

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM

FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: HILOS QUE SE ENTRELAZAN

FORMATION AND PERFORMANCE IN THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION: LINES THAT INTERTWINE THEMSELVES

Maria Emília de LIMA¹
Marcos Garcia NEIRA²

RESUMO: Tomamos por objetivo do presente estudo analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2006 a 2012, significa sua prática pedagógica. Para tanto, realizamos uma etnografia das aulas, recorrendo à observação, entrevistas e análise de documentos. Concluímos que a produção curricular no contexto da escola deu-se, em grande medida, pelo entrelaçamento de significados. Alinhado aos pressupostos do currículo cultural de Educação Física e à política municipal de formação contínua, o educador desenvolveu atividades de ensino consonantes à proposta oficial, estabelecendo um diálogo profícuo entre o repertório dos alunos e os significados atribuídos às práticas corporais tematizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Currículo. Educação física. Cultura.

RESUMEN: *El objetivo del presente estudio es analizar cómo un profesor de Educación Física que participó en los cursos de formación ofrecidos por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, en el período de 2006 a 2012, significa su práctica pedagógica. Para ello, realizamos una etnografía de las clases, recurriendo a la observación, entrevistas y análisis de documentos. Concluimos que la producción curricular en el contexto de la escuela se dio en gran medida por el entrelazamiento de significados. En conformidad con los presupuestos del currículo cultural de Educación Física ya a la política municipal de formación continua, el educador desarrolló actividades de enseñanza consonantes a la propuesta oficial, estableciendo un diálogo profícuo entre el repertorio de los alumnos y los significados atribuidos a las practicas corporales tematizadas.*

PALABRAS-CLAVE: *Formación de profesorado. Curriculum. Educación física. Cultura.*

ABSTRACT: *We have as aim in this study to analyse how a Physical Education teacher that participated in formation classes offered by São Paulo Municipal Education from 2006 to 2012*

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar. E-mail: emiliadelima@yahoo.com.br

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professor Titular e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>>. E-mail: mgneira@usp.br

gives sense to his pedagogical practice. For this, we made his class ethnographic study, by observation, interviews and document studies. We concluded that the curricular production at school context occurred on its great majority, by interweaving of meanings. Following the cultural Physical Education curriculum theories and the municipal teacher formation courses, this teacher developed teaching activities linked by the official proposals, setting up a meaning dialogue between the students repertory and the meaning attributed to the corporal activities topics.

KEYWORDS: *Teacher formation. Curriculum. Physical education. Culture.*

Introducción

El escenario actual de efervescencia política, cultural y social demanda nuevas y a veces contradictorias funciones a las escuelas. En este contexto, buscamos aprehender los hijos que entrelazan la práctica pedagógica a la maraña de orientaciones curriculares de un profesor que afirma actuar según las teorías de la perspectiva cultural de la Educación Física³.

No son pocos documentos curriculares que buscan impactar las escuelas desde la prescripción de la práctica pedagógica. Queda verificar que, en algunos estados y municipios, las propuestas oficiales se hacen acompañar materiales didácticos que describen las acciones didácticas a adoptarse, definiendo contenidos, actividades de enseñanza e instrumentos de evaluación.

Adoptando una postura al revés, la Secretaria Municipal de Educación de São Paulo (SME-SP) produjo y publicó, en 2007, Orientaciones Curriculares (OC) inspiradas en la Educación Física cultural. El texto oficial explicita que la definición de los temas de estudios y la organización del trabajo pedagógico cabe al profesor, con la participación de los alumnos. Sin discriminar contenidos de enseñanza, presenta como principios el reconocimiento de la cultura corporal de la comunidad, la justicia curricular, la docencia dialógica, y el entendimiento de que las diferencias son culturalmente producidas.

Deliberadamente, entre 2006 y 2012 la SME-SP tensionó acercar la acción educativa de los profesores de las teorías que inspiraban el documento institucional, por medio de cursos, seminarios, encuentros y reuniones de formación presenciales. La opinión de los profesores de Educación Física sobre la propuesta ha sido investigada por Françoso (2011) y Aguiar (2014).

