>), além de uma professora aposentada e um professor afastado para funções administrativas junto à SME.

A participação dos professores foi voluntária e as entrevistas foram realizadas individualmente e em local escolhido pelos próprios entrevistados. Inicialmente foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa, e em seguida os entrevistados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram gravadas, sendo posteriormente transcritas e enviadas por e-mail para cada entrevistado, juntamente com uma cópia digital do TCLE, de modo que pudessem rever e alterar o conteúdo de suas declarações da maneira que considerasse apropriado (Folle, Farias, Boscatto & Nascimento, 2009).

---

4 Na RME de Florianópolis, são duas as condições de ingresso no magistério: concurso público e o processo seletivo anual. No primeiro caso, os professores aprovados são empossados como funcionários públicos efetivos, e passam por um período de 3 anos, o Estágio Probatório, em que são avaliados semestralmente; ao final deste período adquirem a estabilidade na função. No segundo caso, os professores aprovados são empossados por períodos pré-determinados com duração máxima de um ano letivo; ao final deste período o contrato é encerrado, e o professor, no caso de querer continuar a atuar na RME, deve realizar novo processo seletivo; estes professores estão enquadrados como ACTs (Admitidos em Caráter Temporário). Em 2011, dentre os 5.198 profissionais atuantes na SME, eram efetivos, 57,647%; substitutos ou ACTs; 25,07%; terceirizados, 15,62%; e Temporários, 1,68% (SMEF, 2011).

As entrevistas, posteriormente, foram interpretadas qualitativamente por meio da elaboração de um quadro de análise em que se buscou identificar semelhanças e discrepâncias nas respostas dos professores, assim como elementos explicativos para suas respostas. Através deste quadro foi possível associar elementos relevantes para a compreensão do processo da formação continuada sob o olhar desses professores.

### Os sujeitos da pesquisa

Os cinco professores selecionados como sujeitos desta pesquisa são profissionais com histórico de participação na formação continuada promovida pela RME. Como a seleção dos sujeitos foi realizada de modo intencional, acreditamos que os resultados das entrevistas não podem ser extrapolados para o conjunto dos professores da rede, mas contribuem para a compreensão do processo e para a identificação de demandas relacionadas à formação continuada. Os professores entrevistados serão identificados da seguinte forma:

- Prof01: 24 anos de carreira docente, sete anos como professora efetiva na RME Florianópolis, especialista em Fisiologia do Exercício.
- Prof02: sete anos de carreira docente, quatro anos como professora efetiva na RME Florianópolis, mestrado em Educação Física e doutorado em Educação em andamento.
- Prof03: seis anos de carreira docente, quatro anos como professora substituta na RME Florianópolis, mestrado em Educação Física.
- ProfAF: 14 anos de carreira docente, 11 anos como professor efetivo na RME Florianópolis, sete anos afastado – assessor junto à Secretaria Municipal de Educação, mestrado em Educação Física. Atuou como assessor da Educação Física no Departamento do Ensino Fundamental, auxiliando o coordenador da formação continuada entre 2008 e 2011.

- ProfAP: 26 anos de carreira docente, 26 anos como professora efetiva na RME Florianópolis, aposentada há um ano, especialista em Educação Física Infantil.

Um dado relevante a ser observado já na identificação dos professores é o fato de que todos os entrevistados possuem em seu currículo formação em nível de pós-graduação, seja lato ou stricto sensu. As duas professoras com mais tempo de carreira docente (Prof01 e ProfAP) cursaram pós-graduação lato sensu –que, de modo geral, no contexto brasileiro, tem como foco principal a formação profissional–, enquanto os outros três professores, mais jovens e com menos tempo de carreira docente, possuem ao menos formação em nível de mestrado. Esse dado é algo relevante também no perfil dos professores da RME estudada. Segundo informações divulgadas pela própria Secretaria de Educação, em 2011, 71,4% dos professores efetivos possuíam formação em nível de pós-graduação lato sensu e 9,7% possuíam mestrado concluído. É importante enfatizar que, tanto nos concursos públicos quanto nos processos seletivos anuais (mecanismos de entrada para a carreira docente na RME Florianópolis), está incluída uma etapa de análise de currículo acadêmico, na qual são valorizados os diplomas de cada uma dessas etapas da formação, as quais são atribuídas pontuações que são somadas ao resultado de uma prova aplicada para avaliar o conhecimento específico da área de atuação do professor candidato. Além disso, os professores efetivos contam com um Plano de Carreira em vigor, que possibilita o incremento dos vencimentos na medida em que se avança para outras etapas de formação, além de tempo de serviço e horas de cursos complementares. Também é relevante mencionar que, nos últimos 10 anos, a RME de Florianópolis tem permitido, de forma recorrente e como parte da política de formação continuada, que seus professores se afastem parcial ou integralmente de suas atividades laborais, mantendo seus vencimentos, para realizarem formação acadêmica em nível de mestrado e/ou doutorado.

## A EXPERIÊNCIA COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE

No primeiro momento da conversa com os professores investigados, a intenção foi instigar que expusessem suas experiências e opiniões sobre a participação na formação continuada promovida pela RME. Todos os professores entrevistados afirmaram participar dos encontros da formação continuada. No entanto, algumas questões foram levantadas, como nas falas abaixo:

Sempre fui às formações, quando tinha. As formações não eram muito constantes, não me lembro de ser tão forte [frequente] assim [como são atualmente]. (Prof01)

[Da formação] Do [ensino] fundamental, participei sempre que foi oferecida, na verdade... geralmente é uma convocação por mês ou menos, dependendo de como a Secretaria organiza. (Prof02)

No meu primeiro ano na rede eu não tive a oportunidade de participar, a escola [na qual trabalhava] não liberava, em 2008. Em 2009 ocorreu a mesma situação: a escola não liberava porque, como tinha muitos professores, se trabalhava no dia da formação. E a escola não liberava pra isso. Nos outros dois anos, minha participação foi um pouco mais assídua, mas também em alguns momentos a escola marcava reunião no dia da formação. (Prof03)

O que podemos perceber a partir do depoimento dos docentes é que, ao contrário do que afirma o Plano Municipal de Educação do município e as demais legislações em âmbito municipal e federal, a RME de Florianópolis não tem um histórico de continuidade do processo de formação, pelo menos não no caso da área de Educação Física. E, no caso da Prof03, quando há a oportunidade de participar dos encontros, aparentemente não há a contribuição da unidade de ensino na qual ela trabalha e da equipe diretiva daquela instituição. Um fator preponderante para essa falta de apoio pode ser o fato de que a entrevistada



em questão é substituta, ou seja, não é uma funcionária pública com estabilidade e lotação definida, mas contratada como ACT. Em geral, os professores substitutos mudam de escola anualmente (ou até com uma periodicidade menor, dependendo da duração do contrato firmado), possuem um vínculo de trabalho bastante precário, e portanto, é provável que tenham menos vínculos e poder de negociação com a equipe diretiva das unidades em que trabalham. O que o exemplo dessa professora demonstra é que a rotatividade afeta a participação nos processos de formação continuada oferecidos pela rede municipal em um ambiente externo ao da unidade escolar.

Há outro aspecto, indicado por Bracht, Pires, Garcia & Sofiste (2002), com relação aos professores que possuem esse vínculo profissional provisório: o fato de não terem alcançado ainda estabilidade empregatícia é um aspecto bastante relevante no processo de construção da identidade docente, já que, em muitos casos, a atuação como professor em uma escola compete com outras frentes de trabalho paralelas, como, por exemplo, clubes esportivos ou academias de ginástica. Neste caso, o professor encontra-se em uma “situação conflituosa”, pois diferentes tipos de saberes precisam ser mobilizados em cada uma destas instâncias e o grau de investimento em cada uma delas pode ser reduzido por conta da concorrência na formação desta identidade.

Esses mesmos autores identificam também outro fator que pode interferir na participação de professores (tanto efetivos quanto ACTs, neste caso) em uma proposta de formação centralizada, ou seja, fora da escola em que atuam diariamente: o status que a disciplina goza no contexto escolar. Se houver desvalorização do campo da Educação Física em um contexto em que precisam ser definidas as disciplinas que prioritariamente participarão de determinada atividade, pode ser que uma disciplina que enfrenta esta dificuldade no imaginário dos demais membros da comunidade escolar seja a primeira a ser excluída.

Evidentemente, professores com menos vínculos na comunidade escolar seriam duplamente penalizados nesta situação.

Por outro lado, uma outra perspectiva, identificada por Cabral (2013) ao entrevistar professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da RME de Florianópolis, é a de que ocorre também um menor avanço e acúmulo nas discussões, temas e propostas abordadas na formação continuada justamente “por conta da inserção, todos os anos, de professores contratados em caráter temporário” (Cabral, 2013, p.99). Dessa forma, é como se o processo precisasse recomeçar do princípio a cada ano e perdem-se, pelo menos em parte, os progressos produzidos no ano anterior. Fica claro que o problema da rotatividade no quadro docente é percebido também como um problema pelos próprios professores.

Ainda assim, os professores pesquisados, ao relembrem seu histórico de participação na formação continuada na RME, indicam momentos de qualidade desse processo:

E outro período que eu vejo, mas daí só pelo relato de professores mais antigos, era na época da Gestão Popular [1993-1996] em que os professores também eram ouvidos, apesar de ser uma formação mediada por professores da Universidade Federal, existia um departamento, uma diretoria só de Educação Física, que podia produzir só pra isso. (ProfAF)

Mas teve períodos em que a prefeitura foi muito bem organizada em termos de formação, foi na época do Grandó [ex-prefeito de Florianópolis entre 1993-1996], muito bem estruturado, tinha uma sistemática de trabalho, tu ias na escola e nas outras formações com os outros professores, tinha uma fundamentação, “fechava” o trabalho da gente. (ProfAP)

Dois dos professores citam um momento histórico (da Gestão Popular, prefeito Sérgio Grandó, entre 1993 e 1996) como sendo de maior qualidade na organização do trabalho por parte dos gestores municipais. O fato de haver um setor na Secretaria

de Educação voltado especificamente para a área de Educação Física e que atuava no sentido de promover formação continuada junto aos professores, pode ser um sinal de busca da superação da precarização do trabalho docente (para utilizar o termo usado por Sampaio & Marin, 2004), ao menos no âmbito da capacitação e formação continuada.

Wendhausen (2006, p.122), por exemplo, ao analisar a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Física da Educação Infantil dessa mesma RME, ouviu o relato de uma professora que começou a trabalhar em 1990 e que reconhece em 1993 um momento de inflexão no debate da Educação Física, a partir da mobilização dirigida pela SME, com a valorização do lugar social dessa disciplina nas instituições educacionais, como creches, pré-escolas e escolas.

Também é interessante perceber que um dos professores entrevistados não atuava na rede no momento histórico citado, mas que ouviu “relato de professores mais antigos”, ou seja, é provável que essa experiência tenha sido relevante a ponto de se tornar referência de qualidade no imaginário do conjunto de professores.

A partir do relato de suas experiências com a formação continuada, foi solicitado a eles que indicassem os fatores que caracterizavam os momentos de maior e menor qualidade desse processo promovido RME. A partir de seus depoimentos, sintetizamos indicadores que podem auxiliar na definição de quais iniciativas têm maior potencial para influenciar positivamente na prática pedagógica dos docentes. Os principais fatores citados pelos professores foram organizados em quatro eixos que apresentaremos e discutiremos na sequência do texto.

## 1. Participação efetiva dos docentes – protagonismo

Os entrevistados argumentam que os melhores momentos foram aqueles em que os professores foram chamados a contribuir na

construção de documentos balizadores ou na discussão de suas práticas, ou nos momentos em que, tendo em vista uma ausência de iniciativa por parte da SME, os professores organizaram-se por conta própria para promover momentos de formação.

Então já ia para a formação sabendo que nós vamos construir a matriz [curricular]. Segundo, porque tinha a participação efetiva dos professores na formação. Os professores contribuía, eles eram formados e eram formadores ao mesmo tempo. (Prof02)

Os professores como atores. Foi mais evidente pra mim, por isso que eu digo que 2012 foi o pico, a melhor forma, foi que os próprios professores conseguiram se perceber como atores desse processo, não se colocando apenas como ouvintes ou apenas como participantes isolados, e sim apresentaram [relatos de suas experiências pedagógicas]. O grupo se sentia mais completo, porque trazia uma realidade da escola, não era aquela realidade ideal da academia, da vitrine, da academia [sic], da universidade, seja ela federal, particular, estadual ou o que quer que seja, e traziam experiências literalmente do “chão de fábrica”, da escola. (ProfAF)

O que podemos perceber é que parte dos entrevistados viu na intervenção direta uma possibilidade de os professores se reconhecerem –e eventualmente também se estranharem– nas suas práticas e de se envolverem de forma intensa com a formação continuada.

Este desejo de participação também foi encontrado por Günther e Molina Neto (2000, p. 81-82), em estudo que buscou compreender os significados atribuídos pelos professores às atividades de Formação Permanente<sup>5</sup> desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Ensino (SMED) de Porto Alegre:

---

5 Os autores utilizam a expressão “formação permanente” no mesmo sentido aplicado à “formação continuada” pela RME de Florianópolis – um programa sistemático de formação para os professores promovido pela administração pública municipal.

Os significados expressos pelos professores, no entanto, trazem uma ênfase na necessidade e desejo em participarem de forma mais efetiva em todos os momentos deste processo, desde a concepção das atividades até sua execução e avaliação [...]. O aspecto que talvez mereça maior atenção parece ser a reivindicação dos professores por uma participação mais efetiva na construção de uma política de formação permanente, assim como uma valorização maior da escola como espaço de formação, onde suas práticas pedagógicas possam ser tomadas como referência inicial para reflexões e possíveis transformações.

O ProfAF ressalta na sua fala a situação que está se desenvolvendo desde o segundo semestre de 2012, em que um grupo de professores se organizou de forma independente da iniciativa da Secretaria de Educação, propondo encontros de formação em que os próprios docentes contribuem e se organizam. Sobre essa iniciativa, a Prof03 opina da seguinte forma:

Eu estou gostando muito deste ano, esta questão de estar pensando a formação, por mais que isso leve um prazo, a gente sabe que leva um prazo mais longo para implantação, mas acho que eu gostei muito desta questão: os professores estarem construindo isso.

O papel da promoção de cursos, palestras ou quaisquer outras formas de formação em serviço, deve ser a construção de uma prática pedagógica coerente com o que se crê e que se construa uma reflexão sobre a própria ação. Esta constatação aumenta ainda mais a necessidade de que os professores sejam trazidos para o papel de protagonistas, e introduz o segundo aspecto citado pelos investigados para os momentos de maior qualidade percebida na formação da RME de Florianópolis.

## 2. Oportunidade de sistematizar, socializar e repensar a prática pedagógica

Os professores citam momentos em que o foco das reuniões era a apresentação de suas próprias práticas ou em que foram

discutidas propostas de sistematização da prática pedagógica. Vejamos:

Em 2011 nós começamos a discutir a Matriz [curricular do município]. Terminamos em 2011, mas não terminamos muito, ela está meio em aberto, essa matriz curricular para nós está em stand by porque ainda temos muito o que discutir sobre matriz curricular, mas como a gente tinha que entregar os documentos e tem sempre um prazo. Então aí parece que começou a ser mais significativa a formação porque a gente começou a repensar as nossas práticas, em 2011, em função da matriz. (Prof01)

Qual é a dificuldade nossa? É de planejamento? É de avaliação? Então vamos estudar sobre isso, vamos fazer um planejamento aqui, vamos ver se encaixa lá. Nem todo mundo vai encaixar, cada um tem uma realidade, um contexto diferente. Mas vamos tentar fazer: deu certo lá o que a gente estudou aqui na formação? [...] Então assim: como fazer isso? Como trabalhar com isso? Então tem várias formas, ideias para as pessoas passarem isso. Eu acho que tem que unir a teoria lá e a prática. (ProfAF)

Falando sobre a importância dos momentos de reflexão sobre a prática, Günther & Molina (2000, p.75) trazem a contribuição de Pérez Gómez (1998), que propõe diferentes perspectivas para a formação docente. Para este autor, a perspectiva mais relevante para a prática do professorado é a da reconstrução social, que “toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas o ensino”.

Cabral (2013, p.105), por sua vez, no estudo anteriormente referido com professores de EJA, ao tratar das oportunidades de reflexão da prática nos encontros de formação, revela que esses profissionais percebem e identificam a dificuldade que possuem para expor suas opiniões, serem ouvidos e atendidos em suas demandas. Inclusive as falas de três professores entrevistados pela autora indicam que os formadores, que conduziam os en-

contros, tinham o interesse de manter a proposta pedagógica em vigor e, portanto, não permitiam ao grupo dos professores o debate e a reflexão para a superação das dificuldades encontradas.

Segundo os professores que entrevistamos, os momentos mais profícuos da formação continuada seriam aqueles em que a prática cotidiana é colocada sob análise e reflexão. Neste caso, são percebidos como momentos que possibilitariam a superação das dificuldades que surgem na atuação de cada professor, melhorando a prática pedagógica individual, mas também da rede como um todo. Nesse sentido, os professores reconhecem a importância que experiências e projetos de ensino de Educação Física, quando planejados, registrados e analisados criticamente pelos próprios docentes –no sentido de verificação de seus limites e possibilidades– têm nesse processo de formação. Por meio da singularidade e particularidade dessas experiências pedagógicas postas sob reflexão, mas também nos aspectos que as tornam semelhantes a outros contextos, nutre-se a expectativa de que sejam capazes de servir de referência –mas não de “modelo” ou “receita”– para outros profissionais.

### 3. Falta de objetividade

O extrato da fala da Prof03, abaixo citado, resume o que os demais entrevistados identificam como sendo um fator que diminui a qualidade percebida na formação continuada da rede: a falta de objetividade.

Nos momentos em que eu estive presente, vi que não havia princípios claros, assim, não havia uma sistematização de formação proposta pela rede. Era sempre a vontade dos professores, aquilo que o pessoal via de necessário. Em alguns outros momentos servia como um divã, o pessoal ia ali, colocava suas reclamações, socializava, mas não [estavam] claros os objetivos a serem alcançados com essa formação.

Como dito, outros professores pesquisados também citaram esse problema como sendo um limitador e também como um fator de desmotivação para o grupo. Dois motivos citados nas entrevistas são: falta de uma equipe ou de um assessor junto à Secretaria de Educação para tratar especificamente dos assuntos da Educação Física, e falta de consultores que contribuam com o grupo na busca de soluções para os problemas enfrentados e na organização das discussões e na proposta de novos pontos de vista. Em ambos percebemos o reflexo de uma política pública que não dá o devido valor para o processo de formação continuada, apesar da ênfase dada nos documentos oficiais.

Falando sobre a dificuldade de participação dos professores em cursos oferecidos na realidade do município de Chapecó (SC), Sichelero & Rezer (2013, p. 35) constatam que “o modelo no qual se edifica o sistema escolar (tanto público como privado) não reconhece, na maior parte das vezes, a necessidade da formação continuada.”

Na realidade apontada pelos autores, a dificuldade era de os professores acessarem oportunidades de formação continuada, seja pela oferta muito restrita, seja pelo excesso de carga horária em aula, nas escolas. Na realidade que investigamos existe a garantia de carga horária reservada para formação, no que se chama “hora-atividade”<sup>6</sup>, e também a oferta de encontros

---

6 Segundo a Portaria n. 130 de 13 (2013) da SME Florianópolis, que normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente à hora/atividade durante o ano letivo de 2014 e estabelece outras providências, a hora-atividade é destinada para atividades de estudo, planejamento e avaliação e deve respeitar o limite de 50% para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Diretoria da Unidade Escolar ou pela SME. As atividades individuais são realizadas em locais de escolha do próprio professor. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 18/2012 (2012), que trata da implantação da Lei 11738/2008 (que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica), um professor contratado em regime de 40 horas semanais



promovidos pela própria Secretaria Municipal de Educação, em espaço apropriado. Entretanto, como vimos por meio das falas dos profissionais pesquisados, a falta de uma organização e condução adequada dos encontros, que busque tanto estabelecer objetivos e temas quanto valorizar a participação e contribuição dos professores nesse processo, leva a certa despotencialização desse tempo-espaço de formação.

De alguma forma, esse fator percebido pelos docentes entrevistados pode ser a causa da postura da própria escola, relatada pela Prof03, anteriormente citada, de agendar reuniões para o mesmo dia e horário dos encontros da formação continuada ou mesmo organizar sua grade horária de modo que os professores tenham que ministrar aula nestes dias.

#### 4. Falta de continuidade

O segundo indicador dos momentos de má qualidade, segundo a percepção dos professores, pode ser percebido nos seguintes extratos das entrevistas:

Do ensino fundamental é precária. Precário porque falta um pouco de estruturação, de organização, não tem, digamos assim, uma política de formação, não tem um direcionamento para as ações que são feitas. Os professores vão lá e nunca sabem qual vai ser o tema que vai ser tratado ou se vai ter tema, por acaso. Se chega lá, algumas delas não são (ou a maioria) não são específicas, como teve algumas sobre a farra-do-boi, sobre como funciona o processo de licitação (pra justificar porque que não chega material nas escolas), teve como se contabiliza as horas de curso e de formação, enfim, várias outras coisas... Hum, uma psicóloga falando sobre autoestima [risadas]. (Prof02)

---

terá obrigatoriamente 13,33 horas dedicadas às atividades de estudo, planejamento e avaliação, ou seja, 1/3 (um terço) da carga horária.

Eu acho que deveria estar acompanhando, ter um grupo de formação, ir pra escola também, é isso, o dia a dia da escola, ver: planejei assim, mas apareceu um projeto sobre (lá da prefeitura que veio muito), um curso sobre a pele, e nós professores temos que trabalhar isso, mas no meu planejamento não estava isso. Então tem muita coisa que vem assim, chega de paraquedas, sem a gente estar planejando. (ProfAP)

Na percepção de ambas as professoras, o que fica evidente é que em diversos momentos da formação há interrupções ou descontinuidades do processo, o que remete aos indicadores anteriores. Por conta da “falta de organização”, muitos docentes interrompem sua participação ou comparecem aos encontros apenas por conta da convocação<sup>7</sup> enviada pela Prefeitura, sem, no entanto, estarem comprometidos com as discussões que terão lugar nos encontros.

Neste sentido, os resultados do estudo de Rossi & Hunger (2012, p. 927) corroboram em alguma medida a opinião dos professores de Educação Física de Florianópolis entrevistados nesta pesquisa, pois, de acordo com esses autores, não basta a implementação de ações de diferentes naturezas, em espaços e com conteúdos diferenciados, já que precisam ser contínuas: “para o grupo de entrevistados, emerge pensar na formação

---

7 O caráter de convocação para os encontros da formação continuada na RME de Florianópolis é um aspecto questionado pelos professores entrevistados e também por diversos outros. Nesta conformação, o encontro da formação continuada é obrigatório a todos os professores que atuam na rede, a menos que haja um acordo com a chefia imediata (a direção da unidade escolar) para que o professor cumpra este horário na escola. A opção é o caráter de convite, em que os professores participam dos encontros que mais interessam ou não participam, ficando a critério do professor investir na sua formação continuada da forma como achar melhor. De tempos em tempos a Secretaria de Educação tem mudado sua postura, ora adotando a convocação, ora adotando o convite.

continuada como um processo efetivamente contínuo, superando atividades pontuais. A continuidade das ações é elemento fundador para a evolução da profissionalidade docente e prática pedagógica.”

## A FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Uma das questões abordadas nas entrevistas com os professores e que expôs aspectos relevantes da relação com a formação é a oferta de cursos de curta duração, semipresenciais (40h, sendo 6h presenciais e 34h a distância), através de uma plataforma digital e encontros presenciais no primeiro e no último dia de curso. A participação dos professores neste caso é totalmente voluntária, sendo que semestralmente são ofertados quatro cursos, e os professores interessados se matriculam em apenas um deles. Esse modelo começou a ser ofertado sistematicamente no segundo semestre de 2011, mas em anos anteriores houve ofertas pontuais de cursos nesses moldes.

Ao serem indagados sobre essa modalidade de formação, ficou evidente uma postura reticente, como pode se ver nas falas a seguir. Três professoras disseram que participaram de cursos a distância, mas em nenhum dos casos foi uma boa experiência. Vejamos:

Tentei participar do grupo a distância de Educação Integral, não consegui levar o curso a diante, porque eu não me encaixo neste perfil. Eu não tenho perfil para fazer curso à distância, porque eu preciso estar discutindo com os outros pares e não assim, mandar as questões para o grupo de discussão e um dia depois ver a resposta, aquilo já foi, então o que eu tinha dúvida ninguém me soluciona na hora. Pode ser uma questão minha, mas eu não consigo. (Prof01)

Não acrescentou nada. [...]. Nenhum deles eu concluí, porque tinha os encontros. Eram 2 presenciais, um no começo e outro no final. Eu fui no começo, fiz todas as atividades e tarefas que tinha que fazer e não pude ir no último. E apesar de ter entregue os trabalhos todos, ter feito todo o percurso da disciplina, porque eu não fui no último dia, não tive certificado, não concluí. Enfim, mas não faz diferença nenhuma também ter o certificado ou não, se eu cursei toda a disciplina. (Prof02)

Fiz um que a prefeitura mandou e até hoje não recebi o certificado, não teve muito retorno. Então fica muito superficial, você fica muito sozinha. Poderia ter alguns encontros de vez em quando. Eu participei de um e eu gosto de estar envolvida. (ProfAP)

No caso da Prof01 e da ProfAP, as reclamações são parecidas. O fato de o processo ser solitário e de ter poucos encontros é algo que atribuem como limitação do processo nesta modalidade. Ao mesmo tempo, a Prof02 alega que o fato de não ter participado justamente dos encontros não deveria ser motivo para que não fosse certificada, afinal, em sua opinião, se dedicou durante todo o período do curso.

Fica indicado que a modalidade à distância ainda é uma iniciativa que não está consolidada na RME, e que encontra dificuldades na sua aceitação por parte dos professores. É relevante que se continue a acompanhar esse processo de implantação, inclusive analisando o grau de participação dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou reconhecer, nas vozes de professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis, contribuições que pudessem auxiliar na compreensão do processo de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Por meio de entrevistas com professores que participam de en-

contros sistemáticos de formação continuada, foi solicitado que contassem sua experiência com esse processo, identificassem os melhores e os piores momentos da formação e que de sem sugestões para qualificar esses momentos.

Com base em seus depoimentos, foi possível identificar claramente quatro fatores que podem afetar a qualidade deste processo, sendo que esses aspectos já foram sugeridos também pela produção científica na área, a saber: a busca da participação efetiva dos professores no planejamento, execução e avaliação das propostas de formação continuada; o foco na sistematização, socialização e reflexão das práticas docentes realizadas na escola; a objetividade nos encontros; e a continuidade das propostas, para além de cursos e ações pontuais e episódicas.

Acreditamos que a formação continuada dos professores na Rede Municipal de Florianópolis já é um processo estabelecido, tendo em vista sua permanência algo contínua com o passar dos anos e a garantia desses momentos nos documentos oficiais do município, como o Plano Municipal de Educação.

No entanto, a qualidade desse processo foi questionada pelos professores entrevistados, tanto os mais experientes quanto aqueles com menos tempo de carreira, tanto pela professora aposentada quanto pelo professor afastado para cargo administrativo e que participou na condução da formação continuada durante alguns anos.

Não basta ao poder público promover o tempo de formação continuada e as condições estruturais para que aconteçam os encontros. Esta etapa é fundamental e aparentemente está garantida pela legislação e por esta rede municipal, mas a atenção aos conteúdos dos encontros e a forma como são trabalhados com o grupo de professores é da maior relevância para que se busque a efetivação de uma maior qualidade na prática pedagógica dos docentes de Educação Física. Além disso, fica claro pela fala dos professores que nem sempre a formação continuada é reconhecida como um momento constituinte do trabalho

docente, tanto por parte dos diretores quanto pelos próprios professores, algo a que a SME precisa estar atenta, se tem o interesse de qualificar verdadeiramente a atuação dos profissionais que atuam nas unidades escolares.

## REFERÊNCIAS

1. Almeida, C. B., Oppa, D. F., & Moretti-Pires, R. O. (2012). Estudo de Caso. Em S. G. Dos Santos & R. O. Moretti-Pires (Orgs.), Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa Aplicada à Educação Física (pp.143-148). Florianópolis: Tribo da Ilha.
2. Bracht, V., Pires, R., Garcia, S. P., & Sofiste, A. F. S. (2002). A prática pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2), 9-29.
3. Cabral, P. (2013). Formação Continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes? (Dissertação de Mestrado em Educação). Florianópolis, SC: UFSC.
4. CNE/CEB Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB.
5. CNE/CEB Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 18 de 02 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB 9/2012, que trata da implantação da Lei 11738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: CNE/CEB.
6. Davis, C. L. F., Nunes, M. M. R., Almeida, P. C. A., Silva, A. P. F., & Souza, J. C. (2011). Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 826-849.
7. Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & Nascimento, J. V. (2009). Construção da carreira docente em Educação Física: Escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento*, 15(1), 25-49.
8. Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
9. Günther, M. C. C., & Molina, V. (2000). Formação Permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: Uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, 14(1), 72-84.

10. Oliveira, L. D. (2011). Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2005-2010) (Dissertação de Mestrado em Educação). Florianópolis, SC: UFSC.
11. Pandolfi, F. N., Medeiros, F. E., Guerra, P. M., & Silva, S. R. (2007). Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada. *Motrivivência*, 29, 75-86.
12. Patriarca, A. C., Onofre, T., & Mascarenhas, F. (2008). "Especialização em Escolar" - Formação continuada de professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás: Um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 11(3), 225-237.
13. PMF Prefeitura Municipal de Florianópolis. Lei Ordinária 2915, de 19 de julho de 1988. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. Florianópolis: PMF.
14. PMF Prefeitura Municipal de Florianópolis (2010). Plano Municipal de Educação. Florianópolis, SC: PMF.
15. PR Presidência da República. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: PR.
16. Rossi, F., & Hunger, D. (2012). A formação continuada de professores: Entre o real e o "ideal". *Pensar a Prática*, 15(4), 915-932.
17. Rotelli, P. P. (2012). A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de Educação Física (Dissertação de Mestrado em Educação). Florianópolis, SC: UFSC.
18. Sampaio, M. M. F., & Marin, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1203-1225.
19. Sichelero, J. J., & Rezer, R. (2013). Formação Continuada em Educação Física: Algumas reflexões. *Motrivivência*, 40, 25-40.
20. SMEF Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Portaria 130/13 de 09 de setembro de 2013. Normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente a hora/atividade durante o ano letivo de 2014 e estabelece outras providências. Florianópolis: SMEF.
21. SMEF Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Relatório de Gestão 2011. Florianópolis: SMEF.
22. Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
23. Wendhausen, A. M. P. (2006). O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Edu-

cação Infantil no município de Florianópolis: 1993-2004 (Dissertação de Mestrado em Educação). Florianópolis, SC: UFSC.

24. Wittizorecki, E. S., & Molina, V. (2005). O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, 11(1), 47-70.

Recepción 01-12-2013

Aprobación: 01-05-2014



# A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR E FAZER DA ESCOLA UM LUGAR DE CULTURA: TRAJETÓRIA FORMATIVA E BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS<sup>1</sup>

LA EXPERIENCIA DE UNA PROFESORA ESCOLAR  
COMO POSIBILIDAD DE PENSAR Y HACER  
DE LA ESCUELA UN LUGAR DE CULTURA.  
TRAYECTORIA FORMATIVA DE BUENAS PRÁCTICAS  
EDUCATIVAS

THE EXPERIENCE OF A SCHOOL TEACHER  
AS A POSSIBILITY OF THINKING AND MAKING  
THE SCHOOL A PLACE OF CULTURE, CAREER  
TRAINING, AND GOOD EDUCATIONAL PRACTICES

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA

Pós-Doutorado pela Universidad de Murcia (Espanha) e Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), é bolsista do

---

Taborda, M. A. (2014). A experiência de uma professora escolar como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: trajetória formativa e boas práticas educativas. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 343-379, Jul-Dic, <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a06>

---

1 A pesquisa que originou esse trabalho, denominada Recuperación de Buenas Prácticas Educativas escolares en los niveles inicial, primario y

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a06

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a06>

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, além de Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil) [marcustaborda@pq.cnpq.br](mailto:marcustaborda@pq.cnpq.br)

---

medio, feito a partir de 2007, articulou três grupos de investigadores de duas universidades brasileiras e uma Argentina, a saber: Universidade Federal de Santa Catarina, sob a coordenação de Alexandre Fernandez Vaz; Universidad Nacional de La Plata, sob a coordenação de Ricardo Crisório, também coordenador geral do projeto integrado; e Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira. Compuseram a equipe paranaense ao longo da pesquisa, Francis Madlener de Lima, Leandro de Oliveira Belgrowicz, Luziana Cardoso e Nicole Roessle Guaita. Nos seus princípios também participaram da pesquisa os professores Luciane Paiva Alves de Oliveira e Rubens Meggetto Junior. Nenhum dos colaboradores é responsável pela interpretação aqui desenvolvida.

## RESUMO

¿O que seriam boas práticas no âmbito das aulas de Educação Física em escolas públicas brasileiras?. Essa questão motivou o projeto que deu origem a este texto, o qual nos permitiu a imersão na rotina de uma professora de Educação Física de elevada reputação na comunidade na qual trabalhava. Aqui apresento uma interpretação do que consideramos, no interior daquela pesquisa, indícios de boas práticas pedagógicas no âmbito da educação física escolar, tendo como suporte analítico a trajetória profissional da professora Mercedes. Vali-me das observações de aulas feitas por uma equipe de colaboradores, dos documentos curriculares da Escola que acolheu a nossa iniciativa e, fundamentalmente, dos registros de quatro seções de entrevistas, duas feitas com a professora e duas com a pedagoga da Escola. O objetivo foi articular a trajetória da professora com o desenvolvimento das suas aulas, a partir do diagnóstico que a sua comunidade a reconhecia como uma excelente professora.

**PALAVRAS-CHAVE:** boas práticas pedagógicas, educação física, trajetória, escola, pedagogia

## RESUMEN

¿Cuál sería una buena práctica dentro de las clases de Educación Física en las escuelas publicas brasileras? Esta cuestión motivo el proyecto que dio origen a este texto, el cual nos permitió la inmersión en la rutina de una profesora de Educación Física de alta reputación en la comunidad en la que trabaja. Aquí presento una interpretación de lo que considero, a partir de la investigación, indicios de una buena práctica pedagógica en el ámbito de la educación física escolar, teniendo como soporte analítico la trayectoria profesional de la profesora Mercedes. Me valí de observaciones de clases realizadas por un equipo de colaboradores, los planes curriculares acogieron nuestra iniciativa y, fundamentalmente, los registros de cuatro secciones de entrevistas, dos realizadas con la profesora y dos con la pedagoga de la escuela. El objetivo fue articular la trayectoria de la profesora con el desarrollo de sus clases, a partir del diagnóstico con el cual su comunidad la reconocía como una excelente profesora

**PALABRAS CLAVE:** buenas prácticas pedagógicas, educación física, trayectoria, escuela, pedagogía

## ABSTRACT

What would be a good practice in Physical Education classes in Brazilian public schools? This question motivated the project that created this document and allowed the immersion into the routine of a very well-known

Physical Education teacher. Here is presented an interpretation of what is thought to be (from the research) evidence of a good teaching practice in the field of Physical Education, having as analytic support the career of professor Mercedes. Classroom observations by a team of collaborators were made, and, fundamentally the recordings of four interview sections: two with the teacher and two with the school's pedagogue. The objective was connect the trajectory of the teacher to the development of her classes based on the diagnosis that her community recognized her as an excellent teacher.

KEYWORDS: good teaching practice, physical education, career, school, pedagogy.

*Nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras, sob o julgamento dos impulsos e da experiência.*

Edward Palmer Thompson

*Esse trabalho é dedicado à professora Mercedes Lopes*

*Parrilha Kluge*

## INTRODUÇÃO

Nos diálogos que deram origem ao projeto maior que englobou todos os subprojetos desta pesquisa, uma das preocupações foi tentar ver como a escola pública não é apenas o lugar da incúria e do fracasso, como muitas vezes observamos nos discursos veiculados pela academia ou pela grande mídia. Partíamos do pressuposto, a partir de lentes distintas, que ocorrem boas práticas em muitas escolas públicas o que nos motivou a buscá-las, identificá-las e observá-las.

No caso da escola estudada em Curitiba, capital do Estado do Paraná, na região Sul do Brasil, tratou-se de uma Escola Municipal localizada em um grande bairro originalmente ocupado por trabalhadores pobres, mas que hoje tem se caracterizado pela presença intensa da classe média. A população atendida pela escola ainda é majoritariamente de alunos oriundos de famílias pobres ou da chamada classe média baixa, com poucas exceções. A escolha daquela escola se deu pela conjunção de alguns motivos: 1) tratava-se de uma escola pública “comum”, no sentido de não ter projetos pedagógicos “exemplares” ou “modelares”. Nossa intenção foi fugir da ideia de escola modelo para tentar captar algo que pudesse representar a realidade cotidiana da maioria das escolas públicas brasileiras; 2) o reconhecimento no âmbito do município que aquela era uma escola que tinha definido com clareza um projeto pedagógico,

o que supostamente deixava pouca margem para a improvisação, a incúria, para o “fazer por fazer”; 3) uma das professoras de Educação Física da escola ali trabalhava havia décadas e era reconhecida por desenvolver um trabalho sério e consistente nas suas aulas, o qual mirava a ampla formação dos seus alunos para além do seu desenvolvimento corporal.

Definidos os critérios sobre a ambiência que seria observada, a análise do que poderiam ser boas práticas educativas não poderia prescindir do entendimento do que seria uma aula, uma vez que a escola em sua diversidade nos apresenta um conjunto muito vasto de possibilidades de formação, muitas não necessariamente disciplinares (Taborda, 2009).

Partindo da unidade “aula”, na investigação tentamos minimamente circunscrever esse espaço-tempo da escola, lembrando que a aula pode assumir diferentes configurações, de acordo com as concepções de currículo definidas por cada unidade escolar, em cada contexto específico. Assim, aqui não me refiro a aulas em geral, mas a um padrão específico de aula, mutável no tempo, motivo pelo qual me valho das considerações de André Chervel (1990) para caracterizá-la. Tenho clareza que ao adotar um determinado tipo explicativo, não necessariamente veremos a sua materialização in toto no ambiente escolar. Por isso mesmo admito operar com “indícios” de boas práticas, ciente que a dinâmica de uma aula é sempre fugidia e a sua realização conta com grande plasticidade, a qual é delineada pelo encontro experiencial entre professora e alunos, o qual não está isento de tensões e conflitos.

A noção do que seria uma boa aula ou uma boa prática também não está isenta de problemas. Se apenas quisermos encaixar a teoria na realidade, então provavelmente nunca teremos uma boa prática, pois a realidade não se nos apresenta como gostaríamos nas nossas teorizações. Como lidamos com pessoas –professoras e professores, alunas e alunos–, com memórias e ações cotidianas, muito do que a teoria vê como harmonioso

e equilibrado pode esconder fissuras e idiosincrasias próprias da “exploração aberta do mundo”, uma das maneiras como o historiador Edward Thompson (2002) definiu a experiência. Assim, mesmo seguindo as reflexões de Andre Chervel (1990), estou ciente que elas não definem um padrão absoluto, mas uma possibilidade com certa recorrência na história das disciplinas escolares. Por isso buscávamos indícios, vestígios de boas práticas, e não pretendemos buscar coerência absoluta nas ações da professora que muito gentilmente se dispôs a participar da pesquisa.<sup>2</sup>

A partir de um conjunto de inferências que não julgo necessário tratar aqui, de certa forma a noção de uma “boa aula” acabou se aproximando muito da ideia geral de uma aula com consequências formativas, que superasse, portanto, o fazer por fazer identificado por Souza (1999). Acompanhando os debates

---

2 O acesso à escola e às suas práticas se deu de acordo com o que estabelecem os protocolos usuais dos estudos de corte etnográfico. Inicialmente a direção da escola foi consultada e nos remeteu à coordenação pedagógica da escola. Essa, representada pela pedagoga Waldenir Alves Singh, inteirou-se dos nossos propósitos e manifestou apoio às iniciativas, condicionando o desenvolvimento do estudo à aceitação das duas professoras de Educação Física. As professoras Mercedes e Marcela foram especialmente receptivas, abrindo suas aulas e os seus planos de ensino para a observação dos pesquisadores. Ao final de mais de um ano de convivência as professoras ainda contribuíram com o estudo através do seu relato oral, fornecido através de entrevistas individuais por mim conduzidas. Cabe observar que a coordenação pedagógica, que também foi entrevistada, solicitou ao Conselho Escolar formalmente a autorização para o desenvolvimento do estudo, o que foi concedido sem quaisquer ressalvas. Todo o percurso acima identificado já representou, naquele momento, a confirmação de que a escola pública não é lugar do abandono e do descuido. Ao contrário, o zelo e a preocupação com a preservação dos alunos, das professoras e da própria escola foram uma constante nas reuniões periódicas realizadas com a equipe pedagógica, que acompanhou todo o desenvolvimento da pesquisa sem, contudo, intervir no seu andamento.

sobre os sentidos das aulas de Educação Física parti do entendimento que o que deveria ser o fim último da escola passou a ser, de algum modo, o diferencial para definir se uma aula poderia ser caracterizada como uma “boa aula”. Isso explica muito do que entendemos por boas práticas. Elas têm a ver com uma tentativa consciente e conseqüente dos professores escolares (portanto, organizada) de oferta de acesso à cultura aos seus alunos. Interessava menos, naquele contexto, como de resto ainda hoje, se o “modelo de aula” se baseia no esporte ou não, por exemplo. Um professor que ensina de fato e bem o esporte é, sem dúvida, uma alternativa melhor àquele professor detentor de um discurso bem articulado sobre as mazelas da escolarização e da Educação Física, crítico do esporte na escola, mas que não se preocupa nem mesmo com a organização de uma aula para os seus alunos. Se as múltiplas faces do currículo implicam um circuito de prescrição, interação e ação criativa, não se pode negar que em muitas escolas esse circuito simplesmente não existe para além de certas formalidades burocráticas (Gimeno, 2000). Desse modo, interessa bastante que uma intencionalidade, uma finalidade e uma ação minimamente organizada sejam manifestas nas práticas docentes.

Recentemente tive a oportunidade de tratar com mais vagar esse tema. Procurei definir as práticas da maneira que segue:

Uma prática, diferentemente do que supõe o senso comum acadêmico, não é simplesmente um fazer, mas um fazer balizado e estruturado a partir de certos elementos constitutivos, os quais, combinados, emprestam um sentido à ação, seja ela docente ou não. Uma prática pressupõe um conhecimento experiencial, tomado este como um diálogo permanente entre o agente e os condicionantes sociais e culturais da ação. Quando agimos, o fazemos em condições determinadas, ainda que nossa ação possa ser inventiva, criativa ou crítica em relação àquelas condições. Por exemplo, um professor não ensina o que quer, mas ensina algo a partir da definição curricular, da qual raramente participa; em



condições infraestruturais comumente precárias quando se trata das escolas públicas brasileiras; afetado por um conjunto de problemas que extrapola as suas possibilidades de intervenção. Esse saber experiencial vai muito além da improvisação, do “fazer por fazer” ou do “deixar de fazer”.

Mas ele pressupõe, também, uma regularidade. A prática se define pela estabilização de certas maneiras de agir, o que não significa inércia, repetição mecânica ou apego a fórmulas congeladas. Prática é aquilo que fazemos porque nossas ações foram testadas, se mostraram potenciais, sofreram a pressão das condições mais ordinárias do cotidiano ao longo dos anos e... se estabilizaram! Por isso, por mais que seja fácil proclamar discursivamente, não é simples alterar ou transformar práticas. Elas estão encarnadas nas experiências, nas trajetórias de vida e nas memórias de cada agente em relação aos seus interlocutores ou detratores. Ao ignorar essas dimensões do ser professor, muitas teorias pedagógicas abstraem a concretude da vida na possibilidade de formação de professores e proclamam a existência de um tipo ideal de professor, como se isso fosse possível.<sup>3</sup>

Essas ações regulares e algo reguladas foram aprendidas e treinadas, exaustivamente repetidas, se quisermos. Uma prática, fundada no conhecimento experiencial não é uma ação espontânea, improvisada ou intempestiva. Ela é fruto de um lento processo de maturação, de afirmação de estabilização de um modo de agir em determinadas condições. Não raro, em choque com outras formas de compreender a ação e sua possibilidade. O fim desse processo pode ser a automatização de gestos, condutas, intervenções, o que implicaria reconhecer que alguém está preparado para realizar determinada ação, ensinar, por exemplo. A prática de cada agente pode ser –e normalmente é– diferente, mas deveria ser inimaginável conceber que um professor não tem um repertório de práticas que permita o desempenho ao menos satisfatório da sua função social, seja ela instruir, educar ou formar. Ou seja, ela é justamente aquele amálgama que permite a diferenciação de

---

3 Sobre esse ponto vale à pena conhecer o estudo de Isabel Lelis (2001).

um indivíduo em um conjunto de ações que visam a realização de finalidades comuns estabelecidas pela sociedade. Essas ações –para nós, práticas– são comuns a uma corporação profissional, por exemplo, como a dos professores. A sua expressão, essa sim pode ser marcada pela singularidade de cada professor.

Da escola se espera que forme, dos professores se espera que atuem na direção de oferecer condições –ensinem– para que a formação seja possível. Logo, “não fazer nada” não pode ser considerado uma prática, pois isso, por si, contraria a função primeira do professor: agir no mundo. Negar-se a agir, apenas rolando uma bola, por exemplo, é negar a própria condição de possibilidade de um processo educativo significativo. Um professor pode ter práticas “incorretas” –dependendo do ponto de vista–, inadequadas, conservadoras, insatisfatórias. Mesmo assim, ele desenvolve determinadas ações, ele age articulando os três aspectos anteriormente explicitados. Um professor que não o faz, além de ferir um princípio ético básico, não pode ser tomado como alguém que produz práticas docentes. Néscio ou oportunista, ele abdicou da sua condição de docente ao negar-se a atuar no mundo (Taborda, 2013).

Para muitos, isso seria pouco para definir o que são boas práticas. No entanto, dado que além dos problemas inerentes à sua formação e valorização profissional, muitos professores simplesmente “esqueceram” porque estão na escola pública, não me parece tão pouco assim. Por isso, optei por correr o risco de assumir que a pretensão é bastante modesta na tentativa de recuperar o que podem ser boas práticas pedagógicas.

O relatório de pesquisa que deu ensejo a realização desse texto, depois de concluído foi submetido ao escrutínio das professoras de Educação Física e da pedagoga da escola estudada. Algumas das suas ponderações foram incorporadas à sua versão final, por serem bastante pontuais. No entanto, muitas foram as discordâncias da escola com relação à interpretação da equipe de investigação. Infelizmente, no espaço aqui disponível não é possível explorar aquele rico diálogo De modo a apresentar às suas

críticas à pesquisa, entendemos que seria enriquecedor destacar as suas ponderações de forma direta, o que farei na forma de citação.

No entanto, como o meu propósito é explorar a experiência de uma das professoras, apenas, os comentários da professora Mercedes foram incorporados à minha narrativa, ora como crítica à nossa forma de olhar, ora como complemento de alguma coisa que nos escapou no difícil processo de identificar e caracterizar o que podem ser boas práticas educativas e o que poderia ser uma boa aula de Educação Física.

### Inquirindo as práticas escolares: o que é uma boa aula?

Ao nos lançarmos ao propósito de estudar boas práticas educativas, de pronto nos deparamos com o desafio de definir de alguma maneira o entendimento dos elementos que caracterizariam essas boas práticas. No nosso horizonte tínhamos preocupações com a educação do corpo, tomada no seu sentido mais amplo, no ambiente escolar. No entanto, vários limitadores inibiram a pretensão de imergirmos em tempos, espaços e rotinas que extrapolassem a aula de Educação Física. Assim, por fatores alheios à nossa vontade –mas que compõem o universo dos limites de quem pesquisa–, fizemos um primeiro recorte e definimos que nos debruçaríamos não sobre práticas educativas genéricas no espaço escolar, mesmo aquelas afeitas à educação do corpo, mas sobre aquele momento do currículo que caracteriza a aula de Educação Física em um sentido estrito. Isso define a nossa mirada como necessariamente disciplinar, sabedores que as disciplinas escolares compõem apenas uma das facetas do currículo (Goodson, 1991a; Taborda, 2009).

Entendemos o currículo como um dispositivo ordenador de práticas, saberes, condutas, rotinas, enfim, como um artefato que dirige a vida escolar. Como artefato trata-se de uma construção social tangida por disputas em torno das finalidades sociais da escolarização, às quais são engendradas por grupos profissionais (professores), por gestores, pelos formuladores

das políticas públicas, não esquecendo que a sua realização só pode se efetivar com o consórcio ativo dos agentes escolares, sobretudo, professores e alunos. Essa ênfase permitiu a Ivor Goodson (2007, p.248), recentemente, lançar a idéia de um currículo narrativo, o qual percorre memória e história de vida de professores, algo bastante caro ao autor, quem destacou a necessidade metodológica dos investigadores darem voz ao professor (Goodson, 1995b).

Do currículo fazem parte os rituais escolares, os tempos, os espaços, as formas de comunicação, de controle, de punição, além de tudo o que mobiliza o cotidiano das escolas. Já, cada disciplina é um dos elementos constituidores do currículo, uma das suas unidades não monolíticas que, ordena conjuntamente com outras disciplinas, o saber escolar. Veremos, seguindo as trilhas abertas por Chervel (1990), que as disciplinas se definem por determinados componentes historicamente contingentes.

Para a professora Mercedes, que se refere sempre à educação física e nunca à educação do corpo, “a escola toda educa: a sala, a quadra, os corredores, a cantina, até a aula de educação física (risos)” (Professora Mercedes, 2007). Sem teorizar sobre o currículo a professora tinha clara compreensão que a unidade aula (no seu caso, de Educação Física) era apenas um dos muitos momentos educativos da escola.

Assim, entendemos que o currículo atua sobre o corpo, por excelência, nas suas mais diversas dimensões, seja de forma deliberada ou subliminar. Daí podermos falar de uma educação do corpo na instituição escolar, tanto como a que podemos observar desde os momentos menos normalizados, como os recreios, as saídas e as entradas na ambiência escolar, quanto aquela que observamos em algumas disciplinas, especificamente. Já, nem todas as disciplinas educam o corpo, ainda que o corpo esteja sempre presente nas suas práticas. Mas certamente a disciplina Educação Física é, historicamente, um tempo e lugar chave para compreendermos como a corporalidade tem sido tratada na e

pela escola.<sup>4</sup> Daí nossa opção pelo estudo das aulas de Educação Física, mesmo reconhecendo, como a própria professora, que a educação no corpo extrapola os seus estreitos limites.

Definida a ambiência e a escala da nossa intervenção se interpôs novamente a questão original: mas o que seria uma boa aula de Educação Física, entendida a disciplina como um artefato curricular? Nesse terreno muitos ensaios são possíveis se pensarmos no debate recente no campo da Educação Física brasileira. Desde caracterizar uma aula em uma determinada perspectiva “progressista” ou “crítica”, passando pela possibilidade de uma aula “estimulante” para os alunos, tanto quanto pelo puro e “simples” desenvolvimento de uma aula, já que é notório que as chamadas “aulas livres” são uma realidade incômoda como praga em boa parte das nossas escolas públicas. Nesse ponto o problema inicial ganhou contornos ainda mais imprecisos: o que seria uma boa aula, não apenas de Educação Física, mas de qualquer outra disciplina?

Foi nesse momento que, atentos à contribuição dos estudiosos do currículo e das disciplinas escolares, nos valem das considerações de Chervel (1990) para caracterizar uma aula (boa ou não seria uma definição a posteriori). Para este autor, estudioso do processo de engendramento das disciplinas escolares como artefato cultural, um conjunto de elementos ajuda a definir o estatuto de uma disciplina, por extensão, uma aula. Entre eles podem ser destacados: a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo determinado; exercícios; práticas de motivação e incitação ao estudo; provas de natureza docimológica (avaliativa) (pp. 202-6). Chervel não deixa de enfatizar

---

4 Com o propósito de compreender as relações entre currículo e educação do corpo, há mais de dez anos desenvolvo o projeto Currículo e educação do corpo: história do currículo na instrução pública primária paranaense (1882-1926), o qual contou com financiamento do CNPq. Alguns dos resultados alcançados com esta investigação estão disponíveis em Tabora (2006, 2009).

também o fato de as disciplinas escolares cumprirem certas finalidades sociais, definidas na tensão entre o processo de escolarização e os resultados que a sociedade espera daquele processo em cada período histórico.

Seguindo de forma bastante flexível essas indicações, partimos do entendimento que para caracterizar uma boa aula de Educação Física deveríamos primeiro evidenciar o que seria uma aula, mesmo correndo o risco de enfrentar o debate sobre a crise da disciplinarização dos saberes, posta no âmbito dos recentes estudos do currículo. Todavia, não é difícil reconhecer que a escola brasileira preponderantemente ainda se organiza em torno do modelo disciplinar, definindo tempos, espaços, materiais, rotinas, práticas, professores, em função de determinadas especializações. No caso da Educação Física na escola por nós analisada essa organização é evidente. A escola oferecia, no período da investigação, duas aulas semanais de Educação Física aos seus alunos da Educação Infantil ao 4º. ano do ensino fundamental, ainda que não oferecesse as demais disciplinas pelas mãos do chamado professor “especialista”.<sup>5</sup> Cada uma dessas aulas tinha uma duração de 50 minutos. A escola disponha de material e espaço próprios para a realização dessas aulas. Como já foi afirmado, essas aulas estão sob a responsabilidade de professores licenciados em Educação Física, ou seja, “especialistas”. Assim, partindo desse reconhecimento entendemos que uma aula de Educação Física deveria ocorrer de fato, satisfatoriamente, dadas as condições objetivas para a sua efetivação.

Não foi difícil o próximo passo: articular a disposição dessa unidade escolar para oferecer condições para a realização das aulas de Educação Física e definir um conjunto de elementos que ajudassem a caracterizar a realização efetiva de uma aula. Foi nesse pon-

---

5 À época o 4º ano estava denominado como Ciclo II-2ª Etapa, correspondente à antiga 4ª série. Hoje corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental.

to que passamos a caracterizar uma aula a partir da ocorrência de alguns elementos fundamentais, nem sempre no mesmo tempo e lugar, nem sempre com uma coerência absoluta. Definimos como elementos constituintes de uma aula os seguintes pontos: uma finalidade para o ensino; objetivos; conteúdos; metodologia; tempo e infraestrutura; avaliação; participação dos alunos. No roteiro definido para a observação desses elementos ainda agregamos as condições do professor (saúde, cansaço, empenho, disponibilidade, diálogo etc.), observações gerais (de cada aula observada) e outras questões relevantes. Esses elementos combinados de diferentes maneiras ajudariam a caracterizar uma aula no sentido disciplinar, para alunos, no sentido do currículo “tradicional”.

Mas entendemos que a ocorrência desses elementos não é necessariamente concomitante: elementos que definem uma avaliação podem ou não estar presentes em uma aula, por exemplo, assim como uma aula específica talvez não apresente uma finalidade bem definida. De alguma maneira, no entanto, consideramos que quanto mais elementos se combinarem durante uma aula mais estaríamos próximos de uma caracterização precisa do que seria uma boa aula. Um professor que organiza uma aula levando em consideração determinados conteúdos da cultura, deverá explicá-los/ desenvolvê-los (metodologia) com os alunos para que cumpram certos objetivos, submetê-los a um processo de apreensão (exercícios) e verificar os resultados do seu labor e do sucesso/fracasso dos alunos (avaliação). Esse processo se dará em um lugar e tempo específicos, ainda que variáveis, e contará com a participação –ativa ou não– dos alunos e com as próprias condições do professor (competência, saúde, desgaste, autoridade etc.). Normalmente em uma aula teríamos a presença combinada de vários desses elementos, ainda que não de todos.<sup>6</sup> Daqui emergiu o entendimento que uma aula, no

---

6 Conforme os processos de planejamento do professor e da própria escola, a avaliação pode se dar em aulas específicas, um mesmo conteúdo pode

sentido forte do termo, deve ao menos combinar alguns desses elementos.<sup>7</sup>

A aula, este tempo e este espaço específico que não se confunde com outros tempos e espaços da escola, de alguma maneira, pelo seu imperativo ainda hoje no ambiente escolar, ajudou a definir em larga medida os limites da nossa investigação. Forçoso reconhecer que os efeitos da escolarização propugnados por Chervel (1990) só podem ser objeto de verificação em termos geracionais, não a partir das particularidades e singularidades de uma aula ou de uma disciplina específica. Nesse sentido, não ousamos inferir se as aulas analisadas contribuíram ou não para o sucesso dos alunos, visto que a metodologia por nós adotada não permite estabelecer generalizações de quaisquer ordens.

Assim, com aquela pesquisa pretendemos, basicamente, a partir de um mergulho empírico em uma realidade específica, indagar aquelas retóricas que afirmam a escola pública como lugar dos condenados ao fracasso, onde professores desestimulados e sem preparo passam os seus dias, onde grassa a incúria, a indife-

---

ser desenvolvido em diferentes aulas, seqüenciais ou não, a exercitação pode ser postergada em benefício de uma explicação mais detalhada etc. Ou seja, a unidade “aula” é apenas uma das possibilidades de organização de uma disciplina na escola. No caso que analisamos, a escola se organiza exatamente em torno dessa unidade, daí a necessidade de destacarmos a primazia do objeto em detrimento de elucubrações que nos levariam a indagar se essa é a melhor forma de organização a transmissão da cultura no âmbito escolar. Se tomarmos o currículo na sua dimensão “ativa”, então, apesar das prescrições, é preciso reconhecer que cada escola mobiliza de diferentes maneiras o que está prescrito.

- 7 Todos esses elementos constam do nosso protocolo de pesquisa. A sua observação e o seu registro minucioso se deu através da adoção de cadernos de campo nos quais todos os eventos de uma aula possíveis de serem captados foram registrados pela equipe de observação. Depois, os dados brutos foram classificados segundo as categorias acima identificadas para posterior análise. Foram observadas um total de 37 aulas de Educação Física, sendo 20 da professora Mercedes. Outros tempos e espaços da escola também foram considerados, mas não tratarei deles, aqui.



rença, o descaso, o descompromisso, uma escola pública que não é, enfim, um centro de transmissão e produção cultural. No nosso registro esse tipo de retórica olvida condições objetivas e efetivas de realização da ação pedagógica, sempre imaginando uma escola ideal isenta de idiosincrasias. Ao fazê-lo tira dos agentes escolares o seu protagonismo, reduzindo a sua experiência a um reflexo das determinações estruturais. Por fim, contribui para desqualificar a experiência docente como um compósito de expectativas, necessidades, desejos e possibilidades que raramente podem ser captados pelo discurso pedagógico seja de que matiz for. A experiência não pode ser plenamente apreendida; tampouco é redutível a qualquer esquema cognoscível simplista (Thompson, 2002).

Nossas escolhas, sujeitas a toda sorte de questionamento, nos permitiu tentar articular uma interpretação da realidade de uma escola pública na periferia de uma grande cidade brasileira, a despeito das prescrições e das idéias à vezes tão voláteis que teorizam sobre a escola, ficando sempre além dos seus muros. Essa perspectiva,

Com efeito, colocando-se numa posição em que pode considerar apenas a vida consciente e racionalizada do grupo, deixa de lado a sua vida profunda, espontânea, fruto da integração dos seus membros e que nem sempre encontra modos de exprimir-se pelas normas racionalmente previstas (Candido, 1983, p.108).

Nossa pretensão não é construir um discurso sem fraturas, exato ou generalizante; mas pretendemos recuperar a idéia de que a escola, os professores e as aulas públicas podem ser “boas” experiências culturais, no sentido da sua qualidade e da sua possibilidade de acesso à cultura. Para isso, a experiência de uma professora se mostrou um estímulo a mais.

### Ser professora “pública” de Educação Física

Edward Thompson (1987) caracterizou o processo de escolarização em sua obra clássica como “motor do distanciamento e

da aceleração cultural”. A escolarização, essa experiência tipicamente “moderna” se afirmou como “lugar” de transmissão da cultura, de instrução, de formação. Ao longo desse processo se afirmou como possibilidade de domínio hegemônico e, sua contraparte, como possibilidade de esclarecimento e contra-hegemonia. Nesse sentido a experiência da escolarização é aberta, inacabada, encerra possibilidades, daí a sua paradoxal complexidade. Imagine-se essa experiência histórica a partir da trajetória de vida de uma professora singular.

Professora Mercedes nasceu de uma família de trabalhadores do interior do Estado do Paraná. Em seu depoimento afirmou que teve uma infância “bem divertida”, no que se refere ao universo lúdico das brincadeiras de rua. Quanto à sua trajetória escolar lembrou que sempre se deparou com “momentos de adaptação”, muitos dos quais produziam “pânico”. Sempre sorridente e afável, rememorou com minúcias algumas passagens daquela trajetória que a marcou. Por exemplo, gesticulava com os braços para mostrar um quadro repleto de conteúdos que “assustavam as crianças”. De alguma maneira a sua memória permite capturar algo daquilo que foi teorizado por Thompson: a escola a teria retirado de um mundo que lhe era muito familiar, estimulante e prazeroso, mundo muito ligado à tradição e ao afeto familiar. Esse estranhamento inicial parece que marcaria a sua ação como professora.

Ela lembra que ao chegar ao quinto ano teve outro susto: “fiquei maluca de novo!”. A escola a desafiava, mas era um mundo ainda estranho. Ela lembra da diferença entre as suas atividades com cordas, bolas, os jogos de amarelinha e pega-pega realizados com os amigos, na rua, e as aulas de Educação Física centradas no Método Francês e nos esportes. Para ela “a Educação Física não era agradável!”. Lembra, lamentando, que as suas aulas de Educação Física eram utilizadas para a seleção de atletas para as competições estudantis, algo bastante comum na prática de muitos professores, no período, e motor do discurso ofi-

cial da ditadura militar brasileira sobre as finalidades das aulas de Educação Física (Taborda de Oliveira, 2003). Diante daquela realidade ela se valia de um conjunto de estratégias para não participar das aulas: “usava o argumento da saúde, da ‘menstruação’, dos óculos para não fazer as aulas”. Chegou a ser ridicularizada por um professor –a quem preferiu não identificar– pelo fato de usar óculos. Para “protegê-la” o referido professor permitia que não participasse das aulas...

Por falta de opção melhor na década de 1970 foi cursar o magistério, justamente em um período no qual aquela modalidade de formação de professores estava em crise. Seu projeto era cursar Engenharia Química, um curso considerado “para homens”. Estimulada por uma professora de quem se recorta com frequência, acabou mudando para Curitiba, a capital do Estado, em 1976, e se inscrevendo para o vestibular de Educação Física, mesmo sabendo que teria que enfrentar as traumatizantes provas prévias, aquelas onde eram mensuradas as capacidades físicas dos candidatos ao curso superior. Além disso, gostava da “teoria” e não associava o curso superior de Educação Física com algo mais que um conjunto de atividades físicas.

Teve várias experiências no curso superior, mas se preocupava, mesmo, com as possibilidades de trabalho. Sem emprego, acabou trabalhando em bancos e no Sistema “S”, com a educação infantil, a “ginástica localizada” e atividades esportivas.<sup>8</sup> Em

---

8 O sistema “S” compreende aquelas agências de caráter associativo-assistencial, financiadas pelo patronato brasileiro e criadas durante a vigência da ditadura do Estado Novo (1937-1945) como suporte das políticas de redefinição das relações entre capital e trabalho na sociedade brasileira. Designam o Serviço Social do Comércio SESC, o Serviço Social da Indústria SESI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI. Ainda hoje, e por muitas décadas, este sistema define boa parte do que podemos chamar de lazer do trabalhador no Brasil (pelo menos daquele trabalhador que goza de emprego formal na indústria ou no comércio), além de ter um sistema de educação próprio e bastante ativo.

1977 faz concurso para professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, iniciando o seu trabalho docente em pequenas escolas. Logo chegou à escola que acolheu nossa pesquisa, lugar onde trabalhou por 30 anos ininterruptos.

Naquele momento o meu trabalho era com os jogos e os esportes. A gente tinha que mostrar a Escola para a sociedade, então participávamos dos Jogos Regionais do bairro e dos Jogos Municipais. Eu não sabia bem porque fazia aquilo... (Professora Mercedes, 2007).

Em 1985, com o fim da ditadura e a volta das eleições diretas para os postos políticos, o novo governo da cidade propôs transformações que, além de gerar momento de resistência, gerou instabilidade entre os professores. “Mudou o prefeito e tudo que você sabia não prestava mais...”. Lembra que teve vários embates, inclusive com autoridades da prefeitura, sobre a supervisão do trabalho docente, que considerava invasiva, sobre a constituição da equipe de supervisores por indicação política e não por reconhecida competência, sobre a definição de coisas que julgava absurdas (como, por exemplo, os professores serem obrigados a fazer croquis...) etc. “A gente questionava aquelas coisas porque fazia parte das coisas que acreditávamos...”. Recorda, entre os temas, um dos que provocava maior discordância: as tais progressões pedagógicas: “Não precisamos de 1001 repetições para aprender alguma coisa!”. A crítica à repetição exaustiva e inócua de exercícios foi uma constante no seu depoimento.

Podemos nos deter, aqui, por um momento. Aquela professora tinha uma experiência marcada pela difícil relação com o mundo esportivo e competitivo da Educação Física do período. Sem grandes considerações de caráter teórico, algo lhe dizia que a Educação Física poderia e deveria ser de outra forma, pelo menos aquela oferecida nas escolas públicas. Isso na metade da

---

Um dos aspectos centrais da sua atuação são as práticas esportivas e recreativas.

década de 1980, antes, portanto, do boom de estudos considerados críticos sobre as finalidades da Educação Física escolar, no Brasil. O seu depoimento parece coincidir com o de outros professores, os quais afirmam que aquele momento era de embates calcados em uma dimensão empírica, experiencial, ainda pouco refletida (Taborda, 2003).

Essas características observadas na trajetória de vida e profissional da professora Mercedes provavelmente a fez conceber uma forma de trabalho bastante diferente daquelas que observou na sua infância e no começo da sua atuação como docente. A sua intervenção, observamos, era algo que contornava cada parte das aulas. Sua presença foi sempre marcante e parecia ser indispensável (1) para que fossem ampliadas as possibilidades de experimentação e contestação sobre as práticas corporais, (2) para dirimir as dúvidas e alavancar o conhecimento dos alunos e (3) para resolver os problemas disciplinares, incluída, aí, a tentativa de promover a humanização das relações.