3 Inspirada en el compromiso político de los Estudios Culturales (en su vertiente post-estructuralista) y pedagógico del multiculturalismo crítico, la Educación Física cultural o culturalmente orientada actúa en favor de una política de la diferencia al tematizar juguetes, danzas, luchas, gimnasias y deportes oriundos de los diversos grupos que cohabitan la esfera social, desnaturalizando los discursos que producen estas prácticas y sus representantes, borrando las fronteras identitarias y promocionando la negociación de sentidos (NEIRA, 2011).

El primero encontró dificultades y facilidades en la comprensión del texto, y la segunda se dio cuenta de la existencia de algunas concepciones que se acercaban de la que se defiende en el documento, mientras que otras se alejaban.

Siguiendo las huellas de estas investigaciones, tomamos la hipótesis de que la práctica escolar es una instancia de producción curricular y de formación desde el “decir” y “hacer” del profesor. Con el intento de examinar los efectos de la política formativa en la tesis de las acciones culturales, realizamos una etnografía de las clases ministradas por un profesor, que frecuentó las actividades organizadas por la SME/SP, teniendo en mente implementar el currículo oficial. Por lo tanto, observamos el proceso pedagógico, entrevistamos al docente y analizamos los registros que él ha producido.

Los hilos que entrelazan el conocimiento

Una política curricular busca generar nuevas prácticas, nuevas subjetividades profesionales y otras formas de pensar la educación y la formación de los sujetos. En lo que comprende Silva (2010), el currículo es uno de los elementos centrales de reformas educacionales en curso en los más distintos países. Es un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder y, pese a la amplitud, produce distintos efectos.

Las perspectivas científicas del currículo que vigoran en gran parte del siglo pasado se asumieron como cuestión técnica, ocultando la dimensión ideológica.

Con este enfoque, el currículo de la escuela se basaba en la cultura dominante, transmitiéndose desde este código. Visto como prescripción, sostenía la creencia de que la especialización y el control son inherentes al gobierno central, a las burocracias educacionales y a la comunidad universitaria.

El pensamiento y la estructura tradicionales del currículo técnico, sin embargo, fueron criticados por el “movimiento de reconceptualización”, en los Estados Unidos, por la “nueva sociología de la educación”, en Inglaterra, por la sociología crítica de Pierre Bourdieu, en Francia y en Brasil por las obras de Paulo Freire. La crítica a la conexión entre la forma cómo la economía y el currículo se organizaban contribuyó para el cuestionamiento de qué se enseñaba en la escuela. Sometidos a la transmisión de los conocimientos elaborados por la nueva ciencia moderna, los niños y jóvenes terminaban por aprender la “verdadera” cultura, quedándoles dos opciones: actuaban desde las expectativas transmitidas o resistían al patrón que les fuera impuesto.

Sin embargo, la teoría curricular sufriera otra guiñada gracias al movimiento que se hizo conocido como “virada cultural”. Considerada un campo de disputas por la validación de significados, la cultura se posicionó en el centro de los debates y se consideró el principal referente en las explicaciones de los modos como vemos las cosas y actuamos en el mundo (HALL, 1997). De este modo, se empezó a ver al currículo como un recorte arbitrario de la cultura que influencia en el posicionamiento de los sujetos, o sea, instituye identidades y diferencias.

Ante la complejidad de los tiempos actuales, en que corrientes del pensamiento tienden a reconocer el papel del lenguaje en la construcción de la realidad, la necesidad de compatibilizar las características de la contemporaneidad con los procesos formativos exige una nueva configuración de las políticas de formación de profesores. Si lo que se pretende es construir una sociedad más justa, no es suficiente reconocer la diversidad de culturas presente en las escuelas, hay que irse más allá, incorporar sus saberes y problematizar los discursos que exaltan los significados elaborados por dichos grupos, interiorizando alumnos.