Em vários momentos e em diversas aulas a professora buscou oportunizar aos seus alunos diferentes formas de experimentação das práticas corporais, não reduzidas à sua dimensão motriz. Houve sempre o incentivo para que os alunos testassem diferentes meios/formas de fazer o que se propunha. Além de incentivar outras maneiras de fazer, também existiu o incentivo pelo novo, pela descoberta ou “construção” do conhecimento. Isto, certamente, toca à uma preocupação que vai além da execução de movimentos, uma vez que a corporalidade parece orientar as preocupações da professora, ainda que para ela essa noção teórica não fosse familiar. Logo, a repetição que ela já criticava desde os anos 1980 não fazia sentido nas suas práticas.

Aqui cabem dois exemplos: em um jogo intitulado “gafanhoto”, além da possibilidade dos alunos conhecerem o jogo e sua dinâmica, existiu uma abordagem de todo o conhecimento que o envolve. A professora propiciou aos alunos uma conversa aberta sobre as características do animal que dá nome ao jogo;

incentivou a busca por mais informações sobre este animal; estabeleceu uma distinção entre as cores primárias e secundárias da bola que compõe o jogo; e, formulou ainda um questionamento sobre a quantidade de repetições que podem ser feitas, diante de uma relação com gasto energético e possível excesso de atividade física.

Ao ser confrontada com esse exemplo, que eu considerei uma boa prática, a supervisora da Escola afirmou:

Algo bem presente no projeto da escola e nas práticas da Professora Mercedes é o compromisso de garantir sempre, a todos os alunos, a oportunidade de vivenciarem as práticas pedagógicas propostas, seja no jogo, na dança, na luta ou na ginástica. Este aspecto é muito relevante, pois garantir a participação dos alunos na aula é garantir-lhes novas oportunidades de desenvolvimento e de escolha (Pedagoga Waldenir, 2007).

Em outro exemplo, ao ensinar uma determinada dança a professora trabalhou desde a letra da música, o significado das palavras que eram desconhecidas para os alunos, o ritmo, até a experimentação da dança, denotando uma aguda preocupação com a transmissão da cultura no sentido mais amplo. Como durante a sua entrevista a professora Mercedes fez questão de destacar que as aulas de Educação Física para ela serviam para propiciar aos alunos o acesso à cultura como possibilidade de afirmação humana, acreditamos que esta prática pedagógica tenha no seu horizonte a formação humana para além do ensino do movimento corporal, como os exemplos permitem inferir.

Para a “tradição” da Educação Física escolar isso pode parecer banal ou indiferente, posto que a motricidade marcou essa tradição. No entanto, a professora demonstrava preocupação com o alargamento do horizonte intelectual dos alunos (conteúdos e objetivos), com as suas efetivas possibilidades de apreensão (metodologia e avaliação), e mesmo com a sua formação moral (diálogo, respeito às divergências etc.) (finalidades).

O conjunto das observações permite afirmar que as aulas de Educação Física para esta professora eram muito mais do que um tempo e espaço de passar tempo, descansar ou catalisar energias. Sua aula nos aparecia, assim, como um projeto de transmissão da cultura e se organizava conforme os preceitos que definimos anteriormente, ainda que nem sempre houvesse a contemplação de todos e cada um dos elementos em cada aula observada. Mas combinados de maneiras diferentes aqueles elementos estavam lá! Suas aulas representam, efetivamente, boas aulas, até porque essa professora assumia com vigor as suas responsabilidades pedagógicas e políticas diante do sentido e da finalidade da escolarização em uma sociedade de pobreza e exclusão, material e simbólica (Moreira, 1995).

#### Comentou a pedagoga da Escola

Mercedes é o que chamo de Professora com “P” maiúsculo. Embora já tenha tido a oportunidade de trabalhar com ótimas professoras de Educação Física na difícil tarefa de ser Pedagoga, conhecer a professora Mercedes foi um privilégio. Sua presença é instigante, explicitadora dos conflitos e das contradições subjacentes; é aquela que desacomoda, coopera e prima pelo compromisso ético; zela pelas ações democráticas e pela democracia não poupa argumentos; respeito ao aluno é palavra de ordem. Sua prática é pedagógica, é educativa, seu olhar realmente transcende a prática da Educação Física e atinge a arte do ser gente: gente que humaniza e se humaniza nessa terra de duras batalhas.

Entretanto, o caso específico do conteúdo “dança”, presente nos documentos curriculares, nos faz pensar no que significa a adaptação no âmbito da escolarização. A dança desenvolvida pela professora parece ter tido como objetivo principal a apresentação de uma coreografia durante a festa junina da escola. Este é um fato comum nas escolas brasileiras, o qual não nos permitimos chamar de “tradição”. Claro que as festas juninas fazem parte da tradição e do folclore, não só brasileiros, mas nes-

te país ganharam ares de “genuinamente” nacionais ao “festejar” a cultura caipira (criolla). No entanto, o que se vê ano após ano na maioria das escolas é uma festa que cumpre um papel de tratar como caricatura a cultura da gente do campo, além de servir para angariar fundos que ajudarão na manutenção da própria escola. Tem-se como desdobramento que os professores de Educação Física em geral assimilaram os meses de maio e junho como um período de preparação para a malfadada festa junina, que normalmente ocorre em um sábado do mês de junho.

Assim, a escola se depara com a seguinte situação: transmitir a cultura também pelo reconhecimento das tradições de um povo, manifestas na alimentação, na vestimenta, no vocabulário, nos seus costumes, mas fazê-lo de forma estereotipada, sem levar os alunos à compreensão do que significam, por exemplo, as culturas rurais, as formas de ser da gente do campo ao longo da história. É raro observar alguém questionando o sentido da festa junina em um projeto de formação, seja na Educação Física ou na escola em geral.<sup>9</sup> Ao contrário, ela é quase uma atividade intocável das escolas, que se repete ano após ano. A expectativa da dança como espetáculo escolar cria embaraços para a própria escola e, por conseguinte, para a professora de Educação Física. Conforme foi comentado em sala de aula pela professora, não houve da parte dos alunos a participação esperada na festa, pois muitos não compareceram. Mesmo assim, parecendo imune às demandas dos seus próprios alunos, os en-

---

9 Não se trata de sermos contra ou a favor da festa junina nas escolas. Trata-se, apenas, de questionar o sentido de uma atividade que busca a espetacularização de uma forma de vida, a do mundo rural, para os viventes da cidade. Além disso, cabe perguntar as razões que levam professores de Educação Física a destinar um quarto dos seus dias letivos a um processo de “treinamento” de uma dança específica. Assim, podemos afirmar que a dança como patrimônio cultural tem sido tratada nas nossas escolas? Destaque-se que no projeto da Escola pesquisada a festa junina é uma das atividades que unifica o conjunto das disciplinas da escola, contribuindo para a integração curricular.



saio aconteceram tanto para os que foram à festa como para os que não foram. Mas a professora Mercedes não concorda plenamente com esta avaliação.

Por um lado, a escola espera essa atividade, a comunidade espera. É um momento de reunião da comunidade para ver as suas crianças se apresentarem na festa. Por que isso seria um problema? Por outro lado, como vocês viram as crianças participam da produção das suas danças. Desde a coreografia, até a música, são apresentadas opções aos alunos e eles podem escolher. E durante todo o período de ensaio eles podem sugerir novos passos, novos movimentos. Como se trata de uma dança que será apresentada, então é preciso um bom preparo, porque ninguém quer uma atividade mal ensaiada. Mas a partir da dança nós desenvolvemos uma série de elementos corporais e comportamentais com os nossos alunos. A vergonha, o medo, o preconceito com relação ao outro, tudo isso aparece durante a preparação. Sem contar que o dançar implica na aprendizagem de vários elementos corporais (Professora Mercedes, 2007).

Ao considerarmos um destaque significativo dado pela professora, ao afirmar que a dança deve ser concebida dentro de outras possibilidades que não somente a do espetáculo, como, por exemplo, para sentir-se bem e fazer amigos, é preciso refletir: porque ensaiar coreografias para as festas juninas se nem todos os alunos participam do momento da apresentação? Seria essa uma tarefa da Educação Física? Qual o sentido desse tipo de ritual para a cultura daquela escola e daquela comunidade? Entendemos que essas reflexões fazem parte do esforço de questionar justamente a dimensão sócio-histórica do conhecimento escolar, uma vez que nos permite a crítica daqueles conteúdos naturalizados no ambiente escolar, bem como o entendimento dos dispositivos de poder que os perpetuam na escola. Os preparativos que envolvem as festas juninas, tanto quanto as gincanas, os torneios etc., assim como a presença de determinados conteúdos, são algo certo nas aulas de Educação

Física e na escola, com poucas possibilidades de colocar em discussão a sua permanência. Insistimos que não se trata de negar determinados componentes da cultura, mas de refletir sobre o formato de sua continuidade, bem como dos interesses e das relações de força que favorecem a sua perpetuação.

No entanto, a professora tem clareza do sentido daquela prática no seu planejamento anual. Sua disposição para o diálogo e a sua postura crítica em relação às minhas conclusões parecem denotar a consciência de que aquelas atividades não estão ali por acaso, por mera formalidade, mas são suportes possíveis para o desenvolvimento dos seus alunos. O conjunto de valores que atribui à atividade, a maioria deles ligados a elementos que extrapolam a motricidade ou a esportividade, ênfases tão comuns nas aulas de Educação Física, parecem atestar uma ação reflexiva sobre o sentido da dança nas aulas. Nesse sentido, mais do que adaptar-se ao que seria a tradição, a professora parece ter clareza que da tradição emergem elementos fundamentais para a formação dos alunos, independente do juízo que a equipe de pesquisa fazia daquele trabalho. Sua atitude dialógica parece coadunar com a força da sua larga experiência.

Algo semelhante à problemática levantada em torno da dança poderia ser citado diante de algumas práticas corporais nas quais a competição foi evidenciada. No trato dos dois elementos –a dança e a competição– nosso argumento se fundamenta na fala da própria professora. No caso da competição, mesmo quando a contagem de pontos em um jogo, por exemplo, partia da professora e levava à declaração de um vencedor, foi possível notar que a sua vontade impressa ali era a de que houvesse uma experimentação, uma apropriação de conhecimento por parte dos alunos, muito mais que a exacerbação da dimensão agonística. Nas aulas a professora sempre procurou deixar isso bastante claro. Contudo, algo parece estar “truncado” na efetivação daquela experiência, pois no próprio reconhecimento do saber dos alunos, assim como nas referências feitas à mídia, a

tentativa de relativizar o peso das atividades competitivas parece ser meramente retórica, posto que as próprias atividades escolhidas pela professora davam vazão ao sentimento de competição. Não encontramos uma crítica clara à competição, ainda que se procurasse sempre amenizar os seus efeitos. Seria um caso de má consciência de uma professora marcada, afinal, pela história da disciplina e da sua própria formação? Note-se que a professora Mercedes não tem uma experiência esportiva na sua vida, mesmo tendo se licenciado como professora no ano de 1976. Como vimos, as motivações para a sua chegada à Educação Física vêm do seu contado com o magistério e com a vivência de uma cultura da rua, desenvolvida ainda na sua cidade natal no interior do estado do Paraná, e não com o mundo esportivo.

Um traço importante na ação pedagógica da professora é o seu caráter diretivo, no que isso tem de mais relevante de uma opção pela qualidade da educação oferecida aos alunos. Os seus alunos sempre tinham à sua disposição a disposição da professora para resolver as situações difíceis, principalmente, quando se tratava de conflitos entre eles. Não se trata de casos repetidos de violência, pois eles não eram uma constante nas aulas analisadas. Os casos mais recorrentes de conflitos tratavam de queixas de alguns alunos que chegavam à professora, ou algum fato que ela mesma observava e sobre o qual intervinha. Assim, a professora acabava por “julgar” a situação de conflito e os alunos não tinham necessidade de resolver os seus problemas de maneiras violentas ou agressivas. No entanto, frequentemente recorriam a ela para resolvê-los, o que denotava, segundo entendo, o reconhecimento da sua autoridade.

Essa diretividade se manifestou, também, ainda que de maneira sutil, em outro tipo de situação comum nas aulas. Trata-se da solicitação recorrente dos alunos para trocarem de parceiro porque não queriam realizar as atividades com determinados colegas. A tendência observada era pela anuência da professora diante a solicitação dos alunos. Ficam as dúvidas: como lidar

com a seleção de pessoas que os alunos fazem? Selecionar colegas na própria turma deve ser visto como algo normal/bom? O encaminhamento para tais questões depende dos conceitos que o professor tem e acredita, certamente. No nosso entendimento, uma educação física escolar que almeja por possibilidades de formação humana não pode deixar de problematizar situações como estas nas aulas. No entanto, para a professora essas situações pareciam não ter muita relação com as finalidades específicas da disciplina Educação Física, ainda que em diferentes momentos enfatizasse a necessidade de formação, a perspectiva de transformar as relações sociais etc. Por exemplo, é difícil avaliar se uma risada pode ser produto de discriminação e/ou preconceito. Mas quando duas meninas adentraram pela primeira vez na roda de capoeira, improvisada durante uma das aulas, e alguns colegas começaram a dar risadinhas é possível que estivessem à mostra os sinais de algo que se esconde em formas sutis, como a discriminação, o preconceito, o escárnio. Como lembra Zuin (2001, p.15) recorrendo a Theodor Adorno, “ela [a barbárie] também é notada no sorriso conivente daquele ‘indivíduo’ que acha graça da anedota preconceituosa, pois teme não ser considerado membro do grupo ao qual pertence caso não proceda dessa forma”. Deixar que tal situação passe despercebida ou simplesmente recriminar a atitude de um aluno que age de maneira preconceituosa, pode acabar por não atingir o que se espera realmente de tal prática corporal. No caso em apreço, certamente contraria tanto o que vem exposto nos documentos prescritos da escola, quanto naquilo que a professora manifestou ser a uma forma de conceber o processo de formação e o sentido da Educação Física na escola.

Neste ponto é possível fazer outro comentário sobre as práticas da professora. Na necessária ação cotidiana de “julgar” que a professora precisava fazer, despontava a questão que respeita ao tratamento dispensado às regras, as quais balizam mais do que os jogos e brincadeiras, pois estão por toda parte no co-

tidiano escolar. Observou-se que as regras apareciam frequentemente somente como algo a ser cumprido, não como uma dimensão necessária da vida em uma sociedade complexa. Isso não significa uma ausência de orientações quando ocorria o seu descumprimento ou quanto à necessidade de cumprimento das regras, mas parecia caracterizar um distanciamento em relação ao diálogo sobre o significado das regras para a convivência social. Aqui seria necessário aprofundar o tema da formação como motor da escolarização, o que não é possível fazer em função dos limites deste texto. Mas é possível pensar na relação entre regras, heteronomia e autonomia como uma das promessas não cumpridas do processo de escolarização, o qual, certamente, não se realizou em toda a sua potência. A simples aceitação de regras, ou a sua contestação vazia, da parte de professores e alunos engrossam o caldo das incertezas com relação ao papel que a escola cumpriria no processo de formação.

Todavia, de acordo com aquilo que a professora Mercedes, e a sua colega Marcela manifestaram nos seus depoimentos, o tratamento das regras precisa seguir um caminho de crítica para não sucumbir à pura heteronomia e para levar os alunos a aproximarem-se cada vez mais de uma atitude autônoma. No entanto, no dia-a-dia o que se observou foi a simples imposição e cobrança de determinados modelos de comportamento e de certas regras. Sabemos que não é uma tarefa fácil tratar desse aspecto da formação apostando na autonomia, pois são inúmeras situações que ocorrem, dentro da aula e fora dela, no atribulado cotidiano das professoras. Por suposto, conversar com cada aluno que transgredir uma regra, por exemplo, demandaria muito tempo e muita energia das professoras. Mas considerando os preceitos da proposta da escola, bem como dos planos de trabalho das professoras, parece que estamos diante de uma típica situação na qual o que está escrito pouco tem a ver com o que foi ou é realizado.

Sobre isso também se manifestou a pedagoga da Escola:

Quanto ao cumprimento das regras pelos alunos, fazem-se necessários alguns esclarecimentos. O projeto de pesquisa começou a ser desenvolvido na escola no mês de junho. Em 2007, a primeira unidade de trabalho na escola com os alunos foi multidisciplinar, visando: conhecer a escola; conhecer o grupo de alunos; estabelecer vínculo positivo entre professores, alunos e funcionários; definir acordos de convivência e a organização didático-pedagógica, entre outros aspectos. De forma sistemática, nos meses de fevereiro e março, todos os professores, com temáticas específicas, desenvolveram atividades pedagógicas em função desses objetivos, articulando-os aos conteúdos iniciais das diferentes disciplinas. Os acordos de convivência foram sendo discutidos e definidos com os alunos. Foi um trabalho intenso, mas importante, pois a definição de regras implica em se discutir o que é melhor para todos, a fim de se assegurar a todos as condições básicas de convivência. Sabemos que cabe ao professor avaliar permanentemente com os alunos a necessidade, a viabilidade das regras e o respeito ao que o grupo decidiu. Assim, mesmo que alguns alunos não tenham se apropriado dos acordos de convivência (o que é perfeitamente normal nessa faixa etária, por isso os acordos são retomados o ano inteiro), o que se estava cobrando dos mesmos não era necessariamente um conteúdo estranho para eles. Logo, pergunto: seria democrático ignorar o conjunto das regras discutidas e definidas por alunos, funcionários e professores, regras consideradas importantes para o coletivo, para assegurar interesses individuais de alguns alunos, que demonstravam desrespeito ou incompreensão sobre o que se estava solicitando? Não seria mais viável fazer uma mediação de tal forma que o assunto pudesse ser retomado assim que possível (ou com a criança ou com todas as crianças), se necessário?

A observação da pedagoga Waldenir ajudar a dimensionar os limites de uma pesquisa que só é capaz de capturar fragmentos da cultura escolar. Isso, por sua vez, remete ao problema da teorização que não leva em conta o dia-a-dia da Escola, conforme alertou Antonio Cândido (1983). Sem saber daquela dinâmica os pesquisadores generalizavam uma observação em

função de problemas de ordem teórica, muitos deles alheios ao cotidiano das professoras. Claro, as falas da professora e da pedagoga poderiam ser, também, autojustificadoras, de modo a produzir um efeito positivo sobre a análise do pesquisador. Longe de ser um problema, isso apenas reforça a potência da experiência, uma vez que, como “diálogo entre ser e consciência social” (Thompson, 1981), nossas reações diante do emaranhado do mundo não são necessariamente conscientes, ou mesmo, coerentes, pois a experiência não pode ser definida por um esquema causa-efeito simplista.

Constantemente alguns momentos vislumbramos as tentativas das professoras de superar essa dificuldade. Em algumas aulas nas quais as práticas corporais realizadas requeriam a formação de grupos de alunos, se abriram duas frentes interessantes para se problematizar questões de ordem social. A primeira foi sobre a possibilidade que os alunos teriam de decidir algumas coisas em conjunto, sabendo que certamente o resultado das suas decisões não contemplaria o desejo de todos. Devidamente trabalhada essa questão, as professoras, em situações distintas, levavam os alunos ao reconhecimento e à aceitação das normas definidas pelo grupo, mesmo que ferissem o anseio particular. Por si esta problemática já validaria o trabalho em grupo, uma forma metodológica importante na perspectiva da escola e das próprias professoras. Mas as professoras ainda foram capazes de focar os valores de grupo durante as conversas com toda turma.

A segunda frente diz respeito a composição dos grupos, quais alunos poderiam ou não compor este ou aquele grupo mediante o consentimento dos demais. Isto recupera a pergunta sobre a seleção de pessoas e revela um caminho para a conscientização dos alunos a partir da exploração das diferenças. Nesse sentido, novamente estamos diante de evidências muito claras que ambas as professoras desenvolvem boas práticas no que se refere à coerência com um determinado princípio de formação. A professora Mercedes, sobre esse ponto, no seu depoimento deu amplo desta-

que ao jogo como possibilidade de fomentar as relações sociais a partir da mediação dos conflitos. Nessa direção incluía os esportes, uma vez que “...valores não são coisas de hoje! Os alunos precisam aprender sobre desafios, diferenças, possibilidades e limites” Talvez essas práticas não sejam “revolucionárias” ou “inovadoras”, mas denotam uma clara preocupação com a transmissão da cultura e com valorização do respeito ao convívio solidário e respeitoso, algo que caracterizaria boas práticas educativas.

No caso das aulas da professora Mercedes, uma determinada prática corporal que a professora desenvolveu junto com os alunos antes de sair para um período de licença, chamou a atenção por ter evidenciado os sentimentos daqueles que participavam. Os alunos foram “forçados” a enfrentar seus medos e desejos. Foi perceptível a tensão que acompanhava o momento em que os alunos precisavam escolher um colega para passar um objeto e lhe dizer algumas palavras. Todavia, na conversa realizada logo após a prática corporal a professora vai direto ao ponto, abrindo discussão sobre a escolha de uma pessoa do sexo oposto, fato que, segundo ela, “não determina que haja um relacionamento ‘amoroso’”, além de questionar os processos de sujeição de alguns alunos que faziam suas opções a partir da vontade dos colegas.

Ainda ao comentar sobre aquela prática, a professora não se conteve e se emocionou, chorando ao afirmar que se pudesse escolheria todos os alunos, independentemente do lugar que ocupam em uma atividade corporal. Com isso, entendo, mais uma vez delatou o seu comprometimento com o trabalho docente. Esse aspecto pôde ser percebido a cada aula, sendo uma pista de que existe uma preocupação da professora com a formação dos alunos, por mais que não nos tenha sido possível identificar uma filiação teórica precisa o que, destaco, evita que o professor se enrede em discursos esquizofrênicos que não dão conta da problemática que ele enfrenta no seu cotidiano. Estou de acordo que para o bom andamento do seu trabalho docente o professor deve ser capaz de refletir sobre este mes-



mo trabalho, assumindo o seu papel de intelectual pensador da cultura, independentemente de proclamar um engajamento epistemológico qualquer. Ademais, deve ser levado em consideração, como aponta Goodson (2007), que “professores com um forte comprometimento e senso de missão são bens de valor inestimável em qualquer sociedade”. Nesse aspecto a professora Mercedes é a própria expressão de uma professora pensadora da cultura, com todas as possíveis contradições que os modelos teóricos porventura possam captar nas suas práticas.

### À MODO DE REFLEXÃO...

A frase que dá título a este trabalho procura demonstrar: 1) a expectativa que tenho no que se refere a escola como um lugar de trato da cultura, o qual pode ou não ser crítico, o qual pode ou não ser ocupado, 2) o reconhecimento que “boas práticas” educativas ocorrem cotidianamente em muitas escolas a despeito das metaformulações que não cansam de atestar o fracasso dessa forma cultural na sua dimensão pública.

A tentativa de localizar boas práticas não poderia prescindir de um reconhecimento da experiência dos professores, no meu caso, de uma professora. Se a experiência é “uma exploração aberta do mundo”, não podemos insistir no diagnóstico que a escola pública brasileira faliu sem ver e ouvir os seus agentes principais, os professores. Ao fazê-lo, a partir de certos parâmetros, não me surpreende perceber quantas coisas relevantes, significativas, “boas”, ocorrem em uma escola pública. Não no sentido romântico da expressão “bom/boa”, como algo isento de fissuras, de fraturas, de contradições, homogêneo e estável. Ao contrário, coisas boas que trazem as marcas das expectativas e das necessidades daqueles que as constroem cotidianamente, mesmo que todas as condições conspiram para que a experiência da escolarização seja um fracasso absoluto. Pois mesmo sob

os efeitos de salários aviltantes, de condições de trabalho estapafúrdias, do descaso sistemático da sociedade e de toda sorte de governos com a formação das novas gerações, ainda assim é possível localizar professores que são capazes de levar aos seus alunos uma proposta de formação que passa necessariamente pelo acesso à cultura, como é o caso da professora Mercedes.

Tratando à sua maneira o que podemos chamar de acervo cultural sobre as manifestações corporais, as professoras que nos receberam, diferentes desde a sua formação, o seu tempo de atuação, até a sua forma de conceber a escola e o ensino, nos oferecem mostras claras –às vezes contraditórias– que a escola pode formar, mais de que manter sob a sua guarda crianças e adolescentes com poucas perspectivas. Mas o que é formar? Entre as professoras daquela Escola parecia não haver muito consenso sobre isso. Mesmo assim a professora Mercedes corajosamente afirmou em uma reunião pública que “a gente não acha que é importante parar para pensar”.

Este é um ponto fundamental do projeto desenvolvido. Em muitas medidas ele permitiu um diálogo mais efetivo entre a escola e a universidade, ambos revendo suas finalidades e seus procedimentos. Longe da plêiade de possibilidades de definir o que seria “formação”, as professoras reelaboram à sua maneira a cultura para oferecê-las aos alunos sob sua responsabilidade. E ao procurar transmitir a cultura, preocupação patente na Escola investigada, fazem opções metodológicas, desenvolvem processos de acompanhamento e avaliação, ensinam preceitos éticos, fomentam o diálogo. Oferecem, talvez, pequenos indícios que nos permitem pensar que é possível percorrer o longo processo que poderia levar o indivíduo à autonomia.

Após ter conhecimento do conteúdo deste trabalho a professora Mercedes ponderou:

O dia-a-dia da escola é tão corrido, são tantas coisas uma atrás da outra, que negligenciamos os momentos para parar e refletir sobre o que fazemos. Isso na quer dizer que a gente não pense, que a

gente não tenha a teoria para fazer as coisas. Mas a gente vai agindo achando que é o melhor. Tudo o que a gente faz tem alguma teoria por trás. Mas acho que às vezes seria necessário refletir mais sobre o que acontece na escola...

Ora, a sentimento expresso pela professora é uma das marcas mais tangíveis do que é ser professor em uma escola pública brasileira. Amálgama de múltiplas experiências, as suas práticas não abdicaram de refletir, nas condições que lhe foram impostas, sobre os limites do seu fazer cotidiano. Professora que abraçou a sua condição de agente sem ressentimentos aparentes, mas que reconheceu o quanto sofreu para realizar minimamente o seu papel. Sua atuação não era casual ou espontânea, no que essa expressão tem de pejorativa. Antes, as suas boas práticas parecem ser a síntese entre diversos fatores tais como origem de classe, estranhamento com a escola, pouca habilidade esportiva, crença no papel formativo da escola, crítica a uma formação eminentemente técnica, disposição para pensar sobre as suas próprias práticas etc.

Talvez a escola tenha sido uma das muitas promessas não cumpridas pela modernidade. Mas se nos abstermos dos modelos ideais de formação para inquirir a escola possível no seu próprio tempo, é difícil não reconhecer que a escola pode ser uma rica experiência cultural, pelo menos em um país no qual, em muitas regiões, a escola é o único lugar onde a cultura pode ser tratada em toda a sua complexidade. Além disso, muitos professores e professoras têm feito dessa experiência uma possibilidade para pensar uma vida mais digna, como é o caso da professora Mercedes. Afinal, para que se pretende formar alguém?

## REFERÊNCIAS

1. Bourdieu, P. (1996). A ilusão biográfica. En M. M. Ferreira & J. Amado (Orgs.), Usos e abusos da história oral (pp.183-192). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

2. Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, 19(48), 69-88.
3. Cândido, A. (1983). A estrutura da escola. En L. Pereira & M. Foracchi (Comps.), *Educação e sociedade. Leituras de Sociologia da educação* (pp.107-28). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
4. Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 177-229.
5. Gimeno, J. (2000). *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.
6. Goodson, I. (1995a). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
7. Goodson, I. (1995b). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. En A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.63-78). Porto: Porto Editora.
8. Goodson, I. (2007). Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. *Pro-Posições*, 18(2), 17-37.
9. Hamilton, D. (2001). Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 45-73.
10. Lelis, I. (2001). Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 40-49.
11. Levi, G. (1996). Usos da biografia. En M. M. Ferreira & J. Amado (Orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp.167-182). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
12. Moreira, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. En T. T. Silva, & A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp.7-20). Petrópolis: Vozes.
13. Pineau, P. (1999). Premissas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*. 2(1), 39-61.
14. PMC Prefeitura Municipal de Curitiba (2006). *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba*. Volume 3: Ensino Fundamental. Curitiba: PMC.
15. Sarlo, B. (2003). *Escolas*. En: R. L. Garcia, & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
16. Souza, M. (1999). O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...?... isso é História! Recife: Edupe.
17. Taborda, M. A. (1998). Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? *Pensar a Prática*. Goiânia, 2, 1-23.

18. Taborda, M. A. (2003). Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
19. Taborda, M. A. (Org.). (2006). Educação do corpo na escola brasileira. Campinas: Autores Associados.
20. Taborda, M. A. (2009). Saberes e práticas sobre a educação do corpo infantil na instrução pública primária nos anos finais do século XIX no Brasil. Sarmiento: Anuário Galego de História da Educación, 13, 131-149.
21. Taborda, M. A., Oliveira, L. P. A., & Vaz, A. F. (2008). Sobre a corporalidade e a escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, 11(3), 303-318.
22. Thompson, E. P. (1981). *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
23. Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa (Vol. III, A força dos trabalhadores)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
24. Thompson, E. P. (2002). Educação e experiência. En E. P. Thompson, *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
25. Zuin, A. Á. (2001). Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, 21(54), 9-18.

Recepción 01-12-2013  
Aprobación: 01-05-2014



# CRECIENDO JUNTOS: EDUCACIÓN, DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN EL DEPARTAMENTO DEL META (COLOMBIA)<sup>1</sup>

CRESCENDO JUNTOS: EDUCAÇÃO,  
DESENVOLVIMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL  
NO DEPARTAMENTO DO META (COLOMBIA)

GROWING TOGETHER: EDUCATION, DEVELOPMENT  
AND SOCIAL TRANSFORMATION  
IN THE DEPARTMENT OF META (COLOMBIA)

**CLAUDIA MARITZA GUZMÁN ARIZA**

Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia; Investigadora del grupo Juego, cuerpo y motricidad; Profesora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de los Llanos (Villavicencio, Colombia)  
cguzman@unillanos.edu.co

---

Guzmán, C. (2014). Creciendo juntos: educación, desarrollo y transformación social en el departamento del Meta (Colombia). *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 381-403, Jul-Dic 2014, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a07>

---

1 Artículo producto de la investigación Creciendo juntos: educación, desarrollo y transformación social en el Departamento del Meta, financiado por la Universidad de los Llanos.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a07

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a07>

## RESUMEN

El proyecto pretende en sus inicios comprender, apelando a la etnografía como herramienta metodológica, los actuales problemas vinculados con el sistema educativo que afectan el desarrollo social en el departamento del Meta (Colombia), concretamente en los municipios Granada, Castilla la Nueva, Puerto Gaitán y Puerto López. Para lograrlo, se hizo necesario inicialmente articular la aparentemente obvia relación que existe entre educación y desarrollo, para lo cual la propuesta opta por las corrientes teóricas que desde una mirada alternativa privilegian el desarrollo humano sobre el crecimiento económico.

Como elementos centrales de la recolección de información más detallada sobre esta relación se reconocen la situación social y económica de los sujetos escolares de los municipios de Granada, Castilla la Nueva, Puerto Gaitán y Puerto López (encuesta); así mismo las entrevistas y grupos focales a sujetos escolares de grados 10-11 y sujetos de la comunidad académica del municipio a partir de sus anhelos y subjetividades en relación con el desarrollo del municipio a partir de la educación (4 entrevistas seleccionadas en cada municipio), realizadas en la ciudad de Villavicencio como elementos centrales de discusión.

También fueron elementos de estudio el análisis documental y la revisión bibliográfica, que proponían interrogantes surgidos en el marco del proyecto, y que contienen asuntos que necesariamente reflejan la situación del desarrollo social y la educación.

**PALABRAS CLAVES:** Jóvenes, desarrollo, escuela, educación.

## RESUMO

O projeto pretende a princípio compreender, apelando à etnografia como ferramenta metodológica, os atuais problemas vinculados ao sistema educativo que afetam o desenvolvimento social no departamento do Meta, concretamente nos municípios Granada, Castilla la Nueva, Puerto Gaitán e Puerto López. Para consegui-lo, fez-se necessário inicialmente articular a aparentemente óbvia relação que existe entre educação e desenvolvimento, para o qual a proposta opta pelas correntes teóricas que desde uma visão alternativa privilegiam o desenvolvimento humano sobre o crescimento econômico.

Como elementos centrais da coleta de informação mais detalhada sobre esta relação considera-se a situação social e econômica dos sujeitos escolares dos municípios de Granada, Castilla la Nueva, Puerto Gaitán e Puerto López (enquete), da mesma forma as entrevistas e grupos focais a sujeitos escolares de 10<sup>o</sup>-11<sup>o</sup> ano e sujeitos da comunidade acadêmica do município a partir de seus desejos e subjetividades em relação ao desen-



volvimento do município a partir da educação (4 entrevistas selecionadas em cada município) realizadas na cidade de Villavicencio como elementos centrais de discussão.

Também foram elementos de estudo: análise documental, revisão bibliográfica, a qual propunha interrogantes surgidas no marco do projeto, e contém assuntos que necessariamente refletem a situação do desenvolvimento social e da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens, desenvolvimento, escola, educação.

## SUMMARY

The project intends to understand in the beginning, using ethnography as a methodological tool, the actual problematic connected to the educative system affecting the social development in Meta, specifically in the Municipalities of Granada, Castilla la Nueva, Puerto Gaitán, and Puerto López. To achieve this, it was necessary to articulate the seemingly obvious relationship between education and development. In this sense, the proposal opts for the theoretical currents that favor human development over the economic growth.

As main elements of the data collection about this relationship are recognized the social and economic condition of school subjects of Granada, Castilla la Nueva, Puerto Gaitán and Puerto López, as well as interviews and focal groups to school subjects in 10th and 11th grade, and other members of the academic community in the municipality, about their desires and subjectivities in relation to the municipality development from education. The interviews were held in Villavicencio and 4 interviews from each municipality were selected.

Other elements of study were document analysis and bibliographic review which created questions in the project and contained matters that reflect the situation of the social development of education.

KEYWORDS: Young, development, school, education.

## ORIENTACIÓN TEÓRICA

El desarrollo social y económico aparece como práctica en el escenario mundial a fines de la primera mitad del siglo XX, enfocado en las posturas clásicas y neoclásicas del liberalismo, ubicándolo en el crecimiento económico. Desde esta perspectiva, se manifiesta que el exceso de intervención del Estado puede ser el factor causante de la falta de desarrollo económico, lo que condujo a reestructurar de fondo las políticas públicas económicas, institucionales, políticas, administrativas y sociales, determinando conflictos fuertes entre crecimiento económico y derechos humanos.

En segunda instancia los trabajos realizados por la Comisión Económica para América Latina CEPAL, destacan la concepción estructuralista como una de las primeras teorías globales del desarrollo y centra su atención en la desigualdad entre el centro y la periferia, lo que lleva a reducir su vínculo con la economía mundial y a generar dependencia de Latinoamérica, promoviendo en estos países la industrialización y sustitución de importaciones con el propósito de crear un desarrollo endógeno.

Sin embargo, la crisis de los paradigmas determinó que en los años 80 se produjera una “contrarrevolución en la teoría del desarrollo” que enmarcó la falta de voluntad política para encauzar programas alternativos a las recetas neoliberales, como también la inacción del pensamiento que debía construir los enfoques que sirvieran de fundamento a verdaderas estrategias de desarrollo” (Nuñez, 2003).

En tercera instancia para los años 90 se marcan otros ritmos asociados a los procesos de desarrollo, muy polémicos a las aspiraciones de sostenibilidad, donde se incorporan temas claves como ciencia, educación, tecnología, cuidado del medio ambiente, equidad, justicia social y calidad de vida, aspectos significativos con la intención de establecer políticas globales y de sensibilizar a todas las naciones respecto a este nuevo modelo (Rosello, 2008).

El postdesarrollo como enfoque que se nutre del posestructuralismo como última apuesta,

Asume que no existe un único sentido de la cultura, ni de la política, en tanto son procesos de construcción singulares, contextualizados, que dan cabida a otras dimensiones como la pluralidad, la diferencia, la subjetividad, la intersubjetividad, la producción de otros tipos de intereses al producir conocimientos más allá de las demarcaciones positivistas (García, 2013).

### Desarrollo Alternativo Amartya Sen y Manfred Max-Neef

La teoría del desarrollo humano de Amartya Sen (2000), por contrario, establece que el desarrollo puede, y debe, considerarse “como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfruta la gente”; es decir, centra su atención en las libertades humanas y evita, por instrumentales, nociones de desarrollo asociadas con modernización social, el crecimiento económico y el avance tecnológico. Ya que los ingresos individuales ofrecen únicamente medios para la satisfacción de esas satisfacciones, la perspectiva de desarrollo humano de este autor cifra su atención en la eliminación definitiva de las fuentes en las que se cuaja la ausencia de las libertades: la pobreza, los regímenes autoritarios y represivos, las privaciones sociales sistemáticas, la ausencia de servicios públicos, la intolerancia (o, mejor, la falta de convivencia), la escasez en oportunidades laborales al grueso de la población, los desequilibrios en la balanza de riqueza y pobreza, etc. La interconexión de estas ausencias, es decir -y en perspectiva sistémica-, la vertebración de una y otra ausencia de libertades y su abolición identifican al desarrollo humano.

Una segunda dinámica de esta perspectiva, el desarrollo a escala humana, del economista chileno Manfred Max-Neef, propone que las

Necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala

Humana. Pero para servir su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escalar porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. El Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semipaternalista del Estado latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas (Max-Neef, 1993).

La idea, entonces, de desarrollo humano como mejoramiento de la calidad de vida y bienestar de los hombres (“desarrollo de los seres humanos, para los seres humanos, por los seres humanos”) estaban orientadas en principio por una teoría de la elección social inspirada en la ética utilitarista, que medía el bienestar en función de la satisfacción de deseos o placeres individuales, que se traducen en un sentimiento de realización personal expresado en un estado mental de felicidad, noción que por supuesto es problemática pues no se puede evaluar consistentemente. Debido a ello, Sen propone, para el análisis, la noción de capacidades, entendidas como “la habilidad de una persona para realizar actos valiosos o para alcanzar estados valiosos de ser; [...] representa las combinaciones alternativas de cosas que una persona está en condiciones de hacer o de ser” (Sen, 2000).

### Jóvenes, Subjetividad y educación

A finales del siglo XX se produjeron una serie de transformaciones en la sociedad, que instalaron nuevas formas de comunicarse, relacionarse, interactuar, pensar, nuevas identidades y nue-

vas modos de ver el mundo. Una de las formas de manifestarse el joven en la actualidad es la experiencia o vivencia, concebida como la manera de dejar huella través de sus formas de vida, de ser reconocido en su existencia, es decir, poder reconocerse como sujeto y tener una identidad ¿Es necesario la búsqueda de ese reconocimiento a través del otro para poderse reafirmar en su propio sentido? Esto conlleva a buscar por fuera de ese hogar “institución” con quien pueda reafirmarse.

Es este un movimiento de búsqueda individual, por tanto la búsqueda de esa identidad se hace con referencia a los otros. Aquí en esa búsqueda personal de conocer y reconocerse en otros, es donde se exaltan la sociabilidad juvenil y las culturas juveniles.

A lo largo de su vida, él será el artista-artificio de sí mismo, recogiendo, adaptando, conociendo e incorporando modelos, facetas y posibilidades que la sociedad en la que vive le ofrece. “Es un acto a partir de las posibilidades culturales que uno tiene a su alcance en la sociedad en la que vive”. (Alsina & Bravo, 2006).

Los jóvenes constituyen en la actualidad el punto de transición de una cultura a otra, muestran la ruptura por la cual atraviesan y la necesidad imperiosa y urgente de ser comprendidos.

Estas manifestaciones culturales diversas son las nuevas subjetividades que asumen los jóvenes al descubrir que existen diferentes formas de sentir, pensar y que están dadas en las nuevas multiculturalidades concebidas en los contextos de la postmodernidad. Si se retoman las sociedades del pasado, donde había mayor sentimiento de seguridad sobre el futuro de uno mismo y al precio de un escaso margen de libertad personal, resulta interesante analizar que las sociedades posmodernas se han ganado un espacio de libertad al renunciar a la seguridad del pasado, donde el futuro era más previsible. “A pesar de la libertad ganada, hay que tener en cuenta que las instituciones sociales ejercen un control social sobre las construcciones identitarias” (Bauman, 2005, p.50).

Identidad es arraigo y sentido personal en el mundo. Para el ser humano resulta difícil una vida situada en un presente sin sentido. Ese sentido va desde la respuesta de quién soy, cómo soy y a qué pertenezco; esto permite establecer un hilo de significados del ayer y del ahora. Así pues, es bastante complejo dar un sentido al propio presente y es necesario no romper con el pasado, porque es desde ahí donde se provee de sentido a las acciones, y además se necesita vincular el pasado con el presente, con una idea de futuro sobre el cual se proyecta el individuo o se imagina a sí mismo y a los otros.

Castoriadis (Citado por Hurtado, 2011) concibe la subjetividad como “el producto de la incorporación de las significaciones imaginarias de la sociedad, la historicidad, la creación y la autonomía. Son elementos fundamentales porque en ellas el sujeto carga de sentido su vida a partir de sus experiencias”. Es importante recalcar que el ser humano es un ser social por naturaleza y no se construye a sí mismo en el aislamiento. Es fundamental establecer la mirada que tiene el otro sobre uno mismo y la imagen (social) que se quiere ofrecer, de acuerdo al contexto en el que se vive. Cabe señalar que cuando se habla de identidad no se refiere a una estructura monolítica y rígida sino más bien a un crisol de “identidades” subjetivas en las que se irán diferenciando unas más complejas de otras más elementales. Estas entran en jerarquías flexibles según los momentos históricos y las interrelaciones actuantes (Alsina & Bravo, 2006, p.126).

En las últimas décadas las escuelas han incorporado nuevos sectores sociales al desarrollo de la educación, por tanto se consolidan heterogeneidades en los diversos sectores vinculados. En la actualidad las nuevas subjetividades están muy relacionadas con la preocupación de establecer las formas de habitar las nuevas condiciones en que se desenvuelven los jóvenes ¿Es la escuela en las nuevas condiciones de globalización y dilución del Estado-Nación, un lugar capaz de marcar sujetos? ¿Cuáles son los rasgos de las nuevas subjetividades y qué diferencias

guardan respecto de los sujetos formados por el aparato escolar en tiempos de Estado-Nación?. Todas estas formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas, esto es, empieza a establecer cómo la escuela es entendida como una situación con capacidad de afectación subjetiva.

Duschatzyk & Correa (2003) sostiene que existen dos escenarios que están en la pendiente (en el sentido de destitucionalización) uno es la familia y otro la escuela. ¿Qué es la familia? En casos particulares, lugar de protección y cuidado, célula básica de la sociedad, la instancia organizada en torno a la ley, epicentro de la formación de valores, medidora entre el ser que nace y el mundo exterior y todas las demás apreciaciones que la implican.

Rosanvallon & Fitoussi (1997) recuerdan que la familia tradicional ofrecía un punto de equilibrio al individuo, al mismo tiempo que lo insertaba en un espacio de sostén social y redistribución económica. La familia hacía posible la inscripción en una genealogía, es decir, en una historia que les brindara a sus miembros sostén y referencia.

Sin embargo, está dada por vínculos que emergen de modalidades de relación construidas en una situación de poner en juego la eficacia de las figuras portadores de autoridad simbólica, ante una realidad como lo es la caída de un patrón referencial en la estructuración familiar, lo cual deja pensar que la “familia” es hoy un significativo vacío, es decir, un lugar sin referencia estable de significación y se relaciona con la desubjetivación, vista desde los modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares, o lo que es lo mismo, un no poder hacer casi nada con la situación.

De otro lado, cuando se dice que la escuela se encuentra destituida simbólicamente, no se está diciendo que enseña mal, o que no está a la altura de las demandas competitivas, o que, como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de peda-

gogía. Lo que se plantea con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad.

La escuela ha dejado de ser ese lugar inquietante, en que los jóvenes buscan generar discursos fuertes y sólidos para la vida. ¿Qué buscan entonces los jóvenes en la escuela en tiempos actuales? Cabe anotar que no todos buscan lo mismo; unos buscarán aprender, otros amor, otros compartir con niños, comer, jugar, otros no saben a qué van y una última categoría podría ser que buscan ser bien tratados. Eso dependería del contexto y la ubicación de la escuela, así como del diagnóstico del tipo de estudiante que se va a formar.

La invención de la escuela supone producir singularidad, es decir, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. No dejar de pensar en el problema de las nuevas subjetividades juveniles más allá de no renunciar a la escuela ni a la tarea de enseñar, la escuela debe multiplicarse en un escenario en que es posible habitar el lugar en cada joven y en nuevas condiciones.

Por último, la propuesta educativa debe ser repensada; es así que los jóvenes están necesitando una propuesta que sea un escenario donde las respuestas a sus posibilidades de vida y a sus nuevas formas de habitarse sean comunes a sus intereses y a sus dinámicas de cambio. Este escenario debe pensarse y tener en cuenta ciertos elementos para poder plantear una propuesta innovadora y acorde a la realidad de los jóvenes; entre ellas están:

*La incertidumbre:* el joven encuentra un escenario en constante cambio con el conocimiento, los objetos, las ideas y las representaciones sociales y los conducen a no tener referentes claros en su formación.

*Las dinámicas de cambio:* obligan a los jóvenes a una permanente adaptación en sus formas de interactuar (teléfonos, música,



ca, tecnología, ropa, accesorios) aspectos nuevos y alternativos que van transitando en la época.

*La tecnología:* ha sido uno de los motores de cambio social; formas de comunicarse, de acceder al conocimiento, de alimentarse. Su condición como nativo digital los ubica en un mundo donde es indispensables estar conectados e intercomunicados con los otros.

*La competencia:* los jóvenes llegan a un mundo laboral anclado por la productividad y eficiencia que les plantean pautas y valores distintos con lo que fueron criados y formados.

*El sentido:* entendido como la búsqueda de sentido permanente de pensar contextos y adecuarlos a los cambios. (Laies & Santos 2011).

## HALLAZGOS

Encontramos en los cuatro municipios del departamento del Meta un diagnóstico básico para establecer cuál es la situación social y económica de los jóvenes. Entre los 1556 encuestados es necesario recalcar que el porcentaje más alto de estudiantes en las instituciones educativas oscila entre los 15-16 años. De otro lado, el estrato socioeconómico en el que se ubican los estudiantes oscila en un porcentaje alto entre los niveles 1 y 2. En los municipios de Castilla la Nueva y Granada el lugar de residencia radica en la zona urbana en un porcentaje alto, contrario a los municipios de Puerto López y Puerto Gaitán que se ubican en un porcentaje medio, y empieza la zona rural a hacerse visible en estas comunidades. Otro aspecto a resaltar está relacionado con el lugar de origen o procedencia: más del 50% de los estudiantes son del sector urbano. Para el caso de Granada el porcentaje es bastante alto en el sector urbano, comparado con Puerto Gaitán, en donde casi un 50% proviene en su origen de zona rural.

En relación con el nivel de escolaridad de los padres, es necesario resaltar que en un porcentaje medio, los jóvenes no conocen el nivel de escolaridad del padre; sin embargo, el porcentaje de diferencia con respecto a este nivel es muy bajo, es decir, no sobrepasan la primaria la mayoría de ellos. A diferencia de la madre, pues la mayoría de los jóvenes conoce su nivel de escolaridad; así mismo, el nivel de escolaridad de secundaria y universitaria es más visible en este género.

En cuanto a la situación laboral de los padres, es de resaltar que ambos padres laboran, con una diferencia mínima, pero sobresaliente, por el padre. En estos municipios, en un porcentaje medio, dicen los sujetos escolares tener vivienda propia, y el otro porcentaje se presenta en vivienda en arriendo o familiar. Para el caso de quienes están cubiertos por un sistema de salud, más de la mitad del porcentaje está cubierto por una EPS, y un mínimo porcentaje cuenta con atención de medicina prepagada. Así mismo, menos de la mitad de los jóvenes son beneficiados en programas sociales, y la otra mitad no tiene ningún beneficio. Entre uno de los aspectos más importante de los municipios en cuanto al desarrollo social, es necesario resaltar el porcentaje alto (70%) de personas que no han sido víctimas de desplazamiento por ningún motivo, a diferencia de un 25% que sí ha sido obligado a abandonar el lugar de residencia o de procedencia por factores relacionados con desplazamiento de tierras, violencia, entre otros.

Para los jóvenes, es importante recalcar la percepción que ellos tienen sobre las condiciones de la escuela, entre los que aspectos se pueden evidenciar los siguientes elementos: para el caso de Castilla La Nueva, la cantidad de profesores, la infraestructura, la dotación e implementación y las jornadas extracurriculares presentan un nivel regular, a diferencia de la tecnología e innovación, la cual es satisfactoria. En Granada, en un porcentaje medio, los jóvenes manifiestan satisfacción con la tecnología, infraestructura cantidad de profesores y jornadas ex-

traescolares; en cambio, perciben la dotación e implementación como regular. Para Puerto Gaitán, la infraestructura, cantidad de profesores y jornadas extraescolares manifiestan una condición satisfactoria; sin embargo, la tecnología e innovación, y la dotación en implementación, la consideran en condición regular. Por último, en Puerto López, los jóvenes manifiestan satisfacción en un nivel medio sobre los aspectos mencionados.

Para indagar un poco más a fondo sobre el desarrollo social de los diferentes municipios, es necesario resaltar en la percepción de los jóvenes escolares las condiciones básicas, como son malla vial, infraestructura, cultura y deporte, salud, educación, oportunidad laboral, institucionalidad y seguridad. Para el municipio de Castilla La Nueva, consideran que lo único satisfactorio es la malla vial, la infraestructura y la educación, y el resto de las condiciones es regular. Para el municipio de Granada, únicamente se encuentra la educación y la cultura y el deporte en un nivel satisfactorio, en un porcentaje mayoritario, y las demás condiciones son regulares. En Puerto Gaitán, para los jóvenes la educación y cultura y el deporte presentan una condición satisfactoria, y las demás son regulares. El municipio de Puerto López, presenta condiciones satisfactorias en malla vial, infraestructura, cultura y deporte, salud, educación, institucionalidad y seguridad, no obstante presenta una condición regular en relación con las oportunidades laborales de los jóvenes.

Por último, frente a las esperanzas de futuro en cuanto a educación, salud y empleo en los cuatro municipios, los jóvenes manifiestan una condición satisfactoria en un porcentaje menor al 50% en relación con la educación; en cuanto a la salud hay un porcentaje medio en la condición regular y, para culminar, el empleo presenta la esperanza de futuro más baja con respecto a la media y una condición regular frente a las demás condiciones.

Analizar la experiencia, la voz como relato, el pensamiento y sentimiento de cada uno de los sujetos de investigación alrededor del desarrollo o lo que significa este en el contexto

educativo, es también acercarnos a un mundo que adolece de primera mano todo tipo de afectaciones. Es el grupo focal en este marco, una herramienta que posibilita entre otras cosas, según Aigner (2009, p.6) “captar información asociada a conocimientos, actitudes, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales”. Tal disquisición permite de antemano brindar alto crédito a dicha técnica en tanto efectiva y proveedora de información relevante para el propósito del estudio efectuado en los municipios objeto. Más específicamente, en el desarrollo del objetivo dos “Reconocer las subjetividades que se despliegan de los deseos, anhelos, de la visión y concepción del desarrollo en relación con la educación en los sujetos escolares de los municipios de Granada, Castilla La Nueva, Puerto Gaitán y Puerto López”.

De esta manera, traducir e interpretar vivencias, costumbres, lenguajes cotidianos y valores propios de un determinado colectivo social, facilita la reelaboración y construcción de un marco de comprensión por parte de quien investiga. En lo particular, todo cuanto tenga que ver con el entendimiento de las relaciones que vinculan educación y desarrollo con los procesos de transformación social en los municipios elegidos para el estudio. Se deben prever, eso sí, nociones y conceptos anclados en la teoría del desarrollo que contraponen visiones circunscritas al ámbito de lo económico, de manera que prime un carácter integral propuesto, sobre todo, desde acepciones alternativas derivadas “del interior de los diversos sistemas de valores que abrigan las comunidades vivas” (Goulet, 1999, p.136), pues sabemos que un enfoque económico centrado más en los sujetos que en el crecimiento, más en la vida que en el capital o el producto interno bruto, más en la libertad de vivir como nos gustaría hacerlo que en la estadística, tendría muchas más oportunidades de cumplir con la ecuación desarrollo + reformas sociales + democracia. Hacemos referencia a las propuestas que

proponen al sujeto, al ser humano, como partícipe activo de su propio desarrollo.

En lo concreto, iniciamos con un despliegue de relatos en torno a cuatro categorías a partir de las cuales se extrajo información con un número determinado de preguntas. Dichas categorías, como se ha mencionado, son: educación y desarrollo, cuya relación comprende la manera en que la educación aporta en forma significativa al desarrollo del municipio, es decir, cómo las instituciones educativas enlazan sus Proyectos Educativos Institucionales con las necesidades de desarrollo local. De otro lado, jóvenes y transformación social, que intenta abordar los modos de participación juvenil en la transformación social de su municipio. Dicho de otra manera, la forma en que los jóvenes se empoderan de herramientas participativas hacia el reclamo y la construcción del desarrollo del municipio del que es originario. También encontramos la categoría proyecto de vida juvenil y desarrollo, entendida como la relación que comprende la perspectiva juvenil (ocupación académica, laboral, etc.) en el marco del desarrollo del municipio: esto es, cómo el municipio piensa el futuro de los jóvenes a través de políticas de desarrollo local hacia su desenvolvimiento en materia de formación, trabajo, etc., pero también, cómo los jóvenes, con visión de futuro, relacionan su vida adulta con las posibilidades de ocupación u ofertas del municipio. Finalmente, la categoría desarrollo local y empresa, que explora las formas en que la empresa –pública o privada- se articula con las necesidades de desarrollo local, a nivel social, ambiental, laboral, formativo, etc., pero además, las formas en que el desarrollo es sostenible a través de la gestión y la responsabilidad social empresarial.

## Educación y Desarrollo

¿Qué papel juega la educación en el desarrollo de los municipios? Interrogante a propósito de los planteamientos que ponen de relieve un importante escepticismo en la credibilidad de la

escuela como figuradora de subjetividad. Ya la escuela ha perdido protagonismo en la construcción de sólidas y nuevas subjetividades. Pérdidas que se ven traducidas en frágiles capacidades de crítica y autocrítica por ser poco o nada inquietante ante los ojos de jóvenes que buscan generar discursos fuertes para la vida. De ser así, poco motivante y provocadora, las opiniones salen a relucir, como bien menciona uno de los sujetos: “lo que le enseña a uno el colegio, lo que nos dan, no servirá de mucho porque después de que terminemos los estudios, no estaremos preparados para lo que queremos realmente”. Es en este sentido el llamado a potenciar esperanzas y actitudes dubitativas que sobrepase el instrumentalismo. La educación tal como aduce uno de los sujetos de investigación, ha de ser integral “que no solo se forme a una persona en conocimientos y saberes, sobre ciencia u otro; también es necesario que sea una persona con un pensamiento crítico, que diga: me gusta eso y me gusta lo otro, o no me gusta. Así, digamos, se contribuye al desarrollo del municipio”. Posturas, estas, un poco dicientes frente a la verdadera función que ha de ejercer la escuela como educación, pues se trata de encontrar en este escenario un espacio donde las respuestas a sus posibilidades de vida y a sus nuevas formas de habitarse sean comunes a sus intereses y a sus dinámicas de cambio, a sus realidades inmediatas o de entorno; realidades que propicien formas de estrechar la relación necesidad-educación bajo perspectivas holísticas y vinculantes, pues educación no sólo se refiere al medio por el cual se satisfacen requerimientos materiales, sino a la forma en que esta pueda combatir adversidades de todo tipo, tal como nos dice un informante: “la educación lucha contra la ignorancia, y un municipio sin ignorancia tiene mayores posibilidades de surgir, de desarrollarse social, política y económicamente; así se hace más sostenible y tendrá mayores oportunidades para su población”.

El desarrollo, así entonces, se torna en catalizador de elementos varios hacia la optimización y el bienestar humano. Es,

en palabras de Velásquez (1998, p.136), “un conjunto de procesos económicos, sociales, culturales, políticos y territoriales a través de las cuales, la comunidad, a partir de sus propias potencialidades, accede al bienestar, sin exclusiones y garantiza las condiciones para que futuras generaciones también puedan hacerlo”. No es, como se piensa, aquel concepto traducido en incrementos de productividad de factores, capital, tierra y trabajo. Ajustado todo ello a la presunción y creencia de que la realidad relacional de lo social se acopla a regularidades de orden lógico, mensurables con un instrumento empírico-analítico apropiado, esto es: un desarrollo medible, cuantificable. Si concebimos esto como marco absoluto, se invierte la escala valorativa aplicable a los seres humanos, puesto que dejarían de valer por lo que son y pasarían a depender de lo que tienen.

De aquí que pensemos en una profunda y necesaria relación entre educación y desarrollo. Si partimos de esta idea, podrá entenderse brevemente que el crecimiento de las comunidades bajo la participación democrática no será un asunto restringido a la mera producción o acumulación de capital económico. Por el contrario, será la educación sinónimo de crecimiento en tanto apertura de posibilidades. Tal como atestiguan los sujetos de investigación “la educación es crecimiento y ese crecimiento pues también ayuda al desarrollo del municipio, de la gente”. Otro sujeto dice, revalidando lo ya expuesto “si hablamos de desarrollo creo que también hablaríamos de educación”.

### Jóvenes y transformación social

Una de las formas en que se manifiesta el joven en la actualidad, se da a través de la experiencia o vivencia, concebida como la manera de dejar huella a partir de sus formas de vida y de ser reconocido en su existencia, es decir, poder reconocerse como sujeto y tener una identidad. Una identidad con la que pueda afirmarse como sujeto en el marco de la sociabilidad y el reconocimiento de los “otros”. Será a lo largo, el propio artífice

de sí mismo: recogiendo, adaptando, conociendo e incorporando modelos, facetas y posibilidades que la sociedad le ofrezca. Su vivir se constituye, entonces, como bien planeaban Alsina & Bravo (2006), “en un acto que se da a partir de las posibilidades culturales que tiene a su alcance en la sociedad que vive”.

Estas manifestaciones culturales –diversas en sí– son las nuevas subjetividades que asumen los jóvenes al descubrir que existen diferentes formas de sentir, pensar y que están dadas en la multiculturalidad concebidas en los contextos de la postmodernidad. Posmodernidad traducida en identidades emergentes, cuya temporalidad surte de profundas respuestas tales como: quién soy, cómo soy y a qué pertenezco, permitiendo un hilaje de significados y conexiones entre el mundo de la vida y las formas de intervención que el joven ejerce en su más inmediato contexto.

Escenarios varios como la escuela, la familia, la calle o los grupos de amigos que se prestan para la crítica, una crítica vista “como aquel estado de transición que va de lo oscuro a lo claro” (Marx, 1867). Surgimiento de conciencias que supera la ignominia generada por el escepticismo en los jóvenes de hoy. Muestra de ello, algunas “no muy comunes” actividades suscitadas en la escuela: “En nuestro colegio hay un grupo ambiental, y sirve para crear conciencia, no solo en la institución, sino en el municipio. Trasladamos esa conciencia a las casas, y así creemos que hay un aporte al desarrollo social”, dice uno de los sujetos aludiendo al carácter viral de la conciencia ecológica, a propósito del boom petrolero de la región. Quizás este -el petróleo- un “mal necesario”, en palabras de algún entrevistado. Veamos: “Una vez estuve en un foro y escuché que las empresas petroleras reforestaban y sembraban algunos árboles, realizaban uno que otro proyecto... Pero sabemos que, digamos, no es una solución, no hay mucho por hacer. Aun así, es la única fuente de progreso en nuestro pueblo”.

Son entonces los yacimientos petrolíferos y todo cuanto ello implica, causa y problemática que convoca actitudes divergentes dentro del marco de la escolaridad, potenciadas de algún modo



por agentes educativos: “Estuve en un grupo juvenil que organizaba un profesor, y se relacionaba con trabajar las consecuencias del petróleo en el municipio, el mal manejo de estas y sus impactos en el medio ambiente... Esto servía para el liderazgo, algo que también nos enseñan en el colegio con el gobierno estudiantil”.

Un liderazgo llamado a ser protagonista en las nuevas propuestas sobre educación, dado que los jóvenes, como dijera Laies & Santos (2011).

están necesitando un escenario donde las respuestas a sus posibilidades de vida y a sus nuevas formas de habitarse sean comunes a sus intereses y a sus dinámicas de cambio. Este escenario debe pensarse y tener en cuenta ciertos elementos para poder plantear una propuesta innovadora y acorde a la realidad de los jóvenes.

### Proyecto de vida juvenil y desarrollo

En este apartado la escuela no sale bien librada. El sentimiento generalizado en los jóvenes acerca de la prospectiva o lo que les espera en materia de ocupación laboral o académica, es incierta. Su desenvolvimiento, según comentan, no se encuentra acorde con la oferta gubernamental o institucional del municipio.

Nos comenta un sujeto “la educación que nos ofrecen, en mi concepto, no sirve. Y no sirve porque mis aspiraciones a nivel de Universidad están enmarcadas en un área en la cual el municipio nunca se ha preocupado y creo que no lo hará”. Nos dice otro sujeto: “no hay herramientas suficientes como para que nosotros nos especializamos en lo que queremos; es más, si crean universidades se enfocan en el ámbito de la agricultura o la ganadería, cosas que muchos no deseamos”. Con cierta esperanza nos comenta otro entrevistado: “el municipio sí ofrece oportunidades, pero son oportunidades muy limitadas; dan becas, pero no son proporcionales a la cantidad de estudiantes; nos ofrecen un plan de estudios, pero la variedad de carreras y cursos se encuentran en campos de la industria. Creo que eso no nos gusta a muchos”.

Si bien el contexto económico y productivo de la región objeto de investigación se sustenta en el sector petrolero y agropecuario, el desarrollo, tal como lo concebimos, no debe restringirse a sectores tan reducidos, coartando y alienando de alguna manera a los sujetos –junto con sus aspiraciones-, los cuales se constituyen, en últimas, en razón de ser de toda sociedad. Se debe, por el contrario, dar apertura a todo tipo de expectativas de manera clara y concreta. En este sentido, tal como advierte Amartya Sen (2000),

el desarrollo adquiere una connotación de libertad que puede ser ejercida efectiva y realmente por las personas en tanto ellas son la verdadera riqueza de los países. Desde esta visión, la educación como práctica social puede contribuir a potenciar y facilitar el ejercicio de la libertad a través del desarrollo cognitivo, emocional, productivo, político, social, ético, entre otros.

De esta manera, traemos a colación lo dicho por un sujeto: “la alcaldía o el gobierno tiene la responsabilidad de hacer planes para que las personas que se gradúan o quieren ocuparse en algo, tengan más oportunidades, ya sea de empleo, de educación, de cualquier tipo”.

Es así como, en el caso de la educación

un desarrollo que ofrezca mayores y mejores opciones y acceso a la formación con calidad garantiza personas y grupos sociales en mejores condiciones de salud, nutrición, seguridad, participación política, protección contra la violencia física, ejerciendo derechos, lo que puede ser considerado como bienestar y desarrollo humano (García, 2013).

## Desarrollo local y empresa

Finalmente abordamos la relación empresa-desarrollo. Empresa entendida como productora de oportunidades y generadora de crecimientos que van más allá de lo puramente económico. Concepto de empresa que supere índices de progreso en tan-

to plusvalía y acumulación de capital. Si se tratase de esto, de entrada pondríamos números que dejan mal parada la industria colombiana respecto de su aporte para con las formas de ocupación laboral. Hoy, como ejemplo, en nuestro país la cifra de desempleo de los jóvenes se encuentra 6 puntos por encima de la estadística similar para los adultos, es decir, un 20%.

Nuestro enfoque se basa, más bien, en el protagonismo de la empresa y su compromiso con las regiones que afecta. Una responsabilidad directamente proporcional con las utilidades y los beneficios extraídos. Hablamos, en nuestro caso particular, de aquellas grandes compañías del sector petrolífero. Así lo resuelven con sus comentarios algunos de los jóvenes: “yo creo que deberían brindar oportunidades a los estudiantes y a la población en general, pues en el caso de las empresas petroleras, con su explotación, se ven muy beneficiadas, pero a la hora de retribuir ese beneficio, se quedan como cortas”. Relato común denominador en muchos de los jóvenes. Sus angustias se trasladan al campo ambiental, pues no ven un serio compromiso en su función de, por lo menos, mitigar el daño generado: “Además de su obligatoria responsabilidad con la economía de nuestro pueblo, es necesario que adopten el reparo ambiental, porque no es posible que sólo se fijen única y exclusivamente en sus ganancias económicas, porque eso es lo que buscan, pero no se dan cuenta del daño que le hacen a los ríos, los bosques, los animales. Ellos dicen tener cierta responsabilidad ambiental entre comillas, pero a la hora de la verdad, esto nadie lo ve” dice uno de los jóvenes con bastante desagrado.

De cualquier manera, y sea cual fuere la naturaleza de la empresa, todos los jóvenes acuerdan en que su aporte debe corresponderse con sus ingresos. Deben en todo caso ofrendar posibilidades de desarrollo que permitan beneficios comunes hacia el fortalecimiento de las capacidades y las libertades de la sociedad: “el papel de una empresa ya sea del sector público o privado es muy importante en el desarrollo local, porque así

como invierte en sí misma para su beneficio, debe también invertir en el cuidado y el beneficio de toda la comunidad que es la que le está brindando su sostenimiento, su riqueza”.

## REFERENCIAS

1. Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Opinión.
2. Alsina, M. & Bravo, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. IC Revista Científica de Información y Comunicación, 3,125-146.
3. Bauman, Z. (2005). Identidad. Madrid: Editorial Losana.
4. Duschatzyk, S., & Correa, C. (2003). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
5. García, A. M. (2013). Elementos para la discusión sobre educación y desarrollo. Responsabilidad de la académica en la construcción de un proyecto político para la región del Meta (Documento Escuela de Pedagogía). Meta: Universidad de los Llanos.
6. Goulet, D. (1999). Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica. Madrid: IEPALA.
7. Hurtado, D. R. (2011). Entramados. Jóvenes y configuraciones de significaciones imaginarias de deseo. Popayán: RUDECOLOMBIA, Colección de tesis doctorales.
8. Laies, G., & Santos, A. (2011). La educación y los nuevos jóvenes. En Secretaría de Educación Pública de México (Org.), Seminario La construcción de políticas educativas para la inserción social y la laboral de los jóvenes. México: Secretaría de Educación Pública.
9. Max-Neef, M. (1993). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Montevideo, Uruguay: Nordan Comunidad.
10. Nuñez, J. J. (2003). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. La Habana: Editorial Félix Varela.
11. Rosanvallon, P., & Fitoussi, J. (1997). La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial.
12. Rosello, R. T. (2008). Pensar la comunicación en diálogo con el desarrollo. Revista Futuros, 6(20).
13. Sen, A. (2000). Development as freedom. USA: Oxford University Press.