Frente al incómodo que los que se acostumbran a determinar los conocimientos que llenaron el recorrido escolar han causado, no se puede huir de la idea que el currículo y el propio conocimiento son campos abiertos a la disputa e interpretación, en los cuales sectores divergentes intentan establecer su hegemonía. Al fin y al cabo, si el currículo fuera concebido como texto de la cultura, sus prácticas y discursos acaban por influenciar la producción de los ciudadanos y, por consecuencia, en el modelo de sociedad. (LOPES; MACEDO, 2011)

Concebir el currículo como artefacto cultural implica reflexionar sobre el proceso productivo y los sujetos productores. Reconociendo el profesor como coautor del texto curricular, consideramos su potencial para promocionar cambios y convertirse en el artesano responsable por desarrollar la trama, hacer elecciones y producir otros significados, o sea, formular el currículo. En este sentido, no hay como echar mano de una política de formación continua que posicione los docentes como sujetos del proceso.

Se sabe que las presiones del mundo del trabajo y la constatación, por los sistemas de enseñanza, de “precarios” desempeños escolares, han desencadenado reformas curriculares en la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Superior. Investigaciones como la de Gatti (2008), por ejemplo, denuncian que los cursos de formación inicial no propician una adecuada base para actuación docente.

Vuelta a los docentes en actividad, “es común que gobernantes convoquen la formación continua como ‘solución mágica’ para mejorar el aprovechamiento de los alumnos, siempre bajo la alegación que los profesores son mal formados” (LIPPI, 2009, p. 74). Especialmente en

las redes públicas, se han implementado proyectos formativos que, en muchos casos, no pasan de programas compensatorios. Pero, hay que decir la verdad, también hay iniciativas que reconocen y valoran los saberes docentes, que empiezan a ocupar el centro de las atenciones e intenciones.

Bajo esta perspectiva, el profesor es un sujeto que se constituye desde las experiencias vividas, lo que significa privilegiar la reflexión sobre la práctica, crear redes para intercambiar experiencias y posibilitarles su intervención directa en la propia formación. Consecuentemente, ya se observa la substitución de la formación patrón direccionada por expertos académicos que solucionan de todo, por una formación que se acerca del contexto de las instituciones educativas y de la idea de que el profesorado produce conocimientos pedagógicos.

Según Ibernón (2010), esta propuesta toma como referencia situaciones problemáticas de la acción cotidiana como el objetivo de contestar a las necesidades definidas en la escuela. Tal encaminamiento requiere el papel constructivo y creativo de los involucrados desde el planeamiento, valorando el diálogo, el compromiso y la colaboración. Sin embargo, para que los cambios ocurran en la acción didáctica en sí misma, cabe recordar primeramente que las escuelas no fueron concebidas para favorecer el trabajo colectivo. Y en segundo lugar, que la práctica educativa cambia sólo cuando el colectivo de profesores quiere cambiarla y no cuando el formador dice. Por lo que se nota, parece haber sido esta inspiración de las acciones formativas realizadas por la SME-SP entre los años 2006 y 2012:

Cuadro 1 - Síntesis de las acciones formativas realizadas

| |
|---|
| 2006/2007 – El Grupo Referência (GRESP) ⁴ fue instituido con el objetivo de producir el documento curricular de la red municipal. Para ello, se realizaron reuniones para estudio, discusión, redacción e incorporación de las sugerencias de los profesores y gestores, ante consulta a las escuelas. |
| 2007 – Miembros del GRESP coordinan discusiones descentralizadas por región sobre las OC de la SME/SP. |
| 2008 – El GRESP fue ampliado, elaboró las pautas de las reuniones y condujo los encuentros formativos en las diferentes regiones de la ciudad. |
| 2009 – El GRESP condujo reuniones en los horarios colectivos de las escuelas con la intención de integrar los profesores de los distintos componentes curriculares. |
| 2009 – El GRESP realizó cursos en todas las regiones, vueltos para la discusión de las teorías que subsidian las OC. |
| 2010 – El GRESP realizó cursos para discusión de la concepción de Educación Física que inspira las OC y su relación las expectativas de aprendizaje. |
| 2010 – El GRESP realizó un seminario para la acogida de los profesores de Educación Física ingresante desde el concurso de aquél año. |
| 2011 – Cada participante del GRESP invitó a un colega profesor de Educación Física y, desde un trabajo colaborativo, problematizaron y calificaron la práctica pedagógica en las unidades educacionales. |
| 2011 – El GRESP realizó cursos para discusión de las teorías metodológicos que caracterizan las OC. |