14. Velásquez, F. (1998). Gobierno local y promoción del desarrollo. Una reflexión sobre el caso Colombiano. En *Gobiernos locales y desarrollo en América Latina. Los casos de Perú, Bolivia, Colombia y Chile*. Lima: PDGL/USAID.

Recepción 01-02-2014  
Aprobación: 01-05-2014



# REPRESENTACIONES Y DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN URUGUAY: UNA VISIÓN DESDE LOS PROGRAMAS OFICIALES<sup>1</sup>

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NO URUGUAI: UMA VISÃO  
A PARTIR DOS PROGRAMAS OFICIAIS

REPRESENTATIONS AND SPEECHES OF PRIMARY  
SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN URUGUAY:  
AN ANALYSIS OF THE OFFICIAL PROGRAMMES.

**MARÍA CECILIA RUEGGER OTERMIN**

Maestranda en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Profesora de Educación Física – ISEF, Investigadora en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación en Educación Física Escolar, y Profesora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).  
ceciliaruegger@gmail.com

---

Ruegger, M. C., Torrón, A., Zinola, P. J., & Rodríguez, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 405-441, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>

---

- 1 El artículo es producto de la investigación “Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales”, financiado por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, Montevideo-Uruguay.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a08

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>

### **ANA TORRÓN PREOBRAYENSKY**

Maestranda en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Profesora de Educación Física – ISEF, Investigadora en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación Educación Física Escolar, y Profesora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).

anitentorron@gmail.com

### **PABLO JAVIER ZINOLA DIEZ**

Maestrando en Educación Corporal Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Investigador en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación en Educación Física Escolar, y Profesor del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).

pazinola@gmail.com

### **CLEBER ANTONIO RODRÍGUEZ CATALDO**

Maestrando en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Profesor de Educación Física – ISEF, Investigador en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación Educación Física Escolar, y Profesor del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).

clerro49@gmail.com



## RESUMEN

Este trabajo tiene como intención identificar cómo se han ido construyendo y validando los saberes de la Educación Física en la escuela. El punto de partida es el análisis de programas escolares de Educación Física en Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008). En ellos se rastrea la concepción de Educación Física escolar subyacente y su posible relación con un saber específico del campo. Este primer análisis se combina con una profundización en dos contenidos, el deporte y las actividades expresivas, contemplando su recorrido histórico desde un análisis disciplinar. Se parte del supuesto inicial de que el primero es un contenido escolar indiscutido, y el segundo una innovación del último programa oficial. La metodología utilizada es el análisis de documentos y la realización de entrevistas a los docentes que participaron en la elaboración de los programas de 2005 y 2008.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física Escolar, Currículum, Deporte, Actividades Expresivas.

## RESUMO

Este trabalho tem como intenção identificar como têm sido construídos e validados os saberes da Educação Física na escola. El ponto de partida é a análise de programas escolares de Educação Física no Uruguai (1923, 1986, 2005 e 2008). Neles rastreia-se a concepção de Educação Física escolar subjacente e sua possível relação com um saber específico do campo. Esta primeira análise combina-se com um aprofundamento em dois conteúdos, o esporte e as atividades expressivas, contemplando seu percurso histórico a partir de uma análise disciplinar. Parte-se do suposto inicial de que o primeiro é um conteúdo escolar indiscutido, e o segundo uma inovação do último programa oficial. A metodologia utilizada é a análise de documentos e a realização de entrevistas aos docentes que participaram na elaboração dos programas de 2005 e 2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar, Currículo, Esporte, Atividades Expressivas.

## ABSTRACT

The purpose of this investigation is to identify how has been built and validated the knowledge in Physical Education in the school. The starting point is the analysis of school Physical Education programs in Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008). The conception underlying Physical Education and the possible relation with a specific knowledge of the field is tracked. This first analysis is combined with a profundization in two contents: sports and expressive activities, taking into account its historical development from a

disciplinary analysis. Based on the initial assumption that the first one is an indisputable school content, and the second one is an innovation of the last official program. The methodology used was the analysis of documents, as well as interviews with teachers who participated in the preparation of the 2005 and 2008 programs.

**KEYWORDS:** School Physical Education, Curricula, sports, and expressive activities.

## RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA EN EL URUGUAY

Como punto de partida en este breve resumen histórico, parece importante destacar que es profusa la cantidad de documentación generada en nuestro país desde los inicios de la Educación Física (EF) escolar. Resultaron muy valiosos los trabajos realizados por Rodríguez (2011), Dogliotti (2011) y Gomensoro (2009), así como también la obra del profesor Raúl Blanco (1948).

Un primer aspecto a señalar de la relación entre la Educación Física y los orígenes de la institución escolar, es la preocupación política por el ingreso de la Educación Física en su ámbito. Esto se materializa, posteriormente, en numerosas intervenciones del Estado con el fin de promover dicha inclusión.

Es José Pedro Varela, quien en su *Legislación Escolar*, publicada originalmente en 1877, no sólo la incluye en su propuesta sino que le agrega un carácter de obligatoriedad:

Así, nosotros hemos establecido como *mínimum de instrucción obligatoria* las siguientes materias (Art. 57):

Lectura - Escritura - Ortografía - Composición - Aritmética  
- Principios generales de moral y religión natural - Elementos de Historia Nacional y de Constitución de la República - Elementos de Fisiología e Higiene - Ejercicios físicos o gimnasia de salón.  
(Varela, 1964, p.203).

En estos primeros documentos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, no solo se observa la necesidad de incluir a la Educación Física como asignatura escolar obligatoria, sino que también existe una preocupación manifiesta por implementar una Educación Física sistemática, metódica, con sustentos científicos provenientes principalmente de la fisiología. En este sentido existe una preocupación explicitada por todos los actores de la educación (autoridades políticas, inspectores, docentes, etc.) por incluir una Educación Física rigurosa, metódica, Educación eficaz.

Es importante detenernos en el discurso fisiológico propio de la época, ya que se edificó como la fuente principal de conocimiento de una nascente Educación Física, portadora de un método natural de educación. La fisiología pregona por recuperar lo natural ante lo artificial. Los métodos gimnásticos fueron calificados (fundamentalmente la Gimnasia alemana con aparatos) como métodos artificiales que debían ser suplantados por propuestas naturales, aptas para todos y de mayor eficacia (Crisorio & Gilles, 2009). El cuerpo matemático y mecánico de la gimnástica, fue reemplazado por un cuerpo entendido como un organismo que se relaciona con su entorno, un cuerpo que debía emplear movimientos naturales en oposición a los ejercicios corporales artificiales de la gimnástica.

En el Informe General de la Comisión Examinadora de 1892 se anota:

Pero si en la educación moral e intelectual las escuelas avanzan visiblemente, no sucede otro tanto con la gimnasia escolar, que reviste entre nosotros el carácter de la calistenia ya desechada por higienistas y pedagogos de muchos países [...] (en Blanco, 1948, p.316)

Los orígenes de la Educación Física escolar dan cuenta entonces de una imprescindible reforma en la cual la ciencia fuera garantía de una propuesta diferente en relación a la educación de los cuerpos. Son numerosos los documentos en los que se afirma esta necesidad de una Educación Física que responda a supuestos fisiológicos, naturales, entendido este último concepto como lo normal. Así se expresa J. Rodríguez en su Plan de Acción:

Cualquier factor o circunstancia que tienda a la supresión de los instintos y deseos naturales, o cualquier fracaso al tratar de satisfacerlos, impide el desarrollo normal o favorece el anormal. Durante la niñez, la escuela primaria y la plaza de deportes, deben tener bajo su responsabilidad el desarrollo y crecimiento normales de nuestra juventud. (Rodríguez, 1923, p.89)

Este discurso fisiológico, médico, donde lo natural queda asociado con lo normal es complementado por el discurso higienista, moral, el “deber ser”, discursos propios de un escenario histórico muy particular.

Si nos referimos a nuevos proyectos e intereses, Barrán ubica como “los nuevos dioses” a la higiene, la salud y la productividad. Al respecto, plantea: “Trabajo, ahorro, disciplina[...], salud e higiene del cuerpo fueron deificados a la vez que diabolizados el ocio, el lujo, el juego, la suciedad y la casi ingobernable sexualidad” (Barrán, 1990, p.34). Específicamente en relación al ámbito escolar, este autor señala: “La escuela varelana –entendida por ella a la estatal luego de 1877- participó de esta convicción y fue uno de los agentes más eficaces en la internalización de este nuevo dios para los niños y las clases populares” (1990, p.35).

Es innegable la necesidad de enseñar la higiene, el mantenimiento de la salud, el fortalecimiento del cuerpo, tarea para la cual la Educación Física justifica su presencia en la Escuela.

Imbuida de estos supuestos podemos decir que la Educación Física ingresa al ámbito escolar en 1905 a través de la figura de Alejandro Lamas, quién comienza en ese año a dictar clases de gimnasia en las escuelas de Montevideo (Blanco, 1948):

En 1910 Lamas presenta a la Dirección General de Instrucción Pública su “Proyecto de Ejercicios Físicos para las Escuelas Públicas”. Es aprobado y puesto en práctica al año siguiente, constituyéndose en el primer programa de Educación Física escolar.

Posteriormente, en 1911, se crea la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), entidad clave en este recorrido histórico de la Educación Física escolar en nuestro país, ya que será por muchos años el organismo que se ocupe entre otras cosas, de la promoción, gestión y programación de la Educación Física en el ámbito escolar.

En este contexto, el Poder Ejecutivo visualiza una cultura física deficiente en las escuelas públicas y forma una comisión

para la elaboración de un nuevo plan escolar de Educación Física, integrada entre otros por la CNEF. Dicha comisión realiza un informe que lo presenta en marzo de 1917, en el que se señala: la necesidad de crear una Comisión Técnica de Cultura Física Escolar, la recomendación de practicar ejercicios físicos en las escuelas con una frecuencia de tres veces por semana como mínimo, la conveniencia de que la CNEF reserve una hora diaria para la concurrencia exclusiva de los escolares a las plazas de deporte<sup>2</sup> y que en dichas plazas se deje a los niños en libertad de elegir los juegos que más les agraden, la conveniencia de que la CNEF apoye la formación de una agrupación nacional de Boy Scouts<sup>3</sup> y la necesidad de dictar un curso Magisterial de Cultura Física para los maestros en ejercicio (Blanco, 1948).

Muchos de estos cometidos pudieron iniciarse, pero aún no se lograba un funcionamiento pleno de las medidas proyectadas. Sin embargo, para el año 1923, la CNEF tiene funcionando 41 plazas de deportes y 26 más en construcción dando cuenta de una preocupación por crear espacios públicos, al aire libre, donde se pudiera realizar actividades físicas. En ese año, la CNEF presenta un Plan de Acción de Educación Física elaborado por Julio J. Rodríguez. El mismo constituye un documento exhaustivo, que a partir de definir y fundamentar científicamente la Educación Física, propone un programa de intervención en

- 
- 2 Las plazas de deportes constituyen espacios públicos que, en sus orígenes, dieron sustento al ejercicio del derecho a la actividad física, la recreación y la cultura deportiva. Constan, en su mayoría, de estructura deportiva al aire libre y algunas tienen gimnasios y/o piscinas cerradas. Las actividades están dirigidas a todo el público interesado y son organizadas por personal idóneo. En la actualidad hay 95 espacios con estas características en todo el país.
  - 3 La creación del movimiento Scout se justifica por su “[...] poderosa acción en cuanto se refiere a la formación del carácter, a la ejercitación de las fuerzas corporales y a la vulgarización de las prácticas de higiene” (Blanco, 1948, p. 334)

distintos ámbitos tales como la escuela, las plazas de deporte, la universidad y el patronato de delincuentes y menores.

De aquí en adelante, en lo que se refiere al diseño de nuevos programas de Educación Física escolar son pocos los cambios que se producen. Desde el plan de Rodríguez del año 1923, no se registran acontecimientos importantes hasta 1957, donde se incorporan breves recomendaciones sobre la Educación Física en el nuevo programa escolar (Gomensoro 2009).

A la salida de la dictadura, en el año 1986, se diseña un nuevo programa de Educación Física elaborado por la CNEF. Este documento es resultado de un Seminario de Diseño Curricular y Programación en Educación Física. En él se presenta la Educación Física como educación no formal dentro de la escuela. Es un programa que no tuvo claras repercusiones en el ámbito escolar, de hecho no fue reconocido por el CEP. Al respecto señala el entrevistado 1 (E1), involucrado en la elaboración del programa de 2005: “[...] lo hicieron Inspectores de la Comisión pero nunca fue validado por Primaria; no lo valida porque lo hace sólo la CNEF y nunca se lo da a Primaria para validarlo. Termina ahí”.

En años posteriores a su elaboración, fue blanco de numerosas críticas provenientes de autoridades educativas que no veían con agrado la vigencia de un documento nacido prácticamente en dictadura y su desvinculación total con el sistema educativo. De esta forma, en 2001 se inicia un proceso de recambio que culmina con la presentación del programa de 2005. E1 nos dice lo siguiente:

De una entrevista que tuvimos con la gente de primaria, una de las cosas que nos decían era que no había programa de Educación Física [...] Todo lo que había antes no estaba reconocido por primaria ya sea porque venía de la dictadura o de la CNEF. Tuvimos que arrancar de cero (E1)

La comisión encargada de formular este documento estuvo integrada por referentes provenientes de diferentes ámbitos: ISEF, Ministerio de Turismo y Deporte (MTyD) y del Consejo de

Educación Primaria (CEP). Finalmente en junio de 2005, el CEP, bajo la presidencia de Edith Moraes, aprueba la redacción del programa de Educación Física escolar.

Pocos años más tarde, el CEP decide realizar una serie de transformaciones programáticas intentando integrar los programas de educación inicial, rural, común y especial como propuesta educativa única. El resultado de este proceso fue el diseño de un nuevo programa de educación inicial y primaria. En el diseño de dicho programa, luego de aprobada la Ley de obligatoriedad de la Educación Física escolar, se resolvió integrar a esta disciplina, que pasaría a ocuparse del área del conocimiento corporal<sup>4</sup>. Esta situación resultó una verdadera novedad, ya que nunca antes un programa de Educación Física había sido redactado dentro de un programa escolar.

Con pocos años de implementación, el programa 2005 dejó de tener vigencia y fue reemplazado entonces por el programa 2008. Se formó una nueva comisión que estuvo básicamente integrada por profesores del Programa Infamilia (CEP) y del Ministerio de Turismo y Deporte. La comisión se mantuvo estable durante el período de trabajo y estuvo bastante apremiada por la presentación del documento ya que no dispusieron de mucho tiempo para elaborarlo. En la actualidad, este es el programa oficial de Educación Física escolar que rige para todo el país.

En función de este recorrido histórico, y del amplio repertorio de fuentes obtenido, optamos por focalizar la atención en los programas de 1923, 1986, 2005 y 2008. Analizar todo el material recabado implicaba un emprendimiento que excedía nuestras posibilidades y las intenciones de este trabajo. Entendemos que este recorte aporta suficiente material empírico para el análisis de los elementos teóricos y fenoménicos de la Educación Física objeto de esta investigación.

---

4 Para un tratamiento en profundidad de este tema ver: Torrón, Ruegger y Rodríguez 2009 y 2010.



## Nociones de educación física y criterios de legitimación

En este análisis referimos a “nociones” de Educación Física presentes en los programas analizados más que a definiciones por entender que este término indica el carácter complejo, opinable y relativo del fenómeno en sí. Una mayor precisión requiere aún de un análisis más profundo de las dimensiones políticas, epistemológicas, históricas y económicas por parte del campo de la Educación Física de reciente proceso de construcción teórica.

La historia de nuestra disciplina, como es sabido, ha estado marcada por la influencia de lo militar y lo médico, junto con una exhaustiva búsqueda por definir haceres y metodologías, y en menor medida por aspectos epistémico - epistemológicos. Como acercamiento a una posible conceptualización de la Educación Física, podemos pensar en un campo que, como tal, tiene al menos dos especificidades: la vinculada al ámbito educativo y la relacionada con el resto de la cultura corporal o cultura corporal de movimiento. Bracht entiende que: “É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflète a sua contextualização sócio-histórica” (Bracht 2005, p.97).

La Educación Física, como disciplina curricular inserta en la escuela aporta una originalidad que entendemos no puede pensarse al servicio de otros aprendizajes, sino como una producción y reproducción cultural con sentidos y saberes propios. Estos fenómenos de la cultura aparentemente simples son altamente complejos no sólo en la amplitud de los saberes y haceres que involucran sino también en las representaciones que traen aparejadas y que están naturalizadas, si bien la Educación Física es y ha sido una intervención de carácter pedagógico, y justamente por ello, es que entendemos fundamental que su legitimidad se apoye en definiciones epistémico- epistemológicas:

La supuesta falta de prestigio de la educación física no reside tanto en la desvalorización del cuerpo, como muchas veces se sostiene,

como en la falta de un lugar estructural para el saber en su conformación disciplinar [...] La temprana estructuración de la educación física como un campo de prácticas de intervención sobre el cuerpo, primero de los niños, luego de toda la población, y no como un campo de saber es una de las causas fundamentales de su crisis de legitimidad en las últimas décadas.(Rodríguez 2012 p.14).

En este trabajo nos ha interesado observar en cada documento analizado y en las palabras de los entrevistados, cómo se refleja el fenómeno de la educación física, lo que se busca ponderar y en qué discursos científicos se fundamenta lo que se entiende que es esta disciplina.

En el Programa de 1923 llama la atención lo claramente que se expresa la solidaridad entre la neurofisiología y la educación física, cuando desde el inicio del texto, bajo el título “Educación Física”, se coloca el subtítulo “Educación neuro-muscular”. Además se expresa:

Por los estudios realizados por eminentes hombres de ciencia se ha llegado a la conclusión de que la estructura muscular viene a representar el único órgano de la voluntad, por medio del cual se realiza todo esfuerzo humano. En él están basadas, toda la educación motor, o mejor dicho neuromuscular, la moralidad y en una palabra, lo que podríamos llamar la energía del universo (Rodríguez, 1923, p.1).

La idea de educación combinada con el músculo como órgano y el cerebro como centro de toda decisión humana, implica toda una moralidad muscular. Por su parte la legitimación de la disciplina para su introducción en la escuela es claramente higienista, lo que se visualiza en distintas partes del documento. Seleccionamos los objetivos de la Educación Física escolar por entenderlos suficientes para mostrar el sentido que la disciplina tomaba desde sus comienzos:

1- Corregir las malas tendencias de la vida escolar como las deformaciones de la columna vertebral

- 2- Estimular el desarrollo de los órganos vitales y del sistema neuromuscular para obtener dominio corporal y crear el hábito del ejercicio.
- 3- Mejoramiento de las condiciones saludables e higiénicas de la escuela.
- 4- Enseñar higiene práctica y teóricamente (Rodríguez, 1923, p.92)

En el mismo sentido el autor hace un extenso alegato sobre cómo la industrialización y la civilización han afectado el desarrollo natural (y normal) del ser humano, haciendo a su entender indispensable la Educación Física legitimada entonces no sólo como parte de la educación integral sino fundamentalmente como compensatoria de los problemas de la vida moderna.

Al estudiar la antropología puede encontrarse una completa evidencia para demostrar que el hombre primitivo, era infinitamente superior al hombre civilizado, en proporciones y estética del cuerpo, en muchas formas de resistencia a la fatiga y al trabajo rudo; en el desarrollo y conservación de los dientes y el cabello, en la agudeza de los sentidos, en la ausencia de deformidades, así como también en resistencia natural contra muchas de nuestras enfermedades. La civilización ha afectado tanto a nuestro organismo, que muchos la califican como una enfermedad, a pesar de los medios que mantienen los cuerpos enfermizos hasta una edad avanzada, y de las grandes medidas sanitarias que se emplean en las naciones progresistas, para protegerse de los gérmenes de las enfermedades contagiosas.

Para combatir estos efectos de la civilización, muchos pueblos han adoptado, desde hace varias décadas, medidas, creando sistemas de ejercicios y juegos (Rodríguez, 1923, p.6).

Más adelante, sobre esta noción de la civilización afectando la vida humana, sustentada hasta el momento en conocimientos científicos de la fisiología, especialmente la neurofisiología, Rodríguez (1923) apoya el razonamiento de la catarsis de los instintos humanos sustentado, en este caso, por la psicología. Finalmente, cierra el argumento en el poder de la Educación

Física como espacio de descarga. Puede, además, leerse entre líneas en la cita a continuación la reivindicación de un argumento fundador de la escuela como institución y de la Educación Física como disciplina, a saber, su valor civilizatorio:

Entrando en el campo de la psicología, sabemos que las antiguas coordinaciones neuro-musculares servían como medio de expresión a los instintos elementales, tales como el de huir, el de pelear, el sexual, etc. Como sabemos a cada uno de estos instintos corresponde su emoción, así por ejemplo: al de huir, corresponde el del miedo; al de pelear, el enojo; al sexual una ardiente atracción por el sexo opuesto. Debido al desarrollo de la inteligencia, así como al poder inhibitorio que poseemos, estos instintos son pocas veces manifestados directamente y sin límites, pero sin embargo, ellos son siempre las grandes fuerzas impulsivas de la vida humana.

Uno de los problemas más importantes de la vida actual es el de hallar desahogos y salidas apropiadas para la expresión de estos instintos, que, de lo contrario, buscarán y hallarán salida en formas inconvenientes, no aceptables por la sociedad humana.

He aquí pues, la gran misión de la educación física, de proporcionar estos desahogos, por medio de los juegos y ejercicios, de forma que estén de acuerdo con las leyes sociales (Rodríguez 1923, p.12).

Estos elementos legitimadores de la Educación Física de comienzos del siglo XX, se ven reactualizados en los siguientes programas que analizamos. La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad, generando como concepto clave del Programa 1986 y 2005 el de conducta motriz. El adjetivo motriz por un lado resalta una característica del campo: la necesidad de remitir a la acción, a lo observable, a lo tangible, pero sobre todo al modelo de cuerpo al que ha sido solidaria desde sus orígenes: el cuerpo anátomo-fisiológico. En este caso, sofisticado por los avances de las investigaciones de la neuro-fisiología y la psicología y su invasión del campo pedagógico. La noción de conducta tiene clara relación, es más,

es una opción directa por sostener el discurso de la Educación Física en la psicología conductista, cuya solidaridad con la biología y con la interpretación positivista del mundo no requiere mayor explicación en este acotado artículo.

La conducta motriz se presenta como objeto de la Educación Física, tanto para fundamentar la disciplina como para ser la meta final de sus prácticas de intervención:

El término Educación Física se manifiesta a través de la voluntad de otorgar a la persona del niño la ayuda para la dinámica de su desarrollo. La Educación Física se preocupa de la totalidad de las conductas motrices posibles en una edad dada y de su afinamiento, incluido el medio acuático. Ello incluye y supera las sesiones de psicomotricidad e integra naturalmente las nociones de seguridad e higiene. La Educación Física contribuye al desenvolvimiento de la personalidad infantil y la estructuración progresiva de su autonomía (CNEF, 1986, p.6).

Por su parte es clara al respecto la frase del programa 2005 al referirse a los objetivos generales de la Educación Física:

El área de la Educación Física se orienta a desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimientos de los alumnos. A su vez, se dirige a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz (ANEP, 2005, p.17).

Es importante dar cuenta de una cierta diferencia entre la noción de Educación Física presente en el documento de 1986 y la que presenta el programa 2005, ya que en éste último en la fuente epistemológica<sup>5</sup>, la conducta motriz como objeto parece devenir en la motricidad como medio:

---

5 El programa de 2005 presenta seis fuentes que constituyen el marco teórico del currículum. Estas son: epistemológica, histórica, sociocultural, psicológica, pedagógica y fisiológica.

Hoy se entiende que el objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla. Por lo tanto la Educación Física es sobre todo educación, cuya característica es operar a través del movimiento por lo que no es una educación de lo físico sino por medio de la motricidad (ANEP, 2005, p.10).

La noción de “educación a través del movimiento” se desplaza a “educación por medio de la motricidad” y se hace una distinción expresa entre movimiento y motricidad.: “el movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos. De tal forma que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana (ANEP, 2005, p.10).

En el programa 2008 observamos una mayor preocupación por encontrar en la motricidad el eje de la noción de Educación Física y una preocupación por definirla ya no como una serie de movimientos coordinados y adaptados a un fin, sino como parte de un proyecto personal y social, con simbología e intencionalidad.

La motricidad entendida como un proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico implica la personalización y humanización del movimiento. Se entiende la motricidad como vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político” (ANEP, 2008, p.254).

Entendemos que hay, en los dos últimos programas aprobados una búsqueda por tomar distancia de las explicaciones del movimiento sostenidas científicamente desde la física, en tanto movimiento humano propio de un cuerpo ya no sólo explicable desde las ciencias naturales.

Un aspecto que creemos central en este análisis de los objetos teóricos y fenoménicos de la Educación Física es la incorporación en su discurso de la noción de cultura corporal sostenida desde las ciencias sociales. Esta noción, que no puede leerse en el documento de 1986, se esboza en el de 2005 en el apartado de la fuente pedagógica, y toma fuerza en el 2008.

Si bien el programa 2008 comienza definiendo a la Educación Física como un campo de conocimiento que tiene como compromiso (desarrollista) la corporeidad y la motricidad de los niños y estos conceptos son el centro del mapa conceptual que sintetiza las intenciones del documento, hay un apartado específico y primero dedicado a “la cultura corporal del movimiento”. En el mismo se trata de diferenciar el campo científico y el campo específico de la cultura corporal, de la práctica pedagógica y de enseñanza de la Educación Física:

El campo del conocimiento científico es el conjunto de conocimientos teóricos, cuyo desarrollo más importante se encuentra en el siglo XX. Sus principales aportes provienen desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología.

El campo de la cultura corporal - movimiento está constituida por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia.

El campo de la Educación Física como asignatura escolar es resultante de una particular relación entre los dos campos anteriores y de los cuales toma sus contenidos. (PEIP, 2008, p.252).

Si bien este concepto se presenta confuso y no parece modificar significativamente los contenidos prescriptos, constituye una modificación clara de los discursos científicos sobre los que se ha sostenido históricamente la Educación Física. En primer lugar es destacable la distancia puesta entre la Educación Física como práctica pedagógica y la Educación Física como campo de producción de conocimiento. En segundo lugar se introduce una noción de sujeto, de cuerpo y de prácticas corporales más cercanas a las ciencias sociales que a las naturales<sup>6</sup>. No obstante, este quiebre con el discurso tradicional no podía darse sin contradicciones.

---

6 CF. Colectivo de autores.

Por ejemplo, al referirse al campo científico se nombra a la anatomía y a la fisiología y la cultura es física. La fundamentación continúa con referencias a sujeto social, proceso de humanización y subjetividad que necesitan marcos de referencia (teóricos) lejanos al campo científico referido.

Hay también una búsqueda expresa por tomar distancia de la idea de movimientos naturales, de filogenia, haciendo eje en que todo movimiento (incluso aquellos más primitivos, las habilidades motrices básicas) se culturalizan tomando un sentido singular.

Pero quizás la mayor contradicción con la noción de cultura corporal radique en que no parece haber transformado la estructura prescriptiva de contenidos. Cada uno de los bloques presentados en la fundamentación, al plantearse en términos de saberes puestos a ser enseñados no modifican su estructura tradicional de actividades (actividades expresivas, actividades acuáticas y actividades en la naturaleza), ni se presentan como prácticas corporales históricas, culturales, políticas y económicas. Son fundamentalmente movimientos y capacidades vinculados a las prácticas corporales específicas (entendidas tan sólo como haceres), tamizadas por el proceso de pedagogización.

## La posibilidad de enseñanza

Pensar a la Educación Física como una disciplina implica pensar en su enseñanza, ya que una disciplina se define por los saberes que la identifican, lo que posibilita su enseñanza:

La enseñanza sólo se puede definir en su implicación con el saber: lo que ocurre cuando el saber se hace presente de alguna manera en una intersubjetividad, en la que están involucrados cuerpos, ya sea en un aula, a través de la lectura o de cualquier otra forma que se haya inventado. (Behares 2013, p.246).

En estos términos, si no hay saber no hay enseñanza. En el caso de la Educación Física este punto es muy importante, ya que muchas veces se desdibujan sus saberes, perdiendo im-



portancia para el propio docente de Educación Física, quien se afirma en lo “educativo” de la disciplina.

En este trabajo optamos por analizar los programas de Educación Física escolar, buscando identificar cómo fue definiéndose en cada época qué era lo establecido para ser enseñado. Hay un pasaje de los saberes disciplinares al formato curricular, lo que necesariamente va a estar atravesado por otras dimensiones que influyen sobre lo curricular.

En relación al currículum, lo concebimos como “configuración discursiva específica de saber” (Bordoli, 2007, p.30). Esta perspectiva, a diferencia de la tradición moderna<sup>7</sup>, centra la discusión en una dimensión epistémica, ya que:

[...] el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto. (Bordoli, 2007, p.45).

El curriculum de alguna manera se constituye como un universo lógicamente estabilizado (ULE) en términos de Pêcheux (1988), donde todo tiene sentido, todo está representado y se presenta como una verdad. Pero el curriculum es a la vez pasible de ser permeado por el acontecimiento. En cada época, las distintas concepciones de enseñanza van a influir en el curriculum, a la vez que va a quebrarse en los momentos en que dichas concepciones varían. Los programas escolares se constituyen como el discurso estable de los distintos momentos, por ello se entiende importante su análisis.

---

7 En la tradición moderna de la didáctica (como campo específico de reflexión y prescripción sobre la enseñanza) y en lo curricular, la dimensión epistémica aparece en forma soslayada, ya que el eje de las discusiones en torno a ella implica un sujeto psicológico, traduciéndose en una relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos cognitivos.

Los diseños analizados en este trabajo tienen la particularidad de pertenecer a una institución muy significativa, la Escuela. Esto es importante por el peso simbólico de la misma, a la vez que por la forma que toman los saberes:

El saber, incluido el conocimiento formalizado, en la enseñanza elemental aparece con el interfugio “contenido” ya que éste pierde toda relación con sus orígenes. Es necesario no darle a esta comprobación ninguna dramaticidad: al tratarse de niños pequeños, que se están desarrollando orgánica, intelectual, social y afectivamente, no parece (y tal vez no sea) necesario que se les hagan presentes las dinámicas de producción del conocimiento en cada una de las disciplinas que se amalgaman en la enseñanza elemental. Exigir lo contrario sería no entender las finalidades que esa enseñanza tiene. (Behares, 2011, p.25).

La frase citada es altamente representativa del sentido de la escuela y de su devenir como institución pedagógica. Sin embargo, sin una preocupación científica y disciplinar tan clara como en la enseñanza media y universitaria, en la escuela, determinados saberes se seleccionan para su enseñanza buscando una cierta inscripción en la cultura. La Educación Física es una intervención de carácter pedagógico, por lo que es importante analizar cómo se presenta, cuál ha sido su construcción histórica, por qué se han desarrollado cada vez con más fuerza unas prácticas corporales y se están abandonando otras. Las permanencias, las incorporaciones y las rupturas en los contenidos escolares aportan a la comprensión del campo disciplinar. Rastrear la constitución de un contenido que permanece en los programas escolares es de alguna manera comprender la constitución de la Educación Física en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, analizar cómo y por qué ingresa un nuevo contenido, qué aportes presenta, ayudará también a comprender una posible búsqueda de identidad disciplinar.

## Deporte

Para hacer un primer abordaje acerca de este fenómeno, de cómo se ha venido desarrollando hasta la actualidad, desde una perspectiva que tenga en cuenta la complejidad del mismo, tomaremos como plantea Bracht (1997) un esquema dual, para abrir paso a dos grandes dimensiones desde donde mirar el Deporte: Deporte de alto rendimiento o espectáculo y Deporte como actividad realizada en el tiempo libre.

El deporte de “alto rendimiento”, al que también podríamos nombrar con la expresión “deporte espectáculo”, es un concepto que tal vez se ajuste más a la realidad actual de esta manifestación social. Éste ha alcanzado características que lo asimilan al mundo del mercado y el consumo, llegando a través de lo mismo a una parte de la población mundial.

Algunas de ellas que lo confirman son por ejemplo: que posee un sistema de remuneración (que en muchos casos a nivel mundial están muy por encima de la expectativa de la gran mayoría de los trabajadores), un espacio que está reservado para un pequeño número de atletas (pero una gran masa crítica aspira a ocupar estos lugares), un gran número de personas y empresas que financian esta actividad, un aparato más o menos organizado que se encarga de captar talentos y formar atletas y también la atención internacional de los medios de comunicación, promoviendo estas actividades y que, de algún modo, se benefician con éste.

La otra dimensión, donde el deporte sería una actividad que se puede realizar en el tiempo libre. Si bien en su intencionalidad, como en su desarrollo interno, intenta marcar diferencias con el deporte espectáculo, podría estar teñido con ciertas características de este último.

El deporte en tanto expresión cultural, debe mantener un perfil que lo coloque dentro del rango que lo caracteriza para no ser confundido con otras prácticas corporales, con una ló-

gica diferente. Por lo tanto, entre estos dos grandes bloques, evidentemente se compartirán elementos que, de algún modo, hacen difícil distinguir hasta donde abarca uno y otro. Comparten un público, instalaciones, algunas reglas básicas, etc. Las fundamentales diferencias estarían en que el deporte espectáculo se vincula al mundo del trabajo, mientras que el deporte tomado como actividad que se realiza en el tiempo libre se relaciona más al mundo que podría llamarse de “no trabajo”.

Dadas estas dos categorías de análisis, cabría preguntarse, (puesto que nos relaciona directamente con el tema de esta investigación), ¿qué sucede cuando el deporte como saber, como contenido, ingresa al ámbito escolar? Puede que esta sea una nueva categoría de análisis, tal vez no del mismo rango que las dos anteriores, pero sí que nos permitiría indagar en los diferentes programas de primaria donde específicamente se trata el tema deporte, para saber cuáles son las principales influencias que recibe de una u otra modalidad nombradas y plantear de alguna manera una perspectiva diferente que permita incorporar a la discusión, la tamización de este saber a la hora de entrar a este ámbito, tema que no será abordado en esta oportunidad. Se hace necesario destacar también, al analizar los diferentes programas, tomar en cuenta la palabra de los entrevistados que participaron en la configuración de los dos últimos programas, 2005 y 2008. Es así que todos los entrevistados coinciden en que el deporte a la interna de la institución escolar es al menos controversial. Esto, en cierto modo se explica porque encontramos al deporte presente en los programas analizados, con diferentes denominaciones y conceptualizaciones. Como dice E1, “deporte siempre hubo, se hacía aunque como contenido era lateral”. Y agrega: “[...] en la escuela se enseñaba el deporte o se tiraba pelota al medio, pero no había lineamientos a seguir”. El entrevistado E3, vinculado también al programa 2005, coincide con E1 en la inclusión del deporte en la escuela es un tema álgido y trae a colación que “en el ISEF, para muchos do-

centes prevalecía la concepción del deporte-competencia, pero también el deporte tiene otros valores”, y agrega “[...] lo que no se puede hacer es que el deporte se desvirtúe de tal manera que termine siendo otra cosa”.

Se puede corroborar que el último programa, 2008, intenta abordarlo con cierto sentido pedagógico y una intención de reconceptualización en la propia escuela, dándole un lugar preponderante, al decir de E2:

El deporte para mi es el más complejo y el más rico de todos los contenidos que tenemos. Si me dijeras que debo dar un solo contenido en la escuela por falta de tiempo, daría Deporte, porque es omnipresente, aunque no lo quieras dar, lo tenés en la escuela. Por eso me da bronca porque algunos decían que yo era antideporte, no querían discutir qué deporte en la escuela. Pero aclaro que esa es mi visión de Deporte. Lo que me parece a mí es que no alcanza con meter técnica y táctica, eso es la simplificación de un fenómeno social en una ridiculez. Yo puedo estar enseñando la defensa 6-0 en hándbol y pensar que estoy enseñando hándbol, pero estoy enseñando sólo aspectos técnico-tácticos. (E2)

Al respecto E3 plantea que existe otra discusión en cuanto al tema y es: “¿Se trabaja el deporte en la escuela? Y ¿a qué le llamamos deporte?”. Por otro lado, E3 afirma que si bien el deporte genera resistencias a la interna de la institución escolar, eso no se daba (al momento de la elaboración del programa 2005), exclusivamente en el Uruguay, sino que también se estaba discutiendo en Argentina y Brasil, cuestión de la cual es posible dar cuenta y que se mantiene al día de hoy. Otro elemento que maneja E3 es “[...] que se confunden ciertos usos del contenido, porque si bien se utilizan elementos del deporte, muchas veces lo que se busca es otra cosa”, es decir que esos elementos, o el propio deporte, pasa a ser un medio para. El entrevistado plantea como dificultad para la enseñanza del deporte en la escuela, el tema de la infraestructura, la cual es inadecuada a su modo de ver para ayudar a tales fines.

Todas estas cuestiones, que rodean al Deporte como saber legitimado dentro de la Educación Física, nos hace coincidir con E2 en que “Como contenido es la construcción social, incluso más allá de la Educación Física, lo veo como un proceso social mucho más fuerte que la Educación Física, pero a su vez contenido de Educación Física”.

Partimos de la base de que el deporte, como expresión cultural, le da un significado particular al movimiento humano, que al decir de Bracht (1996), tal significación proviene de determinada contextualización.

Análisis de Contenidos de deporte	Programas
<p>El deporte no aparece como contenido, sino que se nombran algunos deportes dentro del apartado de juego. Entendemos que esto responde al momento histórico en que se presenta el programa, donde el deporte aún no adquiría el peso que tiene en la actualidad como expresión cultural.</p> <p>Observamos también que este programa incluye al deporte como una actividad o iniciativa, bajo el nombre de “liga deportiva escolar”, lo que podría estar apuntando a poner los intereses de los niños en el centro de la escena, incluso planteando un amplio espectro de deportes y otros juegos, como elementos motivadores de la actividad física.</p>	1923
<p>El deporte no aparece como contenido, sino dentro de “Juegos”. Esta parcialización afecta la mirada global del mismo, tomando algunos elementos que lo reducen a algo previo, a lo que llaman pre-deporte (como idea de iniciación deportiva), deporte reducido y deporte aplicado. Acá la idea no es pedagógica como al decir juegos deportivos, sino evolutiva.</p> <p>De esta forma, el deporte queda reducido al espacio motriz, dejando de lado todos los demás elementos constitutivos del mismo, tanto de su lógica interna como de su lógica externa.<sup>1</sup></p> <p>Está claramente identificado que el deporte en este programa aparece como funcional a fines desarrollistas. Se presentan contenidos propios del deporte dentro de “habilidades y destrezas”, buscando que a través de la amplia gama de movimientos construidos que promueve el deporte, se logre el desarrollo de capacidades, como también valores que apunten al comportamiento cooperativo.</p>	1986

<b>Análisis de Contenidos de deporte</b>	<b>Programas</b>
<p>Este programa, presenta el contenido, pero no lo define, y pasa directamente a clasificarlo.</p> <p>Un primer análisis al respecto, obliga, de algún modo (para manejar elementos más cercanos a los motivos reales), a cruzar la información que se desprende de las entrevistas realizadas a integrantes del equipo que estuvo al frente de la confección del Programa de Educación Física Escolar 2005.</p> <p>Es decir, que en la Educación Física escolar, el deporte tomaba cierto protagonismo, cuando desde la autoridad llegaban los planteamientos de llevar adelante campeonatos. En el caso de esta institución comenzaron a realizarse más organizadamente en la década del 50´ y principalmente, desde el atletismo.</p> <p>En cuanto al programa 2005, E1 comenta que el deporte no se definió porque no se llegó a un acuerdo entre los integrantes de la comisión que elaboró el mismo. Se optó por tomar la iniciativa de otro docente, también integrante de esa comisión, de rescatar lo lúdico del deporte y presentarlo como "juegos deportivos", aunque dice E1 que "lo que se enseñaba era deporte o predeporte".</p>	2005
<p>En este programa se hace referencia clara a "jugar el deporte" y que el deporte debe ser resignificado como concepto, con un enfoque donde se le coloca una serie de valores e intenciones, proveniente desde una mirada de la cultura corporal-movimiento.</p> <p>Haciendo un análisis de estos primeros elementos, no queda muy claro si de lo que se habla es de juego o de deporte, porque tampoco está presente cuál sería la línea a seguir por esa nueva conceptualización, de lo que surge una primera interrogante, ¿cuáles serían aquellos elementos constitutivos e identitarios del mismo, que entrarían en este nuevo concepto y cuáles quedarían fuera?</p> <p>Si desde el programa se promueve al deporte con un enfoque que lo ubica en la cultura corporal-movimiento, deberían estar en el desarrollo del mismo todos aquellos elementos que lo componen como una práctica cultural que le da identidad y que es legitimado por la sociedad.</p> <p>Esto mismo, si bien está en el enunciado, en el propio desarrollo del contenido no está contemplado claramente.</p> <p>El programa plantea la promoción de un "deporte escolar", que según nuestra definición de deporte, entraría más cerca de aquel que se promueve dentro del que se realiza en el tiempo libre</p>	2008

**Tabla 1.** Contenidos de Deporte en los diferentes programas

## Actividades Expresivas

La Educación Física pone su atención en esta “nueva” propuesta actualizando “viejas” prácticas que venían en desuso para dar paso a la Expresión Corporal en su versión educativa, propuesta que podría ser incluida en el ámbito escolar. ¿Por qué se decide hacer esta incorporación?, ¿Qué aportes brinda la Expresión Corporal para legitimarla como un contenido de la Educación Física escolar? Para encontrar algunas respuestas debemos ubicarnos en aquellos agitados años de la década de los 60, en el mayo francés, donde también en nuestro campo disciplinar se vivían ciertas turbulencias. El Deporte, en ese momento, se presentaba como el fenómeno sociocultural monopolizador de las prácticas en el campo de la Educación Física y desde diversos marcos teóricos estaba siendo fuertemente cuestionado. Surgieron duras críticas, sobre todo desde la sociología<sup>8</sup> intentando poner al descubierto las implicaciones socio-políticas del deporte.

En este contexto especial, surgen numerosas experiencias desde la Educación Física, principalmente en Francia, donde se buscaba reivindicar la vertiente expresiva del cuerpo logrando una interacción entre la Educación Física y la Educación Artística<sup>9</sup>. Esto generó diversos movimientos en el resto de Europa hasta consolidar la Expresión Corporal como una tendencia posible dentro de una Educación Física renovada (Learreta et al, 2005).

En síntesis, el aporte de la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física en el ámbito escolar, es definido por Learreta et al (2005, p.18) de la siguiente manera:

[...] frente a otros contenidos más tradicionales, la Expresión Corporal hace referencia a un cuerpo y a una actividad física

---

8 Por ejemplo las tesis de Brohm (1993).

9 Refiere a la experiencia del G.R.E.C. (Grupe de Recherches en Expresión Corporelle). Este grupo de profesores de educación física de Toulouse iniciaron en el año 1968, una experiencia en relación a las actividades expresivas que será determinante para futuros docentes.



totalmente diferente a la del paradigma clásico de la Educación Física,[...] abogando por una concepción más hedonista y creativa[...], que intenta atender a los aspectos cualitativos, cuantitativos, expresivos y comunicativos del movimiento, y que, alejándose de los estereotipos pretende desarrollar aspectos artísticos y creativos.

En tal sentido, actualizando este recorrido histórico, E2 analiza las repercusiones de las Actividades Expresivas desde la implementación del programa 2008:

Expresivas nos permitió ponernos en contacto con la escuela de otra forma, nos empezaron a ver que trabajábamos otras cosas, lo corporal no era sólo Deporte y empezaron a ver que los gurises se prendían [...] Se ha logrado cambiar prácticas y hacer repensar a los profes (E2).

En línea con los sucesos históricos que venimos relatando, los programas más recientes resultaron claves en la identificación de contenidos expresivos. Nos referimos a los últimos documentos programáticos (2005 y 2008), en los cuales podemos advertir explícitamente la presencia de estos contenidos. En el programa de 1986 aparece tan sólo alguna referencia a lo expresivo. Esta presencia es superada por la propuesta que se desarrolla en el programa 2005 y es aún mayor en el diseño del actual programa (2008). Por lo tanto, podríamos decir que los contenidos expresivos han logrado una posición cada vez más consolidada dentro de nuestra área curricular superando el conflicto implícito en toda elaboración de nuevos diseños curriculares y la tensión que esto conlleva a la hora de mantener, excluir o incorporar nuevos contenidos.

De todas formas, en el programa actual la decisión no fue tan fácil. No estaba en juego la permanencia de este contenido en el programa pero sí fue polémico lo que debía incluirse en él. Al parecer no estaba claro desde lo conceptual y llegar a

un consenso no fue tarea fácil. Así lo expresa el entrevistado 4 (E4)<sup>10</sup>:

Hubo momentos bastante difíciles a la hora de definir algunos conceptos, por ejemplo, actividades expresivas. Fue muy difícil. En un momento tuvimos que definir por mayoría porque no se llegaba a un acuerdo, se nos terminaba la prorroga que nos habían dado y seguíamos discutiendo. (E4)

En este sentido E2 advierte que la discusión sobre lo que debía estar o no dentro de este contenido representó un momento de tensión en este proceso de elaboración:

Había cosas que se discutieron y otras que no necesitaron discutirse, que no molestaban, no molesto la Expresión Corporal y no molesto Danza, aunque nunca se diera. El gran escándalo fue actividades circenses. “[...] fue la discusión más fuerte que tuve en mi vida.[...] en el fondo se estaba discutiendo sobre el concepto de Educación Física. (E2)

Fue polémica su inclusión pero una vez seleccionado para su ingreso al nuevo diseño no estaba claro qué lugar ocuparía, si como un contenido de expresivas o de gimnasia. E2 continúa diciendo: “también se discutió por qué no meter circenses dentro de Gimnasia [...], pero era la desaparición del Circo”. En relación a la decisión de incluirlo como contenido expresivo, señala:

En realidad fue como una protección a los tres contenidos que hoy forman parte de Expresivas, porque cualquiera de ellas se puede tecnicificar también; o sea, vos puedes dar Circo y trabajar la técnica de circo (...) lo expresivo, lo creativo, también atraviesa el circo porque si no se gimnastiza; por eso ahí, en expresivas, quedó como protegido (E2).

---

10 Docente involucrado en la elaboración del Programa 2008.

Las Actividades Circenses, presentes en el Programa 2008, representan una innovación en los contenidos expresivos que históricamente se han seleccionado dentro de los diseños curriculares de Educación Física escolar. Se fundamenta la presencia del Circo con una fuerte impronta cultural siendo coherente con un concepto clave del Programa como lo es “Cultura Corporal- Movimiento”. Al respecto se señala que:

Darle lugar a las actividades circenses en la escuela es una forma de recobrar ese saber popular, histórico, cercano a lo expresivo y artístico para permitir que el niño tenga acceso a esta herencia cultural (...) Su abordaje en la escuela no solo debe visualizarse desde lo motriz sino también desde la reflexión y búsqueda de fuentes históricas, familiares y barriales (ANEP, 2008, p.256).

Para este contenido se sugiere la enseñanza de malabares, manipulando diferentes objetos tales como pelotas, clavos, cintas, aros; equilibrio, sobre elementos estables o inestables; acrobacias, en el suelo y/o con accesorios, y actividades aéreas, con trapecios, telas y cuerdas. Una característica importante de este contenido es su presencia en todos los niveles escolares, pero no se explicitan orientaciones para cada nivel como sí se hace en otros contenidos.

Afirmamos que es una característica importante porque, a nuestro entender permite extender una propuesta de “lo expresivo” hasta los últimos años de escolarización. Comúnmente se asocian las danzas y la Expresión Corporal para los primeros niveles disminuyendo su presencia en años posteriores por la innegable influencia de lo deportivo.

En la elaboración del Programa 2005 también estuvo presente la discusión de incluir el circo como contenido del programa escolar, pero en ese proceso de elaboración se tomó la decisión de excluirlo como contenido de Educación Física escolar. Esta discusión implicó, para la comisión que diseñó dicho documento, una revisión de aquello que se define como espe-

cífico del campo de la Educación Física y aquello que no lo es, como lo expresa E3:

La discusión se desplegó en torno a cuáles son los contenidos específicos de la Educación Física, cuales son compartidos con otras áreas; que en medio de los cambios, comenzaba a surgir el tema de la expresión, que ya venía surgiendo antes, pero toda la parte circense, y aquellas cuestiones que nos pertenecen específicamente y cuales le corresponden a los actores, a los bailarines. Se discutió cuál es el objeto de estudio de la Educación Física, porque es un campo que comparte con otros, trabaja la motricidad humana, el ser humano en su totalidad, con su cuerpo situado, sentido, pero no necesariamente es un contenido específico del área; llevó mucha discusión académica, haciendo hincapié en cómo quedamos situados los profesores de Educación Física. (E3).

Finalmente, en el Programa 2005 se incluyen las Actividades de Expresión y se recomienda en el cuadro de Desarrollo de Contenidos que tengan un alto desarrollo en Inicial y Primer Nivel, y un desarrollo intermedio en el Segundo y Tercer Nivel.

Análisis de Contenidos Expresivos	Programa
<p>No aparecen como contenido pero encontramos música, canto, danzas gimnásticas y danzas regionales. Si bien podrían considerarse actividades de expresión, la impronta de estas propuestas remiten a lo higiénico, a lo fisiológico. Se menciona que "(...)las danzas gimnásticas proporcionan excelentes y vigorosos ejercicios físicos, hechos con ritmo, elegancia y gracia" (Rodríguez, 1923, p. 33).</p>	1923
<p>En este programa, uno de los objetivos para la Educación Física en primaria es creatividad que se relaciona con: "elaboración y búsqueda de la forma propia de movimiento; capacidad de solucionar o encontrar respuesta a la tarea de movimiento; capacidad de combinar y crear nuevas formas; desarrollo de la fantasía creadora de movimiento y participación individual y grupal" (CNEF, 1986, p.17)</p> <p>El único contenido propio de las Actividades Expresivas son las Actividades Rítmicas. Estas actividades están dirigidas a</p>	1986

Análisis de Contenidos Expresivos	Programa
<p>todos los niveles escolares con ciertas particularidades para cada nivel. En los primeros años se visualiza una preocupación mayor por elementos estructurales del ritmo (pulso, acento, ostinatos, frase musical, silencios, etc), lo que se refuerza y complejiza en los ciclos siguientes.</p> <p>Es importante considerar que el lugar que ocupan las actividades rítmicas en este programa se vincula fuertemente con la preocupación de trabajar aspectos coordinativos del movimiento, más precisamente, la capacidad de ritmización. Ello se evidencia en propuestas que apuntan a reconocer el "ritmo de acciones motrices" como por ejemplo, pasaje de vallas, <i>dribling</i> a secuencias dadas.</p> <p>En quinto y sexto año también se incluyen danzas folklóricas nacionales e internacionales. Se advierte una intencionalidad de enseñar danzas desde la preocupación de "reconocer, repetir y acompañar ritmos dados". Más que una cuestión cultural parecen justificarse desde lo coordinativo</p> <p>Por último, cabe señalar que en el apartado sobre habilidades y destrezas aparecen: "ejercitaciones que favorezcan la percepción témporo espacial" y en el de formas básicas primarias y secundarias "[...] aplicadas a enriquecer e interiorizar las nociones de tiempo y espacio". Según algunas escuelas, estos contenidos se vinculan con las actividades expresivas.</p>	
<p>En este programa, las actividades de expresión contribuyen a ampliar y orientar las posibilidades de expresión del alumno. Se visualizan como un medio de exteriorización del alumno en relación a "su sentimiento más profundo y sus observaciones personales". Brinda también la posibilidad de expresar el ritmo a través del movimiento.</p> <p>En este sentido se observa una diferencia sustancial en la justificación de este contenido con respecto a los programas anteriores. Se evidencia una preocupación mayor por hacer presentes aspectos personales del alumno (emociones, sentimientos). Se conecta directamente con la fuente epistemológica del programa. En este apartado se explicita la necesidad de diferenciar "movimiento" y "conducta motriz", ya que este último término implica que el movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales sino que incluye la expresión de percepciones y sentimientos.</p> <p>Se sugiere una serie de propuestas para desarrollar este contenido tales como juegos rítmicos, expresión corporal, canciones, danzas, pero no se plantea una orientación, definición o secuenciación de los mismos.</p>	2005

Análisis de Contenidos Expresivos	Programa
<p>En este caso, las actividades de expresión están representadas por la Expresión Corporal, la Danza y el Circo. Este conjunto de actividades expresivas cobra una presencia importante dentro del programa conformando un bloque que se vincula directamente con el resto de los contenidos.</p> <p>En primer lugar, la Expresión Corporal se presenta como medio para el desarrollo de habilidades motrices básicas, conciencia corporal y capacidades sociales. Cabe mencionar que en el marco conceptual de la Expresión Corporal se hace referencia fundamentalmente a las dimensiones que proponen Learreta et al. (2005) (dimensión expresiva, creativa y comunicativa), pero en el apartado donde se explicitan los contenidos, se desarrolla principalmente la propuesta sensoperceptiva de Stokoe (1977, 1987). Es significativo reconocer la fuerte impronta perceptivo-motriz con la que la Expresión Corporal es vinculada en este programa. Acordamos que es una línea posible de trabajo pero muchos de estos aspectos que refieren al conocimiento y conciencia corporal (espacialidad, temporalidad, noción de esquema global y segmentario), se desarrollan nuevamente en el contenido que refiere a Percepción Corporal y Percepción del Entorno.</p> <p>La Danza se reconoce como un contenido con innumerables valores educativos que favorece la creatividad, el trabajo con los compañeros, el conocimiento de la cultura nacional y otras culturas. Nuevamente aparecen con más influencia elementos perceptivos por sobre otros, situación que sorprende dadas las referencias conceptuales con las que se presentó este contenido.</p> <p>Por último, en las actividades circenses podemos observar una fuerte impronta cultural ya que son una forma de recobrar "ese saber popular, histórico". Por lo tanto, no sólo importa la ejecución motriz (técnicas) sino la apropiación de esta herencia cultural. Se pretende poner en juego la posibilidad de construcción y conocimiento de la disponibilidad del sujeto en situaciones diversas y desafiantes, haciendo eje en la improvisación, el trabajo cooperativo y la composición grupal, entre otros.</p> <p>En este caso, las actividades circenses se presentan más próximas a una práctica corporal que según el programa puede ser enseñada desde los primeros niveles. Esta opción que se toma con el circo no ocurre con otras prácticas corporales, tales como el deporte.</p>	<p>2008</p>

**Tabla 2.** Contenidos Expresivos en los diferentes programas

## REFLEXIONES FINALES

Este trabajo abarca, fundamentalmente, dos aspectos: un análisis general de los programas escolares de Educación Física, y otro, en mayor profundidad de los saberes: “deportes” y “actividades expresivas” presentes en los programas. Es complejo realizar un análisis que no vincule ambos aspectos, ya que la presencia de estos contenidos responde al devenir histórico y cultural en el que se presentan los programas.

En este análisis observamos que la dimensión psicológica es todavía pujante y sostiene los discursos de la Educación Física (y la educación en general) desde procesos de desarrollo y aprendizaje. Si bien constatamos que con el paso del tiempo hay una atenuación de este componente, aún lo identificamos como muy presente en los programas escolares de Educación Física. Si bien hay claras diferencias entre ellos, entendemos que la inclusión de la cultura corporal de movimiento en el último programa no logra dar cuenta de los saberes como compromiso de la Educación Física con la transmisión de la cultura. La novedad de esta incorporación no es aún suficiente para conformar un salto cualitativo.

Lo pedagógico domina en la disciplina, lo que aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valorización de la Educación Física en la escuela ha estado tan unida a la educación, que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina. Esto se refuerza a la vez por la escasa producción teórica al interior del campo.

Por otra parte, observamos un cierto corrimiento de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biolo-

gía. Esto se ve claramente en el tratamiento de los contenidos que conforman los programas, en los que se proponen prescripciones acerca de los mismos para cada nivel escolar. Cabe destacar al respecto, que prima una lógica de lo básico a lo específico, de lo natural a lo construido, del conocimiento de sí mismo a la práctica corporal.

En relación al deporte, observamos que su presencia como contenido específico del campo comienza a hacerse evidente recién en el programa de 2005, ya que en el de 1923 y 1986 su presencia se diluye dentro de los juegos. Parece que hay un intento por rescatar lo lúdico del deporte y que el desarrollo de este contenido en la institución escolar se enfoca como una actividad posible de ser realizada en el tiempo libre, alejándose de aquella referida al mundo del trabajo, representada por el deporte espectáculo.

Las actividades expresivas toman también un lugar destacado en el currículum de Educación Física escolar en 2005, modificando claramente su enfoque. Aquí queremos marcar un punto importante, ya que, como hipótesis de trabajo, habíamos pensado que este era un contenido novel en relación al deporte y, sin embargo ambos, adquieren status de contenido en el mismo programa. En este caso entendemos importante mencionar que consideramos que estos dos fenómenos ocurren por procesos paralelos, pero relacionados, que requerirían una indagación más profunda para establecer las posibles relaciones.

Otro aspecto importante a señalar en relación a las actividades expresivas es la polémica generada en los últimos programas en torno a los contenidos específicos que debían ser incluidos. Esta ardua discusión remitió a diversos enfoques del asunto, donde la cuestión de la especificidad del campo resultó uno de los principales aspectos debatidos. Este debate fue clave en la posible inclusión del Circo en el programa de 2005, que, finalmente fue excluido. En el programa 2008, también surgieron fuertes y diversas discusiones en relación al Circo, discusiones



referidas, entre otras, a las posibilidades de los docentes de enseñar este contenido. En este sentido, E4 expresa que las principales dificultades de implementar las actividades expresivas es:

La poca formación de los profes en esa área. De hecho fuimos cuestionados en ese aspecto y nos reclamaban por qué no esperar a que se formaran los profes para después sí incluirlo (refiere al Circo) como contenido. Nosotros pensábamos que era una oportunidad histórica de incluirlas. (E4).

Finalmente, deseamos explicitar que este trabajo constituye un primer acercamiento a esta temática. La principal limitación a la que nos enfrentamos es la cantidad y dispersión de la información que encontramos. Por este motivo, las reflexiones finales que presentamos son más un punto de partida que un cierre, que pretendemos retomar en futuras investigaciones.

## REFERENCIAS

1. ANEP Administración Nacional de Educación Pública (2005). Programa de Educación Física Escolar. Montevideo: Consejo de Educación Primaria.
2. ANEP Administración Nacional de Educación Pública (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria.
3. Barrán, J.P. (1990). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
4. Behares, L. E. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: UdelaR.
5. Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell & A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp.245-260). Buenos Aires: Ediciones Unipe.
6. Blanco, R. (1948). Educación Física: un panorama de su historia. Montevideo: Impresora Adroher.
7. Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli & C. Blezio (Comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp.27-52). Montevideo: FHCE.

8. Bracht, V. (1996). Educación Física y aprendizaje social. Córdoba, Argentina: Editorial Velez Sarsfield.
9. Bracht, V. (1997). Sociología crítica del deporte. Brasil: Editorial Unijuí.
10. Bracht, V. (2005). Cultura corporal, Cultura de Movimento, Cultura Corporal de Movimento? En M. Souza (Org), Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica (pp.97-106). Recife: EDUPE.
11. Brohm, J. M. (1993). 20 Tesis sobre el Deporte. En J. M. Brohm, P. Bourdieu, E. Dunning, J. Hargreaves, T. Todd, & K. Young, Materiales de Sociología del Deporte (pp.57-82). Madrid: La Piqueta.
12. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1986). Programa de Educación Física. Nivel Escolar. Montevideo: Nueva imprenta Piscis.
13. Crisorio, R., & Giles, M. (2009). Estudios críticos de Educación Física. La Plata: Ediciones Al Margen.
14. Dogliotti, P. (2011). La Educación Física escolar en el Uruguay: los orígenes. *Quehacer Educativo*, 108, 22-29.
15. Gomensoro, A. (2009). Educación Física Escolar: aportes para su historia. En Educación Física... porque es un derecho. Montevideo: CEIP-ANEP.
16. Learreta, B., Sierra, M.A., & Ruano, K. (Coords.) (2005). Los contenidos de Expresión Corporal, Barcelona: Inde Publicaciones.
17. Pêcheux, M. (1988). O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Ed. Pontes.
18. Rodríguez, J.J. (1923). Plan de acción de la Comisión Nacional de Educación física y conclusiones que se derivan del mismo. Montevideo: Imprenta Latina.
19. Rodríguez, R. (2011). Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En P. Sharagrosky (Comp.). *La Invención del homo gymnasticus*. La Plata: Prometeo.
20. Rodríguez, R. (2012). Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes (Conferencia). Em VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande -ulbra FURG.
21. Stokoe, P., & Schächter, A. (1977). *La Expresión Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
22. Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas ICESA.
23. Torrón, A., Ruegger C., & Rodríguez, C. (2009). Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la educación física 'obligatoria' en la escuela uruguaya. En Universidad Nacional de La Plata (Org.), 11<sup>º</sup> Congreso Argentino y 6<sup>º</sup> Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Argentina: UNLP.

24. Torrón, A., Ruegger C., & Rodríguez, C. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133.
25. Varela, J.P. (1964). La Legislación escolar. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 51. Montevideo: Obras Pedagógicas.

Recepción 16-10-2014  
Aprobación: 01-12-2014



RELACIONES ENTRE EL TIEMPO  
DE REALIZACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE  
CURRICULAR Y LAS PREOCUPACIONES  
PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES  
DE EDUCACIÓN FÍSICA DE URUGUAY

RELAÇÕES ENTRE TEMPO DE REALIZAÇÃO  
DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
E AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS  
DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO URUGUAI

RELATIONSHIP BETWEEN THE TIME  
OF REALIZATION OF THE TEACHER INTERNSHIP  
AND THE PEDAGOGICAL CONCERNS OF PHYSICAL  
EDUCATION STUDENTS FROM URUGUAY

**VERÓNICA GABRIELA SILVA PIOVANI**

Magíster en Educación Física por la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Licenciada en Educación Física por la Universidad de la República (Uruguay), Investigadora en el Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar (UNIOESTE) y en el Grupo LABOMIDIA - Laboratório e

---

Silva, P., V. G. & Both, J. (2014). Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 443-466, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a09>

---

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a09

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a09>

Observatório de Mídia Esportiva (UFSC), en las líneas Educación Física Escolar, Tiempo Libre y Recreación, Formación Profesional en Educación Física, Profesora Asistente Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Paraná (Brasil).  
veropiovani@hotmail.com

### JORGE BOTH

Doctor en Educación Física por la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Licenciado Pleno en Educación Física por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil). Investigador en el Grupo NUPPE – Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (UFSC) y GEPEMH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Motricidade Humana (UEL) en las líneas Educación Física Escolar, Formación y Desarrollo Profesional en Educación Física, Profesor Adjunto del Centro de Educação Física e Esportes en el Departamento de Educação Física en la Universidade Estadual de Londrina, Londrina (Brasil).  
jorgeboth@yahoo.com.br

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las relaciones existentes entre las preocupaciones pedagógicas relatadas por los estudiantes-practicantes en Educación Física de grupos de tercer año del curso de Licenciatura en Educación Física de Uruguay, según la duración de la práctica docente. El diseño metodológico fue descriptivo exploratorio, de corte transversal con abordaje cuantitativo. En la recolección de datos fue utilizada la “Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor” y un cuestionario socio-demográfico. Para el análisis de los datos fueron utilizados diferentes tests estadísticos, como: Chi-Cuadrado para Grupo Único, Chi-Cuadrado, Test Exacto de Fisher, Razón de Verosimilitud, Regresión Logística Multinomial y Test U de Mann-Whitney. Se destaca que en todos los análisis fue adoptado un nivel de confianza de 95% ( $p < 0,05$ ). Los resultados demostraron que al evaluar la relación existente entre el tiempo de realización de práctica docente y las Preocupaciones Pedagógicas, solamente la dimensión “Tarea” tuvo asociación significativa. El análisis pormenorizado evidenció que los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses, poseían 2,89 veces más chance de tener baja preocupación con la dimensión “Tarea”, al ser comparados con los estudiantes que realizaban práctica docente como mínimo hacia 7 meses. Finalmente, se observa la necesidad de evaluar las preocupaciones de los estudiantes practicantes considerando las distintas variables que pueden interferir durante la práctica docente, y consecuentemente, pueden influenciar el desarrollo profesional del estudiante durante el período de práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores, Educación Física escolar, Práctica Docente Curricular, Estudiantes-practicantes, Preocupaciones pedagógicas.

## RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar as relações existentes entre as preocupações pedagógicas relatadas pelos estudantes-estagiários de Educação Física matriculados no terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física no Uruguai, segundo a duração do estágio curricular supervisionado. O desenho metodológico do estudo foi descritivo exploratório, de corte transversal com abordagem quantitativa. Para a coleta de dados, aplicou-se a “Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor” e um questionário sócio demográfico. Para a análise dos dados foram utilizados diferentes testes estatísticos, como: Qui-Quadrado para Grupo Único, Qui-Quadrado, Teste Exato de Fisher, Razão de Verossimilhança, Regressão Logística Multinomial e Prova U de Mann-Whitney. Destaca-se que em todas as análises adotou-se um nível de confiança de 95% ( $p < 0,05$ ). Os resultados demons-

traram que ao avaliar a relação existente entre o tempo de realização do estágio curricular supervisionado e as preocupações pedagógicas, somente a dimensão “Tarefa” obteve associação significativa. A análise pormenorizada evidenciou que os estudantes que realizavam o estágio curricular supervisionado até 6 meses, possuíam 2,89 vezes mais chances de ter baixa preocupação com a dimensão “Tarefa”, ao ser comparados com os discentes que realizavam o estágio curricular supervisionado com no mínimo de 7 meses. Finalmente, observa-se a necessidade de avaliar as preocupações dos estudantes-estagiários considerando as diversas variáveis que podem interferir durante a realização do estágio curricular supervisionado, e conseqüentemente, podem influenciar no desenvolvimento profissional dos discentes durante o período do estágio curricular supervisionado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores, Educação Física Escolar, Estágio Curricular Supervisionado, Estudantes-Estagiários, Preocupações Pedagógicas.