4 Colectivo formado por profesores de la red municipal y dos asesores externos.

2011 – El GRESP realizó reuniones formativas con un coordinador pedagógico de cada escuela de la red municipal con vistas a discutir las OC.
2011 – El GRESP realizó un seminario para la acogida de los profesores de Educación Física ingresantes a través del certamen de aquel año.
2012 – El GRESP organizó y realizó cursos en que se discutió las prácticas corporales como texto de la cultura.
2012 – El GRESP organizó y realizó un seminario con profesores y gestores educacionales para debatir la enseñanza de Educación Física pautado en las OC.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las pautas de las reuniones y de los programas de los cursos ministrados permitió detectar la prioridad al debate de los supuestos teórico-metodológicos contenidos en las OC. La metodología utilizada, así como el protagonismo de profesores de la propia red, nos llevó a identificar la preocupación en situar el docente (y sus conocimientos) en el centro de todo el proceso. Además de eso, tal iniciativa se mostró fiel a la concepción política y pedagógica que subsidia la Educación Física cultural cuando trae como presuposición la valoración de los saberes de todos los involucrados en la dinámica curricular: profesores, gestores, estudiantes y comunidad educativa.

Nuestros análisis corroboran la interpretación de Aguiar (2014, p. 87), para quien las propuestas formativas de SME/SP en este período “no se organizaban y visaban, como generalmente encontramos en el área, la realización de carreras vueltas para la trasmisión de una serie de actividades o aún a la ejecución de clases prácticas”. Teniendo por base el documento oficial, las pautas de las formaciones se volvían a la comprensión de la epistemología y de la acción didáctica que el currículo municipal propone.

Deshaciendo una maraña de hilos

Sin la pretensión de agotar la discusión, a lo largo del año lectivo de 2013, realizamos una etnografía de las clases de un profesor que participó de los cursos de formación ofrecidos por la SME-SP, con el intuito de analizar como el docente significa su práctica pedagógica. El educador contestó positivamente a la invitación enviada a todos que ingresaron en la red municipal desde los certámenes realizados en 2010 y 2011, y habían participado de por lo menos dos entre las muchas acciones formativas ofrecidas.

Considerando que cualquier educador se encuentra enrolado en los hilos que ligan su hacer al contexto de la escuela y a las normas de la red de enseñanza donde actúa, para mapear el contexto de la investigación vivenciamos el ambiente de la escuela, recurriendo el horario del intervalo de los alumnos y hablamos con algunos profesores y funcionarios. Mientras tanto,

procedemos al análisis de los documentos elaborados por el docente, en específico, el Libro de la Clase⁵.

A lo largo del periodo de permanencia en la escuela, registramos en video todas las actividades correspondientes a la tematización del juego de bolos y del juego de palos. Nuestra mirada recayó sobre la tesitura del currículo, es decir, enfocamos los modos como el profesor propuso las actividades; las interacciones con los alumnos; los temas abordados y las respuestas (y los silencios) de los estudiantes. También registramos en diario de campo elementos que nos permitieron contextualizar cada clase filmada.

En búsqueda de interpretar mejor a los resultados, asistimos innúmeras veces a los videos grabados y seleccionamos los trechos de las clases que esbozaban relaciones con la propuesta curricular oficial, sin que el profesor supiera de este recorte. Los registros del diario de campo contribuyeron para definir criterios de selección de los extractos de las grabaciones, los cuales, siguiendo las recomendaciones de Lankshear e Knobel (2008), fueron utilizados durante las entrevistas con el docente, como dispositivos de evocación.

Fue posible observar que los hilos oriundos de contextos diversos fueron tomados a muchas manos para producción del tejido/texto curricular de Educación Física. Identificamos que el profesor estableció varios puntos de contacto con las orientaciones municipales explicitadas en los documentos oficiales y en las propuestas formativas. Considerándolo artesano responsable por la producción en el contexto de la práctica pedagógica, inferimos dos procesos por él utilizados durante la tesitura: la “incorporación de los nudos”, y el “desenlace de los hijos y nuevos entrelazamientos”.

Incorporación de los nudos

En el ámbito de la formación inicial, según ha informado, el profesor acceso los discursos de la psicomotricidad y del desarrollo motor, aunque las actividades prácticas se hayan resumido a la enseñanza de las técnicas deportivas. A saber, la propuestas psicomotora “tiene un carácter utilitarista, tomando el cuerpo como objeto pasible de perfeccionamiento” (BORGES, 2017, p. 845), y en el currículo desarrollador, “el intuio es lograr el puesto de eficiencia y precisión de los movimientos” (BORGES, 2017, p. 846). En lo que respecta a las propuestas acríicas, a lo mejor la docencia en Educación Física se haya significado en una

5 Se trata de un cuaderno en que el profesor participante del estudio registraba sus acciones y reflexiones.

vertiente performática basada en actividades fragmentadas y descontextualizadas, con el enfoque en la cultura corporal dominante.

Sólo cuando ingresó en la red municipal de São Paulo el profesor tuvo contacto con la perspectiva cultural corporal del componente, que les proporciona a los educandos situaciones de lectura y producción de las prácticas corporales disponibles en la sociedad, haciendo valer el repertorio de los grupos subyugados. Expuesto al proceso de formación en esta vertiente, el profesor se empeñó en traducir discurso hasta aquél momento desconocido. O sea, le tocó desatar nudos, quitar nudos, reorganizar tramas y producir el nuevo (para él) hacer curricular en el contexto de la práctica.

Desde ahí resultó una gama de actividades didácticas de carácter flexible. El análisis de la transcripción de las observaciones permite identificar momentos de planeamiento, desarrollo de las actividades de enseñanza, evaluación y replaneamiento.

Empezamos la problematización del tema juego de bolos. Para ello, los alumnos se dividieron en grupos y registraron en un papel las reglas del boliche que conocían. La vivencia ocurriera basada en estas reglas (LIVRO DA CLASSE, 22/08/13).

Para ponerles disponibles a los alumnos las informaciones de manera organizada, por muchas ocasiones, el profesor registró en la pizarra aspectos importantes de los diálogos ocurridos. Mientras tanto, un alumno colaborador copiaba el texto en su cuaderno. Se habían organizado de este modo distintos encaminamientos para acciones colectivas como las vivencias o aún los ruterros de investigaciones.

Es interesante señalar que uno de los videos⁶ producidos para apoyar la formación continua de la SME/SP trata justamente de la relevancia del profesor organizar junto con los alumnos, escribiendo en la pizarra o en un cartel, las cuestiones importantes, las representaciones vehiculadas, las principales dudas, etc. Este material señala para la necesidad del profesor producir y conducir las actividades didácticas, elaborando un guion con base en los conocimientos que se necesitan plantear y estudiar sin perder de vista el contexto escolar. La retomada de la trayectoria curricular se justificó de esta forma:

Los registros que yo leí fueron los registros que ocurrieron durante la clase. Los que yo había apuntado. Nosotros volvemos a estos registros para discusión. Para que se pudiera discutir aquellos acontecimientos. Para que ellos pudieran explicar lo que estaba pasando en aquel momento. Con la idea de dar el prosequimiento en el trabajo. Para mantener la continuidad.

6 Vídeo 27 –Artes y Educación Física Seminario IV – Ampliación de los conocimientos. Video producido por la SME-SP y la Fundación Padre Anchieta con el objetivo de difusión y de formación de los profesores de la red de educación paulistana.

Entonces los registros auxilian principalmente en este proceso de continuidad de los estudios. No hay nada definido. En conformidad con los registros que surgen nosotros hemos elaborado el proceso del estudio (EDUARDO).

Uno de los enfoques de la propuesta curricular de la SME-SP, en el periodo investigado, era el desarrollo de la competencia lectora y escritora de los alumnos, de este modo, según documento oficial, a la Educación Física escolar cabe proporcionarles a los alumnos experiencias que viabilicen tanto la práctica de manifestaciones corporales cuanto la “reflexión crítica acerca de las diversas formas de representación cultural vehiculadas por los juguetes, luchas, deportes, gimnasias y danzas” (SÃO PAULO, 2007, p. 36). De cierto modo, el profesor organizó actividades de enseñanza para posibilitar la lectura, interpretación y el análisis de los códigos relativos al tema en estudio.