## ABSTRACT

The aim of the study was to analyze the relationships between the pedagogical concerns reported by Physical Education trainee students of the third grade groups of Physical Education Graduation from Uruguay, according to the time of realization of the teacher internship. It was used a descriptive exploratory method and a cross section with quantitative approach. In data collection was utilized the “Teachers Concerns Questionnaire” and a social-demographical questionnaire. For data analysis was used different statistical tests, as: Chi-Square for Single Group, Chi-Square, Fisher’s Exact Test, Likelihood Ratio, Multinomial Logistic Regression y Test U Mann-Whitney. It is highlighted that in all the analyses was adopted a confidence level of 95% ( $p < 0,05$ ). The results showed that evaluating the relationship between the time of realization of the teacher internship and the pedagogic concerns, only the “Task” dimension had a significant association. The detailed analysis evidenced that the students who was doing teacher internship till 6 months had 2,89 more chances of having low concern with the Task dimension, comparing with the students who were doing teacher internship as minimum since 7 months. Finally, it is observed the necessity of evaluating the students concerns according to different variables which could interfere during the teacher internship, and consequently, could influence the professional evolution of the student during the teacher internship.

**KEYWORDS:** Teacher Education, School Physical Education, Teacher Internship, Trainee Students, Pedagogical Concerns.



## INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo profesional de los profesores de Educación Física, surgen preocupaciones relacionadas a las actividades de enseñanza, las cuales están vinculadas a la interacción de diversos factores, como: los procesos de crecimiento personal, la adquisición de competencias, la eficacia en la enseñanza y el proceso de socialización profesional (Huberman, 1995). En este sentido, en la etapa inicial de la formación profesional, en la cual se incluye la práctica docente curricular, los estudiantes se sienten incapacitados para asumir la responsabilidad de las tareas escolares, frecuentemente, por presentar pocas habilidades con el trabajo pedagógico (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & MCGowan, 1996). Las diversas funciones de enseñar, como ministrar aulas, tener contacto con alumnos, padres y otros actores educativos que constituyen las instituciones de enseñanza, influyen las preocupaciones de los estudiantes-practicantes, y consecuentemente, sus acciones al momento de trabajar.

En relación a los factores que generan preocupación en los docentes, algunos estudios (Behets, 1990; Bogges, McBride & Griffey, 1985; Farias, Folle, Both, Saad, Teixeira, Salles & Nascimento, 2008; McBride; 1986; Wendt & Bain, 1989; Wendt, Bain & Jackson, 1981; Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel, 2004) vinculados a la práctica docente de los profesores de Educación Física, han utilizado como referencia el modelo teórico evolucionista sobre las preocupaciones pedagógicas de los profesores de Francis Fuller (1969); las dimensiones que componen la Teoría de Fuller (Fuller & Brown, 1975); y el cuestionario sobre las preocupaciones de los profesores (Teacher Concerns Questionnaire - TCQ) propuesto por George (1978), basado en la Teoría de las Preocupaciones de Fuller. Estos abordajes consideran que a partir de la experiencia profesional del profesor, o sea, de la etapa de evolución de su carrera, van existir o predominar algunas preocupaciones sobre otras.

Según Fuller (1969) existen tres etapas en el proceso de formación del profesor: la fase anterior a ser profesor (Pre-Teaching), la fase de entrada o inicio en la función docente (Early Teaching) y la fase posterior al inicio en la función docente (Late Teaching). La fase anterior a ser profesor, comprende la primera experiencia con la enseñanza (antes de la práctica docente curricular), donde no hay preocupaciones en relación a convertirse en profesor. Este hecho se debe al bajo involucramiento de los estudiantes con el acto de enseñar y el mayor compromiso con la adquisición de conocimientos sobre el trabajo docente. La fase de entrada o inicio en la función docente está vinculada al comienzo de la práctica docente curricular, caracterizada por la presencia de las preocupaciones encubiertas (covert concerns – consigo mismo) y las preocupaciones evidentes (overt concerns – tareas de enseñanza). La última fase está asociada al momento posterior al inicio del trabajo docente, en la cual el profesor tiene más experiencia con su trabajo. Las principales características de esta fase son la preocupación con los alumnos (los aprendizajes de los estudiantes, sus dificultades,...) y la auto-evaluación. Se destaca que tales preocupaciones son contrarias a aquellas que ocurren en la fase de entrada o inicio en la función docente, en la cual la evaluación de los pares y demás miembros de la comunidad escolar, así como los logros personales, son foco de preocupación (Fuller, 1969).

Posteriormente, Fuller y Brown (1975), plantearon que las preocupaciones seguían un orden evolutivo, vinculado a las etapas descritas por Fuller (1969). La progresión de las etapas comienza con las preocupaciones de sobrevivencia (consigo mismo), para después dirigirse hacia las preocupaciones relacionadas a las tareas de enseñanza y, finalmente concentrarse en las preocupaciones con el impacto de la acción docente.

Es importante resaltar que en el caso de los estudios realizados con estudiantes-practicantes en Educación Física, existen divergencias, ya que los resultados no han comprobado total-

mente el modelo Teórico de Fuller (1969) y de Fuller y Brown (1975). La idea de la predominancia de las preocupaciones “Consigo Mismo” y con la “Tarea” que aparecerían en la etapa de práctica docente curricular, no han sido evidenciadas claramente, siendo que las preocupaciones con el “Impacto” de la enseñanza y “Consigo Mismo” son las preocupaciones que predominaron entre los estudiantes-practicantes (Behets, 1990; Bogges et al., 1985; Farias et al., 2008; Silva Piovani & Both, 2011; Wendt et al., 1981;). Por otro lado, estudios realizados con profesores en servicio (McBride, 1986; McBride, Bogges & Griffey, 1986) han demostrado resultados más coherentes con el modelo de preocupaciones propuesto por Fuller (1969) y Fuller y Brown (1975).

La relevancia de estudiar las condiciones y preocupaciones en la realización de la práctica docente curricular está relacionada a la necesidad de considerar que el proceso de convertirse en profesor, está íntimamente ligado al análisis reflexivo de la práctica de enseñanza, por lo cual la práctica docente curricular debe ser considerada un espacio de aprendizaje único y rico para los futuros licenciados en Educación Física. Porque es el momento en el cual se pueden aplicar, analizar, reflexionar y adquirir conocimientos y actitudes del “ser profesor” (Coates & Thoresen, 1974).

Se considera relevante estudiar las percepciones que los estudiantes-practicantes van desarrollando al realizar su práctica de enseñanza en la Práctica docente curricular y como estas percepciones influyen su aprendizaje y posición crítica frente al hecho de ser profesor. De este modo, se pueden explicar y enriquecer las experiencias pedagógicas ocurridas durante la práctica de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades e informaciones relatadas por los estudiantes-practicantes. Además de esto, profesores orientadores, colaboradores y supervisores de la práctica docente curricular pueden mediar de forma más adecuada las experiencias docentes de los estudiantes-practican-

tes. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones existentes entre las preocupaciones pedagógicas relatadas por los estudiantes-practicantes en Educación Física, según el tiempo de duración de la práctica docente curricular.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

El estudio descriptivo exploratorio, de corte transversal con abordaje cuantitativo tuvo como población de estudio estudiantes de Educación Física uruguayos que realizaban práctica docente curricular.

En primer lugar, para la recolección de datos, se buscaron las autorizaciones de los directores responsables de los cuatro cursos de Educación Física encargados de la formación de profesionales en el área en Uruguay. Se destaca que los estudiantes-practicantes de los tres cursos vinculados a la Universidad de la República - UDELAR (centro de Montevideo, Paysandú y Maldonado) y los del curso de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) de Montevideo, fueron invitados a participar de la investigación. Sin embargo, debido al escaso número de participantes de la investigación en los cursos de Educación Física de la UDELAR, centro Maldonado y ACJ de Montevideo, sólo fueron considerados para el análisis de los datos, las respuestas de los estudiantes practicantes de los cursos de Educación Física de la UDELAR del centro de Montevideo y Paysandú.

Participaron de la investigación 111 estudiantes-practicantes (66 hombres y 45 mujeres) con una media de edad de 23,15 años (desvío padrón de 2,50 años) que cursaban la disciplina "Práctica Docente I" y que realizaban práctica docente en la educación primaria, la cual es posterior a la Educación Infantil y que corresponde a los seis primeros años de alfabetización en Uruguay.

En la recolección de datos fue utilizada la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" (Teachers Concerns Ques-

tionnaire) (George, 1978; Matos, Gomes, Graça & Queirós, 1991) y un cuestionario socio-demográfico que evaluaba las siguientes variables: sexo, grupo de edad, domicilio social, año en curso de la Licenciatura en Educación Física, Tipo de Escuela en la que realiza práctica docente, Nivel del grupo en el cual realiza práctica docente, turno en que realiza práctica docente, trabaja y estudia, posee experiencia docente, tiempo de experiencia docente y si posee otra formación académica.

La versión portuguesa de la “Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor” fue traducida por Matos et al. (1991), el instrumento está compuesto por 15 preguntas, siendo que cinco de éstas evalúan la dimensión Consigo, cinco evalúan la dimensión Tarea y las cinco restantes evalúan la dimensión Impacto de la Tarea. Para responder al cuestionario, el estudiante-practicante atribuye una nota dentro de una escala likert, la cual está dispuesta de la siguiente manera:

1. No Preocupado
2. Un Poco Preocupado
3. Moderadamente Preocupado
4. Muy Preocupado
5. Extremadamente Preocupado.

La versión final del instrumento, traducido para el español de Uruguay, surgió luego de la traducción y retraducción del mismo por expertos de las lenguas portuguesa y española que actúan en un Instituto de Lengua Portuguesa de la ciudad de Montevideo – Uruguay. Al obtener la versión final, fue evaluado el nivel de consistencia interna del instrumento traducido para el español de Uruguay por medio del test estadístico alfa de Cronbach. En este test, el instrumento presentó un índice de 0,79, el cual es considerado razonable según la clasificación de Hill y Hill (2000) (Silva Piovani, Both & Nascimento, 2012).

Para evaluar la relación existente entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las variables demográficas y profesionales de los estudiantes-practicantes de Educación Física uruguayos, fue utilizado en primer lugar el test chi-cuadrado, y cuando fuera necesario, el test exacto de Fisher. Para evaluar la distribución de la muestra, considerando los grupos de los alumnos que realizaban práctica docente curricular hasta 6 meses y desde 7 meses o más, fue utilizado el test chi-cuadrado para grupo único, teniendo como referencia 50,0%.

En primer lugar, para evaluar la “Escala de Preocupaciones Pedagógicas de los Profesores” de Matos et al. (1991), se utilizaron las ecuaciones de ponderación de Farias et al. (2008) para categorizar las dimensiones del instrumento. Después de esta etapa, para analizar la relación entre las dimensiones del constructo de las preocupaciones pedagógicas y el tiempo de realización de práctica docente, fue utilizado el test de razón de verosimilitud. En las asociaciones que demostraron significancia fue realizado el análisis pormenorizado de la regresión logística multinomial. Se destaca que para este análisis se utilizó como referencia la categoría media preocupación pedagógica, para encontrar las razones de cuotas (OR: Razón de Odds – IC95%: Intervalo de Confianza de 95%) en las categorías baja y alta preocupación pedagógica.

En el análisis de las preguntas sobre las preocupaciones pedagógicas según el tiempo de realización de práctica docente curricular en Educación Física, fue empleado el test U de Mann-Whitney. Todos los análisis fueron realizados en el programa estadístico SPSS, versión 15.0, adoptando un nivel de confianza de 95% ( $p \leq 0,05$ ).

## RESULTADOS

La mayoría de los estudiantes realizaban práctica docente curricular como mínimo hacia 7 meses (53,7%), a pesar de que

esta evidencia no demuestra tener una asociación significativa ( $p=0,44$ ). Al ser evaluada la relación entre los aspectos demográficos y profesionales y el tiempo realización de la práctica docente de los estudiantes de Educación Física, se constató que las variables: Domicilio Social ( $p<0,01$ ), Año en Curso de la Licenciatura en Educación Física ( $p=0,03$ ), Nivel del Grupo en el cual realizaba Práctica docente ( $p=0,03$ ), Período de Realización de la práctica docente ( $p=0,02$ ), Trabaja y Estudia ( $p<0,01$ ), Posee Experiencia Docente ( $p=0,03$ ) y Tiempo de Experiencia Docente ( $p<0,01$ ) presentaron asociación significativa (Tabla 1).

Variables Demográficas y Profesionales	Tiempo de Realización de Práctica Docente			p
	Total(%)	Hasta 6 meses(%)	7 meses o más(%)	
<b>Sexo</b>				<b>0,40*</b>
Masculino	58,3	54,0	62,1	
Femenino	41,7	46,0	37,9	
<b>Grupo de Edad</b>				<b>0,77*</b>
Hasta 22 años	49,5	48,0	50,9	
23 años o más	50,5	52,0	49,1	
<b>Domicilio Social</b>				<b>&lt;0,01**</b>
Montevideo	52,8	100,0	12,1	
Paysandú	47,2	----	87,9	
<b>Año en Curso de la Licenciatura en Educación Física</b>				<b>0,03*</b>
3° Año	82,4	74,0	89,7	
4° Año	17,6	26,0	10,3	
<b>Tipo de Escuela para la realización de la Práctica Docente</b>				<b>0,65*</b>
Urbana Común	26,0	28,0	24,1	
Práctica	74,0	72,0	75,9	

Variables Demográficas y Profesionales	Tiempo de Realización de Práctica Docente			p
	Total(%)	Hasta 6 meses(%)	7 meses o más(%)	
<b>Nivel del Grupo en el cual realizaba Práctica Docente</b>				<b>0,03*</b>
Inicial y Primer Nivel	37,4	48,0	28,1	
Segundo y Tercer Nivel	62,6	52,0	71,9	
<b>Turno en que realizaba Práctica Docente</b>				<b>0,02*</b>
Matutino	60,8	72,0	50,0	
Vespertino	39,2	28,0	50,0	
<b>Trabaja y Estudia</b>				<b>&lt;0,01*</b>
No	34,3	8,2	57,1	
Si	65,7	91,8	42,9	
<b>Posee Experiencia Docente</b>				<b>0,03*</b>
No	25,5	16,0	33,9	
Si	74,5	84,0	66,1	
<b>Tiempo de Experiencia Docente</b>				<b>&lt;0,01*</b>
No posee experiencia	26,9	16,0	36,2	
Un año de experiencia	50,0	48,0	51,7	
Dos años de experiencia o más	23,1	36,0	12,1	
<b>Posee Otra Formación Académica</b>				<b>0,09*</b>
No	78,6	71,4	85,2	
Si	21,4	28,6	14,8	
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>46,3</b>	<b>53,7</b>	<b>0,44***</b>

\* p estimado por medio del test chi-cuadrado.

\*\* p estimado por medio del test exacto de fisher.

\*\*\* p estimado por medio del test chi-cuadrado para grupo único (referencia del test de 50,0%).

**Tabla 1.** Asociación entre aspectos demográficos y profesionales y el tiempo de realización de práctica docente de estudiantes de Educación Física



En los análisis fue observado que la mayoría de los alumnos tenía experiencia como docente, realizaban la práctica docente en el turno matutino, estaban matriculados en el tercer año del curso de Licenciatura en Educación Física y realizaban práctica docente con grupos del Segundo y Tercer Nivel de Enseñanza Primaria. Se destaca que en estos análisis 84,0% de los alumnos que realizaban práctica docente hasta 6 meses, poseían experiencia como docente y 72,0% realizaban la práctica docente en el turno matutino. Por otro lado, 89,7% de los estudiantes que ministraban clase en la práctica docente como mínimo hacia 7 meses, estaban matriculados en el tercer año del curso de Educación Física y 71,9% realizaban la práctica docente con grupos del Segundo y Tercer Ciclo de enseñanza. En el resto de los análisis se observaron las siguientes relaciones:

- La mayoría de los estudiantes practicantes que realizaban la práctica docente hasta 6 meses eran de la ciudad de Montevideo (100,0%), trabajaban y estudiaban (91,8%), poseían dos años o más de experiencia como docente (36,0%).
- La mayoría de los estudiantes practicantes que realizaban la práctica docente hacia 7 meses o más, eran de la ciudad de Paysandú (87,9%), no trabajaban y estudiaban (57,1%), no poseían experiencia como docente (36,2%).

Al evaluar las preocupaciones pedagógicas (Tabla 2), se constató que la dimensión "Impacto de la Tarea" presentó el mayor índice de alta preocupación (66,4%), seguida por la dimensión "Consigno" (47,7%). La dimensión "Tarea" obtuvo el mayor porcentaje de baja preocupación (47,7%).

Al evaluar la relación existente entre el tiempo de realización de la práctica docente y las Preocupaciones Pedagógicas, fue evidenciado que apenas la dimensión "Tarea" presentó asociación significativa ( $p=0,02$ ). El análisis pormenorizado demos-

Tiempo de Realización de la Práctica Docente	Preocupaciones Pedagógicas			p*
	Baja(%)	Media(%)	Alta(%)	
Consigo				0,46
Hasta 6 meses	32,0	26,0	42,0	
7 meses o más	29,8	17,6	52,6	
Total	30,8	21,5	47,7	
Tarea				0,02
Hasta 6 meses	62,0	30,0	8,0	
7 meses o más	35,1	49,1	15,8	
Total	47,7	40,2	12,1	
Impacto de la Tarea				0,25
Hasta 6 meses	22,0	12,0	66,0	
7 meses o más	12,2	21,1	66,7	
Total	16,8	16,8	66,4	

\* p estimado por medio del test de razón de verosimilitud.

**Tabla 2.** Asociación entre las dimensiones de las Preocupaciones Pedagógicas y el tiempo de realización de la práctica docente de estudiantes de Educación Física

tró que los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses tenían 2,89 veces más posibilidad de tener baja preocupación (62,0%, OR: 2,89, IC95%: 1,25-6,72) con la dimensión “Tarea”, al ser comparados con los estudiantes que realizaban práctica docente como mínimo hacia 7 meses (35,1%).

Con relación a las preguntas que componen el instrumento que evalúa las preocupaciones pedagógicas (Tabla 3), se identificó que nueve preguntas presentaron una media que estaba entre los índices “Moderadamente Preocupado” y “Muy Preocupado”. Entre las preguntas que presentaron los mayores índices

de preocupación pedagógica, se observó que tres eran de la dimensión “Consigno” (“Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza”; “Mantener un grado apropiado de control del grupo”; “Sentirse mejor en el papel de profesor”), una de la dimensión “Tarea” (“Rutina e inflexibilidad del día a día de la enseñanza”) y cinco eran de la dimensión “Impacto de la Tarea” (“Guiar a los alumnos para un desarrollo intelectual y emocional”; “Si cada alumno obtiene lo que necesita”; “Desafiar a los alumnos desmotivados”; “Atender las necesidades de los distintos tipos de alumnos”; “Diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos”). Las otras preguntas presentaban índices que variaban entre “Un Poco Preocupado” y “Moderadamente Preocupado” y eran de las dimensiones “Consigno” y “Tarea”.

Preguntas	Media General (Desvío Padrón)	Hasta 6 meses (Rank Medio)	7 meses o más (Rank Medio)	p*
<b>Consigno</b>				
Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza	3,56(1,11)	47,79	60,28	0,03
Mantener un grado apropiado de control de grupo	3,46(1,13)	49,04	59,21	0,08
Sentirse mejor en el papel de profesor	3,19(1,42)	54,67	51,65	0,60
Actuar correctamente cuando estoy siendo observado	2,71(1,13)	44,42	59,43	<0,01
Ser aceptado y respetado por otros compañeros	2,57(1,26)	52,31	56,39	0,49
<b>Tarefa</b>				
Rutina e inflexibilidad del día a día de la enseñanza	3,04(1,12)	51,47	55,25	0,51

Preguntas	Media General (Desvío Padrón)	Hasta 6 meses (Rank Medio)	7 meses o más (Rank Medio)	p*
Trabajar con muchos alumnos todos los días	2,80(1,17)	46,09	60,94	0,01
Falta de material en la enseñanza	2,59(1,09)	44,26	63,33	<0,01
Sentirse bajo presión gran parte del tiempo	2,48(1,20)	44,42	60,23	<0,01
Demasiadas tareas de instrucción	2,39(0,87)	49,20	56,08	0,22
<b>Impacto de la Tarea</b>				
Guiar a los alumnos para un desarrollo intelectual y emocional	3,70(1,04)	52,62	53,33	0,90
Si cada alumno obtiene lo que necesita	3,65(1,04)	47,79	59,16	0,05
Desafiar a los alumnos desmotivados	3,59(1,12)	51,12	56,53	0,35
Atender las necesidades de los distintos tipos de alumnos	3,50(1,10)	55,38	51,82	0,54
Diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos	3,22(1,11)	55,48	53,66	0,76

\* p estimado por medio del test U de Mann-Whitney.

**Tabla 3.** Asociación entre las preguntas que evaluaban las Preocupaciones Pedagógicas y el tiempo de realización de práctica docente de estudiantes de Educación Física

Las preguntas que evaluaron Preocupaciones Pedagógicas: “Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza” ( $p=0,03$ ); “Actuar correctamente cuando estoy siendo observado” ( $p<0,01$ ); “Trabajar con muchos alumnos todos los días”

( $p=0,01$ ); “Falta de material en la enseñanza” ( $p<0,01$ ); “Sentirse bajo presión gran parte del tiempo” ( $p<0,01$ ); y “Si cada alumno obtiene lo que necesita” ( $p=0,05$ ) presentaron asociación significativa con el tiempo de realización de la práctica docente. En estos análisis fue observado que la mayoría de los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses, eran menos preocupados que los alumnos que cumplían la práctica docente como mínimo hacia 7 meses.

## DISCUSIÓN

Los estudiantes practicantes con menos tiempo de realización de práctica docente tenían mayor tiempo de experiencia con la docencia. Este resultado está asociado a la posibilidad de los estudiantes de Educación Física tener acceso a puestos de trabajos vinculados a la docencia durante el curso de graduación, principalmente en el caso de los alumnos de la ciudad de Montevideo (Tabla 1). Por otro lado, la búsqueda por un mayor tiempo de experiencia puede estar vinculada a la necesidad de compensar la falta de experiencia con la docencia (Silva Piovani et al., 2012).

Los resultados referentes a las dimensiones demostraron que los estudiantes practicantes uruguayos poseen niveles de preocupación con el Impacto de la Tarea y Consigo similares a de alumnos practicantes brasileiros (Farias et al., 2008; Loch, Bruno, Oliveira & Nascimento, 2005), portugueses (Matos et al., 1991) y griegos (Zounhia et al., 2004). Sin embargo, el menor sentimiento de preocupación estaba asociado a la Tarea. En esta perspectiva, se constató que los alumnos demuestran tener dominio de las tareas ministradas a los alumnos, a pesar de que no demuestran seguridad de los efectos de la acción propuesta a los escolares. De hecho, se observa que apenas 30,0% de los alumnos relataron baja preocupación con la dimensión Consigo (Tabla 2). Estas evidencias resaltan que el aprendizaje de la me-

todología y didáctica del trabajo docente estaban siendo efectivas, a pesar de que existiera cierta inseguridad con el impacto de la tarea y con la sobrevivencia en el ambiente escolar.

Cuando evaluado el nivel de asociación entre el tiempo de realización de práctica docente y las preocupaciones pedagógicas, se observó que solamente la dimensión Tarea demostró asociación significativa. En este sentido, fue evidenciado que los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses demostraron menor índice de preocupación con las tareas ejecutadas en el decorrer de la práctica docente. Resultados similares fueron retratados en los análisis de las preguntas: “Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza” y “Actuar correctamente cuando estoy siendo observado” de la dimensión Consigo; “Trabajar con muchos alumnos todos los días”, “Falta de material en la enseñanza” y “Sentirse bajo presión gran parte del tiempo” de la dimensión Tarea; y “Si cada alumno obtiene lo que necesita” de la dimensión Impacto de la Tarea. Estas pruebas pueden estar asociadas a que los estudiantes practicantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses, poseían mayor tiempo de experiencia docente fuera del ámbito de la graduación (Tabla 1). Ya que, la experiencia como docente tiende a alterar el tipo de preocupación de los responsables por la práctica pedagógica en el ambiente escolar (Fuller, 1969; Rickard & Knight, 1997).

Los estudiantes consideran la práctica docente como un momento importante en la formación profesional para construir y desarrollar sus conocimientos para constituirse como profesor. Pero se destaca que la Práctica Docente también es una disciplina dentro del currículo de su formación, la cual precisa ser aprobada para concluir el curso de graduación y seguir adelante en su carrera. Por lo tanto, es comprensible que los estudiantes-practicantes se preocupen en obtener una evaluación favorable de su enseñanza, sea tanto por parte del profesor orientador de la práctica, como de los alumnos y demás profesionales que trabajan en la institución que recibe la práctica docente.

Otro aspecto que interfiere en la evaluación de la percepción de las preocupaciones pedagógicas, es el control del grupo en el que estudiante está realizando la práctica docente. Porque mantener el orden de la clase es un parámetro representativo en la evaluación del orientador de la práctica docente para analizar el desempeño del estudiante-practicante. Así como también, es un factor importante para que el estudiante se sienta cómodo en su papel docente, como es relatado por los estudiantes practicantes en el indicador “sentirse mejor en el papel de profesor” de la dimensión consigo (Tabla 3).

Por otro lado, si el estudiante se siente mejor en el papel de profesor, de cierta forma se evidencía que éste ya posee el control general de la situación de enseñanza. Así, en ese momento el estudiante-practicante podrá colocar el foco de su atención en cuestiones relacionadas a los contenidos asociados a la enseñanza y al impacto de enseñar. En este sentido, a pesar de que los estudiantes describan que existen preocupaciones consigo, los practicantes pueden informar preocupación con asuntos relacionados al impacto de enseñar. Por lo tanto, se observa que existe la posibilidad de que los estudiantes tengan una visión más reflexiva de su práctica de enseñanza, entendiéndola de forma más compleja y no estratificada, comprendiendo que la función principal en la práctica docente para ser profesor está asociada a la contribución de las acciones pedagógicas para el aprendizaje de los alumnos.

Al considerar la perspectiva presentada, se constata que los estudiantes-practicantes poseen una construcción sólida sobre los fundamentos pedagógicos que conforman su propuesta de enseñanza. Desde este punto de vista, cuando los estudiantes-practicantes expresaron sus preocupaciones, relataron los puntos que entienden como finalidad propia de la educación, o sea, las preocupaciones “ideales”, como describe Behets (1990).

Al evaluar los resultados de los indicadores de la dimensión impacto, se constató que las preocupaciones presentadas en

el modelo teórico de Fuller y Brown (1975) no obedecieron la perspectiva evolucionista de la teoría de las preocupaciones pedagógicas. Se constató que los resultados de la dimensión impacto tuvieron características más coherentes al respecto de la formación del estudiante-practicante de la graduación, en la cual el espacio determinado de la acción docente, los tiempos de formación y las relaciones personales son tan significativas como los contenidos disciplinares, para la conformación de la sensibilidad sobre la especificidad de la acción educativa en la escuela (Gariglio, 2010).

Cuando evaluada la dimensión tarea, fue observado que el tema que trataba sobre la rutina e inflexibilidad del día a día de la enseñanza, fue el único indicador que demostró un elevado índice de alta preocupación. Este resultado puede estar relacionado a la dificultad del estudiante-practicante para lidiar con aspectos que no dependen solamente de su acción, sino de un conjunto complejo de acciones y actores. Obviamente, aprender a cambiar esa rutina de la enseñanza o entender que la rutina de enseñar puede llegar a tener aspectos positivos, precisa de un proceso de formación continuo, que siempre estará en un estado de equilibrio inestable (al cambiar de trabajo, al cambiar las directivas, al cambiar el currículo, etc.). O sea, la rutina y la inflexibilidad del día a día dependen de las “cuestiones contemporáneas”, las cuales están relacionadas a las condiciones sociales del contexto de la práctica docente (Smith & Sanche, 1993).

## CONCLUSIÓN

A pesar de las limitaciones metodológicas de estudios de esta naturaleza, se concluye que el número de interrogantes que presentaron asociación significativa en las dimensiones consigo e impacto de la tarea no fueron suficientes para interferir en los resultados de la evaluación general de las dimensiones. Estas



evidencias resaltan la necesidad de evaluar las preocupaciones de los estudiantes practicantes no sólo de forma evolutiva en relación al tiempo de práctica docente. Se entiende que el tiempo de experiencia en la enseñanza es una variable a ser considerada, pero no la única. Existen variables relacionadas al espacio social que interfieren en la acción docente, como las características curriculares de la práctica docente y las relaciones que son establecidas entre los supervisores, orientadores de práctica, alumnos y demás actores escolares, que también pueden influenciar en el desarrollo profesional del estudiante durante el tiempo de práctica docente. Así, se constata la necesidad de considerar estos factores a la hora de analizar las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes, para así contribuir en la construcción del conocimiento del estudiante en la disciplina Práctica Docente, la cual debe ser considerada como fundamental en la formación docente.

Otro aspecto a resaltar es el hecho de que la mayoría de los estudiantes-practicantes tuviera experiencia docente fuera de la práctica docente curricular, lo que puede haber contribuido para el menor índice de preocupación con la dimensión tarea. En este sentido, pueden indicarse dos consideraciones. La primera corresponde con la teoría de las preocupaciones de Fuller, la cual indica la evolución de las preocupaciones en relación al tiempo de experiencia docente. Siendo que el docente, con el pasar del tiempo, pasa a preocuparse con el impacto de la tarea, y no apenas con la tarea, con la cual ya posee cierto dominio. La segunda consideración está asociada al potencial existente de los saberes de la experiencia docente que los estudiantes poseen antes de cursar la práctica docente, los cuales pueden enriquecer el espacio de la práctica docente y el aprendizaje colectivo en la disciplina Práctica Docente.

La preocupación con los aspectos “externos” que influencian las actividades del profesor, relacionadas a la tarea (trabajar con grupos numerosos, escasez de materiales y presión exter-

na), indican la importancia de los profesores colaboradores y supervisores de la universidad frente a la práctica docente. Así, se comprende que la reflexión de los profesores (de la escuela y de la universidad) puede colaborar en la construcción del aprendizaje de capacidades y competencias relacionadas a la interacción y resolución de situaciones importantes en la formación docente.

Otro abordaje relevante relacionado a las evidencias de este estudio, se relaciona al hecho de que los estudiantes tengan preocupación desde el inicio de su carrera con cuestiones vinculadas al impacto de su tarea de enseñanza, la cual demuestra la presencia del sentido pedagógico y social de su acción y formación docente. Además de esto, la preocupación con el impacto de la tarea merece atención de los orientadores y supervisores de práctica docente, pues esta dimensión puede ser reflejo del sentimiento idealizado por los estudiantes. De hecho, la acción docente del estudiante practicante precisa de ayuda y orientación, porque muchas veces puede ser motivo de frustración, por cuenta de los resultados de una práctica docente puntual. Bien como, los estudiantes practicantes, normalmente, poseen poca experiencia para lidiar con las diversas demandas del enseñar.

## REFERENCIAS

1. Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U., & Mcgowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. (pp.1108-1149). New York: Macmillan.
2. Behets, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
3. Bogges, T., McBride, R., & Griffey, D. (1985). The concerns of physical education student teachers: A developmental view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (3), 202-211.

4. Coates, T., & Thoresen, C.E. (1974). Research and Development Memorandum, n. 123. Teacher anxiety: A review with recommendations. Agency National Institute of Education, Washington, United States (April), 1-30.
5. Farias, G.O., Folle, A., Both, J., Saad, M.A., Teixeira, A.S., Salles, W.N., & Nascimento, J.V. (2008). Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. *Motriz*, 14 (3), 310-319.
6. Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
7. Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K.J. Rehege. (Ed.) *Teacher Education: The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
8. Gariglio, J. Â. (2010). O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, 32 (2-4), 11-28.
9. George, A. (1978). Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the Teacher Concerns Questionnaire. University of Texas. R & D Center for Teacher Education, Austin. (p.1-79)
10. Hill, M.M., & Hill, A. (2000). Investigação por questionário. Lisboa: Síbaló.
11. Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) *Vida de professores*. (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
12. Loch, M.R., Bruno, G.B.M., Oliveira, E.S.A., & Nascimento, J.V. (2005). Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do sul do Brasil. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10 (80), 1-7.
13. Matos, Z., Gomes, P.B., Graça, A., & Queirós, P. (1991). A valorização dos problemas em situação de estágio: preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. In J. Bento, & A. Marques. (Eds.). *As Ciências do Desporto na Escola*. (pp.357-367). Porto: FCDEF.
14. McBride, R. (1986). A comparative analysis of the experienced vs. the novice teacher of physical education: Fuller's model revisited. In: Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Cincinnati.
15. McBride, R., Bogges, T., & Griffey, D. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 149-156.