Los alumnos empezaron a explicar las reglas del juego. Intentamos sistematizar estas reglas para realizar la vivencia. Sin embargo, el dialogo fue un poco tumultuado, comprometiendo la comprensión del juego. Intentamos vivenciar el juego de modo explicado por algunos alumnos de la clase (LIBRO DE LA CLASE, 08/11/13).

Hicimos la lectura de un vídeo mostrando la práctica deportiva del juego de bolos. Ponemos atención para las técnicas de lanzamiento, los trajes utilizados y las reglas del juego. Los alumnos registraron todo mirando la elaboración de un informe que se presentará tras la visita a la pista de juego de bolos (LIBRO DE LA CLASE, 20/09/13).

El profesor retomo las cuestiones que orientaron la observación por ocasión de la visita a la pista: cuestión 1 – identificar a los aspectos discutidos en las clases, contenidos planteados, cosas que fueron estudiadas. Apuntó en la pizarra los comentarios de los alumnos: tipos de lanzamientos, características de los materiales, personas que frecuentan el espacio, reglas observadas; formas de puntuación. En la pizarra se apuntó el habla de todos los alumnos (DIÁRIO DEL CAMPO, 26/09/13).

En esta clase nosotros estábamos retomando algunos contenidos que nosotros vimos en las clases anteriores. En el caso, algunos códigos sociales, algunos códigos culturales que están presentes en el boliche. [¿Y cuáles son?] La cuestión de los materiales, de los artefactos culturales que ellos utilizan. Los trajes, la ropa. Los materiales. La pelota, porque la pelota hace aquella curva. Porque la pista tiene cierta forma (EDUARDO).

Primeramente, se puede señalar que la acción del currículo cultural consiste en una movilización de recursos y conocimientos múltiples que establecen relaciones de muchas naturalezas. Además de eso, observamos que las actividades de enseñanza promocionan la lectura de gestualidad y la reconstrucción de la práctica corporal tematizada. Tal constatación puede sugerir un efecto de la política formativa, puesto que el tema ha sido trabajado en los

cursos ofertados por la SME/SP, conforme se observa en los objetivos anunciados en Diario Oficial:

- Elucidar los fundamentos teóricos y metodológicos que subsidian el Documento Orientaciones Curriculares y Expectativas de Aprendizaje de Educación Física;
- Producir situaciones didácticas que les permitan a los estudiantes ampliar sus análisis y vivencias con relación a las prácticas corporales;
- Reconocer la evaluación como acción fundamental para la construcción de un currículo de Educación Física pautado en la perspectiva cultural. (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

A pesar de los esfuerzos observados, por veces, la realidad pone obstáculos a una actitud curricular coherente. El propio profesor Eduardo parece no haber deshecho este “nudo” cuando “finalizó la clase diciendo que no será posible agotar todos los contenidos relacionados a esta manifestación corporal por cuenta de las actividades de finalización del año lectivo” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

Deshaciendo los hilos y nuevos entrelazamientos

A lo largo de la tematización del juego de bolos y del juego de taco, la reflexión sobre los efectos del trabajo en los alumnos y la necesidad de replanear las actividades de enseñanza han posibilitado que los hilos fuesen desenlazados y nuevamente entrelazados.

En conformidad con las OC, el proceso educativo no sucedió en etapas estanques y lineares, en cambio, con base en el análisis de los propios registros, el profesor fomentó el debate, evaluó continuamente el recorrido realizado, como también posibilitó condiciones de profundizar y ampliar los conocimientos del grupo.

Hicimos la lectura de las investigaciones realizadas para obtener las respuestas de las dudas que surgieron a lo largo de la salida pedagógica. La alumna Evelyn hizo la lectura de su investigación y yo leí las respuestas fornecidas por un participante de la actividad. Hicimos una nueva y breve vivencia del juego (LIBRO DE LA CLASE, 04/10/13).