16. Rikard, G., & Knight, S. (1997). Obstacles to Professional Development: Interns' Desire to Fit in, Get Along, and Be Real Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 440-453.
17. Silva Piovani, V. G., & Both, J. (2011). Asociaciones entre el sexo de estudiantes de Educación Física de Uruguay y las preocupaciones pedagógicas en la práctica docente. In: *Anales de la IV Convención Internacional de Actividad Física y Deporte*, Havana, Cuba.
18. Silva Piovani, V. G., Both, J. & Nascimento, J. V. (2012). Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. *Movimento*, 18 (4), 77-98.
19. Smith, D.L., & Sanche, R.P. (1993). Interns' personally expressed concerns: A need to extend the Fuller model? *Action in Teacher Education*, 15, 36-41.
20. Wendt, J., & Bain, L. (1989). Concerns of preservice and inservice physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 177-180.
21. Wendt, J.C., Bain, L.L., & Jackson, A.S. (1981). Fuller's Concerns Theory as Tested on Prospective Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education, Introductory*, 66-70.
22. Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K. (2004). Teaching Concerns of Greek Physical Education Student Teachers. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 11 (2), 73-88.

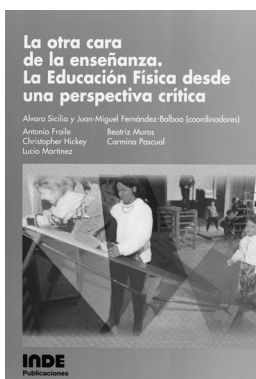
Recepción 12-07-2013

Aprobación: 01-12-2014

RESEÑA DE LIBRO:  
PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN  
FÍSICA EN EL TEXTO DE SICILIA Y OTROS  
"LA OTRA CARA DE LA ENSEÑANZA".

RESENHA DO LIVRO:  
PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TEXTO  
DE SICILIA E OUTROS "A OUTRA CARA DO ENSINO"

BOOK REVIEW:  
BOOK REVIEW: CRITIC PERSPECTIVE OF PHYSICAL  
EDUCATION IN THE BOOK BY SICILIA AND OTHERS  
"THE OTHER FACE OF THEACHING".



Título: La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica.

Autores: Álvaro Sicilia, Juan Miguel Fernández-Balboa, Antonio Fraile, Christopher Hickey, Lucio Martínez, Beatriz Muros y Carmina Pascual.

Editorial: INDE Publicaciones

Ciudad: Barcelona. Año: 2005. Edición: 1ª  
ISBN: 978-84-9729-072-2. Páginas: 224

---

Acosta, P., N. (2014). Reseña de libro: Perspectiva crítica de la educación física en el texto de sicilia y otros "La otra cara de la enseñanza". *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 467-475, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a10>

---

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a10

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a10X>

## Néstor Acosta Pardo

Magíster en ciencias y tecnologías del Deporte y la Actividad Física por la Universidad Manuela Beltrán, Bogotá (Colombia), acostanes25@hotmail.com

*Hoy parece evidente que la Educación Física  
no debe, ni puede considerarse fuera de sus contextos  
sociales, políticos e históricos*

Fernández-Balboa, 2001

Es importante saber que el texto es un trabajo colaborativo, que inicialmente el libro se gestó unido a otra obra: “La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física” (Fernández-Balboa & Sicilia, 2004). En la obra conjunta se presentaron diversos problemas e inconvenientes que provocaron la separación de ambos textos, dando como resultado dos manuales que nos muestran lados ocultos de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de investigación desde la Educación Física.

Juan-Miguel Fernández-Balboa, fue catedrático de Pedagogía crítica en el departamento de enseñanza y curriculum, en Montclair State University (EEUU), donde ofreció cursos sobre pensamiento crítico, desarrollo curricular, democracia y educación. Por su parte Álvaro Sicilia Camacho, es profesor Titular de la Universidad de Almería, en la facultad de humanidades y ciencias de la educación y es responsable del grupo de investigación “Contextos en el aprendizaje escolar en Educación Física y hábitos de salud”. Ambos autores coordinan esta obra, dirigida a promover la perspectiva de pensamiento crítico en la Educación Física.

La obra pretende sentar las bases necesarias que debe adoptar la enseñanza de la Educación Física desde una mirada crítica. Igualmente propone los nuevos retos que deben contemplar la educación y los desafíos que deben afrontar para llegar al cambio. La obra se destaca por presentar sus líneas a manera de investigación, donde destacan las representaciones críticas, humanistas y novedosas sobre las acciones y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de algunos profesores que enseñan a profesores de Educación Física.

Las líneas argumentativas desarrolladas en el libro se presentan a través de 8 capítulos, los cuales llevan a repensar la práctica docente de manera crítica y cómo construir con esta un nuevo horizonte en el que se transformen los modos y formas de educar, y una nueva forma de proyectar la enseñanza y aprendizaje a las nuevas generaciones en constante cambio y con proyecciones más ambiciosas.

Los Autores exponen sus ideas y planteamientos educativos desde la pedagogía crítica sobre, según ellos, la principal problemática de la educación que son los enfoques y modelos en los que suele estar basada la tradicional forma de plantear la Enseñanza y el Aprendizaje en el área de Educación Física, centrada en el método y la eficiencia en vez de los propósitos (Sicilia et al, 2005).

La perspectiva de pedagogía crítica expuesta en esta propuesta cuestiona los porqués de lo que hay, de la realidad tal cual es. La Educación Física debe plantear nuevas alternativas desde el punto de vista ético y político, orientar el esfuerzo hacia luchas, el abordaje de las incertidumbres, la retoma de los principios y propósitos de la pedagogía de la Educación Física. Además se abordan cuestiones como la condición humana del docente, los problemas que se le presentan en la relación con sus semejantes, colegas y alumnos, y en la interacción con las instituciones a la hora de confrontar sus formas de pensar y de tratar de cambiar los paradigmas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje.

En el primer capítulo se establece el marco paradigmático de todos los capítulos tomando la perspectiva crítica como referente. Se hace la presentación de todo el libro y hace alusión a la génesis de la obra y su estructura en los componentes de cada capítulo.

La perspectiva crítica debe dar a los docentes maneras diferentes de enseñar y comprender mejor el mundo de los estudiantes, situación ante la cual los autores plantean que primero el docente debe confrontar sus limitaciones y debilidades para



hacer de ellas propuestas eficaces en su modo de enseñar: “Evaluarme para evaluar”.

En el segundo capítulo, que tiene por título “La cara oculta de los profesores de Educación Física”, los autores relatan un estudio cualitativo sobre los sentimientos vividos por docentes que enseñan a futuros profesores en Educación Física. Aquí, tres profesoras y dos profesores dan cuenta de sus pensamientos y experiencias en el sistema educativo y cómo tuvieron que pasar por diversos miedos, angustias, ansiedades y diversos sentimientos encontrados, para poder cumplir con sus quehaceres educativos, de forma tal que su enseñanza deje huella. El autor plantea que para realizar dicha investigación tuvo que pasar sufrimientos, resistencias de alumnos y profesores a la hora de incorporar recursos socio-críticos través de un programa de formación inicial para formar docentes de Educación Física más reflexivos.

El capítulo tercero “La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física”, tiene como respaldo diversas investigaciones relacionadas con la formación de profesores de Educación Física; los autores proponen un programa de formación permanente para estos profesores, mediante un seminario de investigación-acción colaborativo, donde sea posible dar cuenta de las nuevas tendencias en la educación y sobre todo en la Educación Física, resaltando las necesidades formativas que se requieren para hacer frente a los nuevos valores sociales y corporales y los retos del profesor ante un nuevo escenario socio-cultural. Estos principios que se proponen son: la negociación, que facilita una enseñanza más democrática; la colaboración, que ayuda a aprender desde la diversidad de los otros; y la disseminación de nuestros conocimientos que favorece el aprendizaje a los demás.

El capítulo cuatro, elaborado por Christopher Hickey, profesor de Deakin University (Australia), y titulado “Planificar el futuro contra antecedentes poderosos y presentes precarios” presenta una descripción de las cuestiones prácticas y filosóficas que le

llevaron a modificar su programa universitario. Afirma que todo cambio es un proceso complejo y que los educadores críticos tienen que avanzar con pasos firmes, pero a la vez seguros, con cambios modestos y realistas, siendo conscientes de que el comportamiento humano es muy difícil de cambiar.

Bajo el titular “Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica”, el capítulo cinco presenta una aproximación de forma crítica a los diferentes escenarios pedagógicos; mediante su propia autobiografía, Martínez considera que estos escenarios pedagógicos no emanan de una sola fuente, ni se forman con materiales puros. Para percibir la mirada pedagógica se requiere entrar a ella por medio de varias vías. Este texto enmarca los diferentes escenarios que debe atravesar una persona que se forma con sentido crítico, desde las dimensiones humanas donde es posible afectar aspectos públicos desde las instancias privadas, y viceversa.

El sexto capítulo se desarrolla como texto dialógico y aborda “Reflexiones sobre pedagogía y principios: un diálogo entre dos educadores de maestros”. Es un diálogo de los autores sobre los principios que debe tener toda pedagogía y de forma como los profesores, algunas veces, abordan los temas universitarios sin dar cuenta de esos principios (éticos, morales, etc.). Hablan de dar la prioridad a las personas, y no a los medios o los métodos, que aunque son la ayuda principal, se deben constituir desde las necesidades y posibilidades de las personas. Este direccionamiento pedagógico es fundamental en la perspectiva crítica.

En conexión con lo anterior, “La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad” se presenta en el capítulo séptimo como herramienta valiosa para desarrollar una educación democrática y humanista basada en la dignidad humana y en la que se fomentan los derechos y deberes de las personas. Las claves están en desarrollar la capacidad de los sujetos para autodeterminarse y autorregularse.

Sicilia es el encargado de cerrar la obra con el octavo capítulo, “La pedagogía crítica: Una cuestión de política y de ética”. El

texto tiene como punto de partida las conexiones, pero también las diferencias, entre la ética y la política. Con esta idea, el texto destaca la importancia de la pedagogía crítica y su relación con la ética, pero sin desterrar a la política, ya que ésta forma parte del juego (de la interacción) y garantiza una situación para que todos podamos vivir unos con otros.

La ética y la política definitivamente hacen parte importante de la pedagogía crítica que enmarcan las sociedades actuales y que dentro de ese gran marco se sustentan las acciones de la educación, en pro de mejorar las necesidades educativas de las niñas, niños y jóvenes del país. En ese sentido la educación a nivel nacional debe orientarse desde las nuevas políticas, cuidando que no vayan en contraposición de lo que verdaderamente se quiere, sino que garanticen la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, al igual que la formación de los educadores y educandos desde la parte ética y crítica.

Como cierre de la reseña puede resumirse que la obra expone la idea de educación en un sentido amplio, es generada por un conocimiento que es constituido por las visiones de las personas que de alguna manera tienden a transformar la realidad. El docente debe comenzar por adoptar cambios en los modelos que se siguen, prestando poca atención al destino final a que estos lo conducen, en este sentido en la obra Fernández-Balboa formula interrogantes que cuestionan las causas finales, su validez y pertinencia: ¿Cuáles son los principios éticos y morales, en los que se basa la pedagogía? ¿Cuáles son las aportaciones que debe hacer cada uno, desde la mirada política, crítica y ética? Interrogantes que resultan importantes, vigentes y pertinentes.

La obra, finalmente, promueve una perspectiva de docente que enseña a pensar de forma crítica a sus estudiantes para que afronten sus realidades desde una perspectiva holística, donde conozcan el por qué y el para qué de lo que aprenden, de lo que hacen y deciden, y, de este modo, asumir cambios críticos para sus vidas, “estos son los docentes que dejan huella”.

## REFERENCIAS

1. Fernández-Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J. Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp.25-46). Valencia, España: Editorial Marfil.
2. Fernández-Balboa, J. M., & Sicilia, A. (Coords.) (2004). *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva.
3. Sicilia, A., Fernández-Balboa, J. M., Fraile, A., Hickey, C., Martínez, L., Muros, B., & Pascual, C. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Recepción 27-06-2014

Aprobación: 30-09-2014

---

## ÁRBITROS 2014-2015

---

Alexis Stuart Rivero, Doctor,  
Universidad de Cienfuegos (Cienfuegos – Cuba)

Ana Cláudia Porfirio Couto, Doctoranda y Magíster,  
Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte – Brasil)

Ángela Urrego Tobón, Doctora, Politecnico Jaime Isaza Cadavid  
(Medellín – Colombia)

Antonio Pineda Espejel, Doctor, Universidad Autónoma de Baja  
California (Mexicali - México)

Ari Lazzarotti Filho, Doctor, Universidade Federal de Goiás,  
(Goiânia – Brasil)

Astrid Bibiana Rodríguez, Magíster, Universidad Pedagógica Nacional  
(Bogotá – Colombia)

Beatriz Vélez, Doctora, Institut National de la Recherche Scientifique  
(Montreal - Canada)

Carlos Herdy, Doctorando y Magíster, FIOCRUZ  
(Rio de Janeiro - Brasil)

David Leonardo Qutián Roldán, Doctorando y Magíster,  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia- (Bogotá - Colombia)

Didier Fernando Gaviria Cortés, Doctorando y Magíster,  
Universidad de Antioquia (Medellín - Colombia)

Estefanía Castillo Viera, Doctora, Universidad de Huelva  
(Huelva - España)

Flávia da Cunha Bastos, Doctora, Universidade de São Paulo  
(São Paulo – Brasil)

Felipe Quintao Almeida, Doctor, Universidade Federal do Espírito  
Santo, (Vitória – Brasil)

Fernanda Rossi, Doctora Universidade Estadual Paulista,  
(Bauru – Brasil)

John Jairo Uribe Sarmiento, Doctorando y Magíster,  
Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá - Colombia)

- Juan Carlos Padierna Cardona, Doctorando y Magíster,  
Universidad de Antioquia (Medellín – Colombia)
- Julia Gerlero, Doctoranda y Magíster, Universidad Nacional  
de Comahue (Neuquén – Argentina)
- Julio César Gil Valencia, Magíster, Universidad de San Buenaventura  
(Medellín - Colombia)
- Karen Lorena Gil Eusse, Doctoranda y Magíster,  
Universidade Federal do Espírito Santo, (Vitória – Brasil)
- Lúcio Fernandes Ferreira, Doctor, Universidade Federal  
do Amazonas (Manaus- Brasil )
- Lucero Alexandra Ruiz Ortega, Magíster, Universidad de Antioquia  
(Medellín - Colombia)
- Marlon Andres Amaya Cadavid, Doctorando y Magíster,  
Universidad de Antioquia (Medellín - Colombia)
- Marco Fidel Gómez, Magíster Institución Educativa María  
de los Ángeles Cano (Medellín - Colombia)
- Michele Pereira de Souza da Fonseca, Doctoranda y Magíster,  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro - Brasil)
- Meily Assbú Linhales, Doctora y Pos-Doctora, Universidade Federal  
de Minas Gerais (Belo Horizonte – Brasil).
- Miguel Vicente Pedraz, Doctor, Universidad de León (León - España)
- Ricardo León Rodríguez, Doctor, Corporación Universitaria Minuto  
de Dios (Bogotá – Colombia)
- Robelius Boroloti, Doctor, Universidade Federal de Sergipe  
(Aracaju – Brasil)
- Vanderlei Balbino da Costa, Doctor, Universidade Federal  
de Goiás (Jataí - Brasil)
- Víctor Hugo Durán Camelo, Doctorando y Magíster,  
Universidad Nacional de Colombia (Bogotá - Colombia)
- Zenaide Galvão, Doctoranda y Magister, Universidade  
Presbiteriana Mackenzie (São Paulo – Brasil)



Educación Física y Deporte (EFYD)

Revista editada por el Instituto de Educación Física  
de la Universidad de Antioquia

---

## Política Editorial

---

### Alcance

La revista Educación Física y Deporte (EFYD) publica artículos de investigación e innovación producto de trabajos originales e inéditos de carácter científico, tecnológico o académico, generados en procesos de investigación, reflexión o revisión que hayan sido objeto de evaluación por pares. El público al que se dirige la revista está constituido por profesores, investigadores, estudiantes y profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

Los idiomas oficiales de la revista son: español, portugués e inglés.

## Secciones Temáticas

### Educación Física

El interés de esta sección editorial es la publicación de trabajos sobre la educación del cuerpo en perspectiva pedagógica, educativa, curricular y didáctica.

### Actividad Física y Salud

La revista cuenta con una sección dedicada a la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, el tratamiento y la rehabilitación.

---

1 **English Version:** <https://drive.google.com/file/d/0B6f80W4fjUxIVndWZ3owTmdWTEE/view?usp=sharing>  
**Versão em Português:** <https://drive.google.com/open?id=0B6f80W4fjUxIT115eTBubThGdjQ>

## Lúdica y Ocio

Espacio de acogida a trabajos académicos y de investigación acerca de los intereses por la diversión, el esparcimiento y el empleo del tiempo libre desde diversas perspectivas.

## Deporte, rendimiento, competición y gestión

Involucra temáticas que proceden de una amplia gama de disciplinas, ciencias o saberes, como podrían ser la medicina, los estudios científicos de tipo clínico-terapéutico, las técnicas dietéticas (de alimentación, ejercitación e hidratación), los conocimientos farmacológicos, las disposiciones jurídicas y las doctrinas filosóficas y psicológicas, enfocadas a los intereses en el rendimiento deportivo, la competición y los altos logros.

Con respecto a la gestión, se pretende hacer una contribución a la divulgación del conocimiento en torno a la administración, gestión y gerencia de las organizaciones del campo de la educación física, el deporte, la recreación y áreas afines, con el fin de conocer, analizar y revisar diversas formas y metodologías desde una perspectiva holística e integradora. En este sentido, se reconoce la complementariedad de paradigmas y enfoques, admitiendo trabajos con rigurosidad académica y metodológica en temáticas como la legislación deportiva, la organización deportiva, el mercadeo, la gestión del talento humano, la gestión del conocimiento, las estructuras organizacionales, la gestión en el escenario escolar, entre otras posibles que se relacionen con la gestión de las organizaciones del campo.

## Tipologías de escritos

### Artículo de investigación e innovación (Indexado).

Documento que presenta la producción original e inédita, cuyo contenido es de carácter científico, tecnológico o académico, y está basado en los resultados de procesos de investigación, reflexión o revisión, y es sometido a evaluación por pares. En ningún caso se aceptará como «artículo de investigación e innovación» contribuciones como publicaciones no derivadas de investigación, resúmenes, comunicaciones a congresos, cartas al editor, reseñas de libros, bibliografías, boletines institucionales, notas editoriales, necrologías, noticias o traducciones de artículos ya publicados en otro medio, columnas de opinión o coyuntura, y similares (esto aplica aun en los casos en que se documente que los mencionados tipos de contribución han sido objeto de evaluación por pares).

- Editorial (No Indexado)
- Reseñas de tesis y libros (No Indexado)



- Cartas al editor (No Indexado)
- Información institucional y publicidad (No Indexado)

### Revisión por pares

Los artículos serán reenviados por el Editor y/o los Editores de Secciones Temáticas a dos evaluadores (anónimos: peer review double blind) externos a la Universidad de Antioquia, con titulación mínima de posgrado en Maestría, con publicaciones en los dos años anteriores a la evaluación, y expertos en las temáticas de la sección editorial a la que aplica el artículo. A continuación se describen las fases del proceso de revisión:

1. Elección de revisores, cuya identidad solo será conocida por el comité editorial.
2. Envío de manuscritos a revisores garantizando anonimato de autores.
3. Respuesta al autor con resultados del proceso, garantizando anonimato de los revisores, Respuesta que podrá ser de aceptación directa, de aceptación condicionada a modificaciones, o de rechazo directo.

Los Editores comunicarán al autor los resultados del proceso y los pasos a seguir. Los autores, al final del proceso, tendrán acceso a los resultados de las evaluaciones anónimas.

### Aspectos éticos de la evaluación por pares

Anonimato pleno. Para garantizar la imparcialidad, el proceso de revisión en EFYD es doble ciego (los autores no conocen la identidad de los evaluadores y viceversa). Todas las etapas del proceso son independientes; los evaluadores no se consultan entre sí, pues tampoco conocen la identidad del (los) otro (s) evaluador (es).

### Aspectos éticos de los autores y sus artículos

- Declarar cualquier conflicto de interés.
- Cuidar la integridad académica (el trabajo enviado debe cumplir con principios éticos internacionales).
- Erradicar posibles malas prácticas (plagio, creación de falsos datos, temas de autoría).

### Aspectos éticos relacionados con los editores

- Promover y garantizar la integridad académica.
- Detectar las malas prácticas.
- Manifiestar sus propios conflictos de interés.

## Aspectos relacionados con los evaluadores

- Comunicar al editor cualquier tipo de conflicto de interés con respecto al trabajo a evaluar.
- Respetar y mantener la confidencialidad sobre los contenidos de los trabajos y no romperla sin el consentimiento del editor.
- No hacer uso de los trabajos ni comentarios sobre los artículos hasta que no hayan sido publicados.
- Obtener por escrito el consentimiento del editor, en caso de querer comentar el artículo con otro colega.
- No contactar con el autor sobre temas relacionados con su trabajo, sin consultar previamente con el editor.

## Frecuencia de Publicación

- Se publicará un número semestralmente. El producto de un año (dos números) compondrá un volumen.
- Eventualmente la publicación buscará cualificar las temáticas que componen el campo de la Educación Física y el Deporte por medio de la edición y publicación de números monográficos (números especializados que cumplirán a plenitud la política editorial y la política nacional Publindex de Colciencias).
- La revista se publicará el primer mes anunciado en su frecuencia, es decir, que el número correspondiente al período Enero-Junio se publicará en Enero; y el número correspondiente a Julio-Diciembre saldrá en Julio.
- En cuanto se completen el proceso de evaluación, los trabajos que cumplan afirmativamente los requisitos y que sean avalados por los Editores ingresarán en un índice que será publicado bajo el rótulo de Artículos en Impresión (Papers in press).

## Derechos de autor y acceso a contenidos

Licencia:

Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir  
Igual 4.0- Internacional



El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos la referencia a la publicación original. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

---

## Normas para autores

---

### Preparación y presentación del artículo:

- Todos los envíos se procesan en la página web de la revista (<http://www.udea.edu.co/educacionfisicaydeporte>) que funciona con la plataforma Open Journal System (OJS). No se tendrán en consideración los trabajos enviados por otros medios.
- Se aceptarán trabajos en los siguientes idiomas: español, portugués e inglés.
- El artículo deberá ser presentado en archivo digital elaborado en procesador de textos con el formato RTF o DOC.
- La extensión de cada artículo no deberá ser superior a 20 páginas.
- La configuración de la página deberá estar en tamaño carta y con márgenes de 2,5 cm en cada lado, el tipo de letra será Arial con un tamaño de 12 puntos y el espaciado entre líneas deberá ser sencillo.
- Se debe evitar el uso excesivo de notas al pie de página.
- En caso de presentar tablas y figuras en el artículo, deberán ir debajo numeradas y tituladas cada una, preferiblemente elaboradas en el mismo procesador de texto; sí, en cambio, se agregan como imágenes, deberán cumplir el siguiente requerimiento técnico:
- Las imágenes (fotografías o gráficos producidos en formatos digitales como JPG, PNG, GIF, TIFF y otros) que eventualmente se incluyan, se deberán insertar en el archivo RTF/DOC, y además adjuntarlas al envío en formato JPG o TIFF con una resolución no inferior a 300 dpi. Igualmente llevarán numeración y título.
- Las normas de presentación de las citas de las fuentes en el interior del manuscrito y las referencias al final, estarán en el formato del Estilo A.P.A.<sup>®</sup> (<http://www.apastyle.org>) en su versión más actualizada (al 2015 es la edición 6.0). A continuación se resume el formato de citación obligatorio:
- Las citas en el interior del texto se encerrarán entre comillas. Si el fragmento citado tiene más de 40 palabras, deberá ir en un bloque una línea abajo de la redacción regular, con sangría a la izquierda que permita su diferenciación, y sin comillas. Al finalizar la citación se incluye, entre paréntesis, el primer apellido del autor, el año y la(s) página(s), por ejemplo: (Pérez, 2012, p.133).
- Cada fuente citada en el texto deberá aparecer en el listado de referencias.
- El listado de referencias aparecerá al final del manuscrito bajo el subtítulo Referencias, y sólo se incluirán en ella las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito. El listado irá ordenado alfabéticamente y numerado. El estilo que se empleará en caso de referenciar libros: El pri-

mer apellido del autor, seguido de la inicial del nombre. Entre paréntesis va el año de publicación. Luego, en letra cursiva o itálica, irá el título de la obra. La ciudad de publicación, el país: la editorial. Por ejemplo:

Pérez D., L. (2014). Estudio de los niveles de rendimiento de deportistas élite en Colombia. Medellín, Colombia: Edukart

- En caso de referenciar un artículo de revista, El primer apellido del autor y la inicial del segundo apellido, sí lo tiene. Luego la inicial del nombre. Entre paréntesis va el año de publicación. Luego el título del artículo. En cursiva (itálica) el título de la revista, el volumen y entre paréntesis el número, luego las páginas. En caso de reseñar una revista electrónica seguirá la Fecha de consulta: día, mes, año, URL de consulta. Ver el siguiente ejemplo:

Pérez D., L. (2012). Un análisis parcial a los niveles de rendimiento de deportistas élite en Colombia. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 77(1), 127-148. Recuperado en 29 de abril, 2014, desde <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/555002>.

- Podrá consultar una guía más amplia de A.P.A 6.0 en la dirección: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

La primera página deberá contener:

- Título: deberá ser corto y claro (máximo 15 palabras), alineado en el centro y en negrita. Deberá estar en español, portugués e inglés.
- Resumen: será solo un párrafo estructurado con máximo 150 palabras que sintetiza el problema tratado, el objetivo, los métodos, los resultados y conclusiones. En él no se citan fuentes y se de evitar el uso de abreviaturas. Se debe presentar en español, portugués e inglés.
- Palabras clave: serán mínimo tres y máximo 6 palabras clave que deberán presentarse en español, portugués, e inglés. No deben repetir el título. Deberán estar basadas en los descriptores y calificadores de las ciencias de la salud (DeCS) de la Biblioteca Virtual en Salud (BIREME-OPAS-OMS), que se pueden consultar en la siguiente dirección <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>
- Las traducciones (en título, resúmenes, y palabras claves) deberán ser profesionales y no se aceptarán elaboraciones de sistemas de traducción automáticos o de software (por ejemplo google translate, bing translate, babylon y demás).
- El manuscrito enviado a EFYD no deberá contener los nombres y datos profesionales y laborales de los autores y de la institución financiadora, ni en su primera página, ni en ningún otro espacio del manuscrito, como notas al pie de páginas o similares. Este es un requisito funda-

mental para que el proceso editorial garantice la política de evaluación anónima (peer review double blind).

- Dicha información se debe registrar en la plataforma cuando se hace el envío del manuscrito.

### Sugerencia para el cuerpo del artículo de investigación e innovación

- Parte introductoria: presenta el problema de conocimiento, los objetivos, los antecedentes y los referentes que fundamentan y contextualizan el estudio. Estará ordenada por subtítulos de primer orden que irán en cursiva (no use negrita), en caso de requerir subtítulos de segundo orden irán en cursiva (no use negrita) y con un punto mayor de sangría.
- Parte metodológica: presenta el paradigma, enfoque o tipo de estudio desarrollado, el método, las técnicas, los instrumentos aplicados, los procedimientos de análisis y el tratamiento de la información (modelos de análisis, herramientas y apoyos de software o herramientas investigativas); también indica el universo de datos y la muestra utilizada y analizada. Se deben explicitar las consideraciones éticas que se aplicaron al estudio.
- Resultados: presenta los hallazgos del estudio, los análisis y los avances desarrollados en el artículo; en caso de dividir este apartado con subtítulos, se debe conservar la lógica anteriormente descrita acerca de subtítulos. Se sugiere el uso de tablas o gráficos para la presentación de los datos obtenidos.
- Conclusiones y discusión: presenta la interpretación de los resultados en contraste con datos relevantes de literatura especializada.
- Referencias: deben ir numeradas, organizadas alfabéticamente y ajustarse rigurosamente a los parámetros A.P.A. 6.0, anteriormente descritos.

### Lista de comprobación de envíos

Antes de realizar su envío verifique el cumplimiento total de los requisitos de EFYD; no ajustarse a ellos implicará la devolución del trabajo. Sugerimos el siguiente listado como base de comprobación:

1. Verifique que el artículo y los archivos enviados a EFYD cumplen con los parámetros indicados en su política editorial; enfatizar esta revisión en los requisitos señalados en las Instrucciones para autores.
2. Verifique que ha realizado adecuadamente las traducciones profesionales del título, el resumen y las palabras clave en los idiomas español, portugués e inglés. La ausencia de estos elementos o su baja calidad, implica que el manuscrito no inicie el proceso editorial.
3. Verificar que en el cuerpo del texto o en las notas de pie de página no exista información o identificación referente al autor(es) y a las instituciones financiadoras del trabajo.

4. Diligencie completamente el archivo “Derechos intelectuales y créditos de autores”.
5. En el envío que procesará en la plataforma OJS, que gestiona el proceso editorial de EFYD; indique la Sección Temática en la que aspira sea revisado su manuscrito.

---

## Documento anexo

---

### Derechos intelectuales y créditos de autores

#### Declaración de autoría y derechos de propiedad intelectual:

- a. Manifiesto (manifestamos) que el presente manuscrito cumple las políticas de la revista Educación Física y Deporte (EFYD) de la Universidad de Antioquia, y que el artículo es original de mí (nuestra) autoría, acepto (aceptamos) que he (hemos) contribuido a su producción, por lo cual me hago (nos hacemos) responsable(s) de su contenido, en caso de su aceptación y apruebo (aprobamos) su publicación en dicha revista. Además acepto (aceptamos) que la revista EFYD no tiene derecho a juzgar o a resolver los posibles conflictos o desacuerdos entre los autores con respecto a la autoría del documento. La Universidad de Antioquia, el Instituto Universitario de Educación Física y la revista EFYD no se hacen responsables de la exactitud de los resultados.
- b. Que cada autor reportado en el artículo ha contribuido sustancialmente a su elaboración.
- c. Que el artículo no ha sido sometido a evaluación por otra revista, en su totalidad o en parte.
- d. Que debo (debemos) tomar en consideración las observaciones y sugerencias de los revisores antes de su publicación.
- e. Que en caso de aceptación del manuscrito para su publicación, los derechos de reproducción y divulgación, en medio electrónico y en papel serán propiedad exclusiva de la revista Educación Física y Deporte. El manuscrito no contiene material protegido por derechos de reproducción, ni genera conflicto de intereses.
- f. Que la inclusión en el proceso de revisión editorial y el tiempo que este demande, no implica la aceptación del artículo para su publicación.
- g. Que el autor principal (o el delegado por los demás autores) del manuscrito, asume la responsabilidad de mantener a los coautores informados del proceso de revisión, el contenido de los comentarios y cualquier revisión correspondiente al manuscrito.

Firmado el día \_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ en el año \_\_\_\_ y en la ciudad de \_\_\_\_\_

Autor (nombre) \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Autor (nombre) \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Autor (nombre) \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

---

## Hoja de créditos

---

### Datos de los autores

**Por cada autor se debe diligenciar completamente la siguiente información:**

- Apellidos completos
- Nombres completos
- En caso de haber normalizado o estandarizado un modo de ordenamiento de apellidos y el nombre, indicar como deberán aparecer
- Cargo e institución donde labora, en el siguiente orden de afiliación:  
a) Universidad y b) Facultad o dependencia
- Afiliación a grupos y líneas de investigación
- Titulación profesional e institución que la expidió
- Mayor Titulación de posgrado e institución que la expidió
- Dirección institucional de correo electrónico

### Datos de instituciones financiadoras

- En caso de que el manuscrito sea producto de un proyecto de investigación con financiación, debe informar lo siguiente:
- Nombre de la Institución (obligatorio)
- Nombre del proyecto (obligatorio)
- Código del proyecto (opcional)





**Imprenta**  
**Universidad de Antioquia**

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: [imprenta@udea.edu.co](mailto:imprenta@udea.edu.co)

Impreso en diciembre de 2015



## ÍNDICE

ESTUDIANDO EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE MULTISCOPIC, UNA RED ON-LINE PROFESIONAL DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA  
*Gustavo González Calvo, Daniel Bores García*

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN VIAJE ACRÍTICO DESDE LA UNIVERSIDAD A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR  
*Alberto Moreno Doña, Carolina Poblete Gálvez, Gonzalo Bernal Quiroz*

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE: OS JOGOS INTERNOS/INTEGRAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC  
*Carmen Lúcia Nunes Vieira, Alexandre Fernandez Vaz*

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (BRASIL)  
*André Justino dos Santos Costa, Jaison José Bassani*

A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR E FAZER DA ESCOLA UM LUGAR DE CULTURA: TRAJETÓRIA FORMATIVA E BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS  
*Marcus Aurelio Taborda*

CRECIENDO JUNTOS: EDUCACIÓN, DESARROLLO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN EL DEPARTAMENTO DEL META  
*Claudia Maritza Guzmán Ariza*

REPRESENTACIONES Y DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN URUGUAY: UNA VISIÓN DESDE LOS PROGRAMAS OFICIALES  
*María Cecilia Ruegger Otermin, Ana Torrón Preobrayensky, Pablo Javier Zinola Diez, Cleber Antonio Rodríguez Cataldo*

RELACIONES ENTRE EL TIEMPO DE REALIZACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE CURRICULAR Y LAS PREOCUPACIONES PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE URUGUAY  
*Verónica Gabriela Silva Piovani, Jorge Both*

**RESEÑA DE LIBRO:** PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TEXTO DE SICILIA Y OTROS "LA OTRA CARA DE LA ENSEÑANZA".  
*Néstor Acosta Pardo*