Antes de presentar un vídeo sobre el juego, el profesor les solicitó a los alumnos que identificaran a los aspectos ya discutidos en clase. En el final de la presentación, preguntó: ¿fue posible reconocer alguna cosa? Los alumnos contestaron: pelota perdida, cruzar el taco. El profesor insistió: ¿en cuanto al lugar que se juega la pelotita, fue posible ver algo distinto? Ninguna respuesta. El profesor volvió al video y preguntó: ¿uno puede jugar desde el lugar donde agarró la pelotita y debe posicionarse detrás de la botella? Alexandre contestó que en su calle siempre juega detrás de la botella. El educador, una vez más, cuestionó: ¿Cómo queda nuestro juego aquí en la escuela? Los alumnos

decidieron experimentar la propuesta de Alexandre (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

La intención era realmente darle un nuevo significado al juego. Hacer algunos cambios porque las condiciones que nosotros teníamos de material, de espacio y del grupo eran distintas el juego en la calle. Entonces nosotros hicimos una propuesta. Desde el dialogo, ellos propusieron cambios, modificaciones, propuestas para que nosotros pudiéramos hacer la vivencia en la escuela con las condiciones que nosotros teníamos (EDUARDO).

Para discutir el contexto histórico del juego de bolos, organizó exposiciones orales con apoyo de recursos elaborados desde investigaciones sobre el tema. Las clases se han desarrollado en ambientes múltiples, desmitificando la exclusividad del uso de la cuadra polideportiva. El profesor también preparó actividades en la clase de informática ante el acceso al internet. Se observa que los cursos de formación promocionados por la SME/SP destacaron y subsidiaron la relevancia de la investigación sobre las prácticas corporales, además de la lectura de textos de diferentes géneros, como actividades para profundizar los conocimientos sobre la práctica corporal. Lo mismo se puede decir de las actividades de enseñanza en que la negociación de significados sucedió por la hibridización discursiva.

La lectura del vídeo acabó confrontando con algunas cosas que ellos conocían sobre el juego con explicaciones de otros grupos. Y acabó confitando los significados. Entonces, eso se pudo percibir en el habla de Alexandre que dijo que en su calle jugaba de una manera que era totalmente distinta. No totalmente, pero en algunas cosas de los que nosotros vimos en el video. Y desde el confronto también intentamos organizar nuestro juego (EDUARDO).

Nosotros habíamos ido a la pista de bolos en una de las clases anteriores y los niños tuvieron algunas dudas sobre algunas cosas que aparecieron en la pista: las setas, las líneas, las posiciones de los pinos. En la clase anterior yo he registrado esas dudas. Yo también logré entrar en contacto con un participante de boliche y él respondió algunas cosas sobre los zapatos utilizados, las líneas y las setas. (EDUARDO).

El profesor promocionó asistencia a un vídeo con el objetivo de retomar la historia del juego de bolos. Hizo muchas interrupciones para añadir informaciones que jugaba necesarias. Al escuchar la información que el juego de boliche sufrió algunos cambios al llegar a Estados Unidos, uno de los alumnos disparó el siguiente comentario: ‘los Estados Unidos cambian todo’. Cuestionó a los alumnos respecto a los lugares de montaje de pistas de boliche en nuestra ciudad. Un alumno dijo que están en los mercados. Otro corrigió diciendo que están en los hipermercados y aun una alumna asomó para los Shopping Centers. El profesor aprovechó la oportunidad y cuestionó sobre la clase social representativa de este deporte. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Canen e Oliveira (2002) explican que las actividades pautadas en la pedagogía cultural cruzan fronteras, reconocen la duración de los saberes y ayudan a superar congelamientos

identitarios. Tanto que las discusiones que sucedieron a las narrativas estimularon la reelaboración de las reglas y la adaptación de los materiales para la vivencia del juego. Para efectuar el proceso de lectura, escrita y reescrita de las manifestaciones abordadas, en plena consonancia con el currículo municipal, los puntos de vista de los alumnos y sus familiares fueron valorados, así como los argumentos extraídos de los materiales utilizados. El profesor promocionó debates, vivencias y, invariablemente, sistematizó ideas, acuerdos y conceptos principales. Todo eso lleva a creer que los estudiantes reconstruyeron sus formas de ver el juego de bolos y el juego de taco.

Por otro lado, se nota que durante la tematización del boliche, el factor relativo a la clase social se destacó, pero, conforme surgen las OC, un esfuerzo más grande sería necesario para problematizar los marcadores sociales que atraviesan la práctica corporal. Tenemos que reconocer que la propuesta formativa de la SME/SP, aunque haya propiciado reflexiones sobre la concepción de Educación Física presente en el documento oficial, puede no haber logrado éxito en el fomento a una comprensión más profunda de la propuesta, sobre todo en lo que respecta al cuestionamiento de cómo las relaciones de poder actúan en el modo como representaciones de las prácticas corporales son elaboradas y diseminadas. Esta sospecha adviene del abordaje planteado en la simple constatación de los hechos sin cuestionar sus razones.

Eduardo propuso la discusión sobre la historia del boliche. Para ello, reprodujo una narrativa histórica desde algunos textos investigados. Entregó una fotocopia impresa a cada alumno para proseguir con la lectura compartida. Antes de empezar la lectura el profesor presentó dos cuestiones - ¿juego de bolos es deporte para rico? ¿Por qué el juego de bolos empezó a adentrar los shoppings? – a pesar del texto informar que durante algún tiempo el boliche poseía connotación religiosa, y estaba incluso prohibido por la iglesia.

Profesor: en 1982 se montó la primera pista automática en el Morumbi shopping. ¿Morumbi es un barrio de qué?

Alumnos: un barrio de los ricos.

Profesor: un barrio donde viven las personas de alta clase social. La primera pista ha sido montada en un barrio de personas ricas. ¿Por qué no vino hacia acá, en el shopping Bom Sucesso?

Alumna: el Bom Sucesso es Shopping de pobre.

Alumno: ¿quién es pobre aquí? Yo soy. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

Así conducida, la charla puede haber reforzado estereotipos, proporcionando la impresión que el boliche es una práctica de los privilegiados, aunque el grupo haya vivenciado el juego por muchas semanas. De cualquier modo, no se puede negar que el profesor promocionó actividades que contribuyeron para cualificar la lectura de las manifestaciones tematizadas, así como su producción, tal como las OC anuncian la función de la Educación

Física. Aunque hayan dejado algunos hilos entrelazados, se nota que las actividades de enseñanza realizadas expresen una práctica pedagógica que entrelaza significados alusivos a las prácticas corporales con discursos de cuño económico e histórico.

Arremate final

El análisis de las observaciones, entrevistas y documentos permite afirmar que el profesor desarrolló una metodología dialógica, teniendo en cuenta los saberes, los intereses y los deseos de los alumnos. Las vivencias corporales que organizó fueron intercaladas por lecturas e interpretaciones, propiciando nuevas producciones. También elaboró y desarrolló actividades de enseñanza para el reconocimiento de los significados atribuidos por diferentes grupos sociales a las manifestaciones tematizadas. Sin embargo, evaluamos que ni siempre las actividades de enseñanza desarrolladas puedan haber contribuido para la desconstrucción del conjunto de verdades materializadas en los discursos que impregnan las prácticas corporales.

Si, por un lado, los datos analizados ofrecen indicios suficientes para afirmar una docencia de la Educación Física, culturalmente orientada, aunque no sea en su totalidad, por otro, es importante recordar que a lo largo de la formación inicial el profesor ha asesado exclusivamente las propuestas convencionales⁷ del componente. Esto dicho, nos parece evidente que la política formativa de la SME/SP influyó el hacer pedagógico observado, ratificando el entendimiento de que, al tener significado a su modo el currículo cultural, el docente ha enmarañado diversos hilos, convirtiéndose en su propio artesano.

AGRADECIMIENTOS: CNPq.

REFERENCIAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BORGES, C. C. O. Políticas de currículo da Educação Física e a constituição de sujeitos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 841-854, jul./set. de 2017.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

⁷ En conformidad con Neira y Nunes (2009), los currículos psicomotor y desarrollador corresponden a propuestas tradicionales de la Educación Física.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011, 221f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. p. 57-70, 2008.

IBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de educação física no Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?** 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Blucher, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Como referenciar este artigo

LIMA, M. E. de.; NEIRA, M. G. Formação e atuação no currículo cultural da Educação Física: fios que se entrelaçam. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 208-221, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10888

Submissão: 12/01/2018

Revisões requeridas: 20/05/2018

Aprovação final: 23/08/2018