



**UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

PABLO ENDRIGO HILGERT

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO COMO PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO
DE CASOS MÚLTIPLES EN EL MUNICIPIO DE IBIRUBÁ-RS**

**Montevideo
2023**

PABLO ENDRIGO HILGERT

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO COMO PRÁCTICA
PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO
DE CASOS MÚLTIPLES EN EL MUNICIPIO DE IBIRUBÁ-RS**

Disertación presentada como requisito parcial para la obtención del grado de Maestro en Educación en el Programa de Formación Avanzada en Educación – Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa, bajo orientación del Prof. Dr. Fabiano Quadros Ruckert.

**Montevideo
2023**

Dedico este trabajo a mis queridos
padres: por su dedicación y apoyo
incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por siempre haberme incentivado a buscar conocimiento, no siendo diferente con la maestría que ahora concluyo;

A mi orientador profesor Dr. Fabiano Quadros Ruckert por las importantes sugerencias y cuestionamientos en el transcurso de nuestro trabajo;

A la profesora Dra. Cristina Maciel de Oliveira por atender prontamente cualquier duda con consideraciones valiosas e impresionante dedicación a nuestra investigación;

A mi novia Bibiana por la paciencia, respeto y apoyo;

A mis hermanos, familia y amigos por el apoyo en el período de realización de este estudio;

A las profesoras y alumnos participantes de la investigación por su disponibilidad, cooperación y compromiso para con la pesquisa;

A los profesores de la Universidad de la Empresa que transmitieron y crearon conocimiento con los estudiantes de la maestría durante el período de clases en Montevideo;

A los colegas que compartieron conocimientos y vivencias memorables en Uruguay;

A la Secretaría Municipal de Educación de Ibirubá que autorizó la realización de la pesquisa en las escuelas ibirubenses;

A las instituciones de enseñanza que autorizaron la realización de la pesquisa.

RESUMEN

La Cultura Corporal de Movimiento posee una extensa gama de contenidos que deben ser vivenciados en la Educación Física Escolar. Sin embargo, la literatura académica menciona la utilización de un número extremadamente limitado de esos contenidos en las aulas de Educación Física, y un enfoque pedagógico que no toma en consideración el aspecto cultural del movimiento humano. El presente estudio de naturaleza cualitativa tuvo como objetivo general comprender los desafíos y la resistencia para desarrollar los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento en la Educación Física escolar de las escuelas municipales de Ibirubá-RS. El método empleado fue el estudio de casos y la recolección de datos fue realizada por entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios abiertos. El estudio contó con 29 participantes: 3 profesores de Educación Física de enseñanza básica y 26 estudiantes de octavo año de enseñanza básica de escuelas municipales de Ibirubá-RS. La representación de la Educación Física en la ciudad de Ibirubá parece ser el factor que genera más desafíos para ampliar la cantidad de contenidos de Cultura Corporal del Movimiento desarrollados en las clases de Educación Física. Otros desafíos identificados son: la preferencia de los estudiantes por los contenidos de fútbol; y la falta de materiales y espacios adecuados para impartir clases. Las resistencias a la pluralización de contenidos de Cultura Corporal del Movimiento en esta realidad se deben, entre otros factores: presión de los estudiantes para desarrollar contenidos de fútbol; las prácticas pedagógicas vividas por los docentes en su infancia y adolescencia; y la eficacia simbólica de la Educación Física tradicional. A pesar de la presión ejercida sobre el profesorado para el desarrollo hegemónico de los contenidos de fútbol, muchos estudiantes parecen estar dispuestos a experimentar una ampliación de la oferta de contenidos de Educación Física, citando el tenis de mesa, el atletismo y las actividades físicas de aventura en la naturaleza como las que generan mayor interés entre contenidos que no forman parte del cuarteto de deportes tradicionales: fútbol, balonmano, voleibol y baloncesto. Los docentes participantes en la investigación centran sus prácticas predominantemente en 3 deportes -fútbol, voleibol y balonmano-, no apropiándose de una amplia gama de contenidos de Cultura Corporal del Movimiento que pueden desarrollarse en la Educación Física en la escuela primaria, en gran parte, debido a la representación de la Educación Física en el municipio. Sin embargo, se

observaron en el discurso de los docentes algunos elementos de ruptura de los límites impuestos por la Educación Física tradicional, entre ellos: actividades interdisciplinarias y el desarrollo de algunas prácticas que no forman parte del cuarteto tradicional de contenidos de Educación Física, como el tenis de mesa y el ajedrez.

Palabras clave: Cultura Corporal del Movimiento. Práctica pedagógica. Educación física escolar.

RESUMO

A Cultura Corporal de Movimento possui uma extensa gama de conteúdos que devem ser vivenciados na Educação Física Escolar. No entanto, a literatura acadêmica menciona a utilização de um número extremamente limitado desses conteúdos nas aulas de Educação Física, e um trato pedagógico que não leva em consideração o aspecto cultural do movimento humano. O presente estudo de cunho qualitativo teve como objetivo geral compreender os desafios e a resistência para desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar das escolas municipais de Ibirubá-RS. O método empregado foi o estudo de casos e a coleta de dados foi realizada por entrevistas semiestruturadas e questionários abertos. O estudo contou com 29 participantes: 3 professoras de Educação Física do ensino fundamental e 26 alunos do oitavo ano do ensino fundamental das escolas municipais de Ibirubá-RS. A representação da Educação Física na cidade de Ibirubá parece ser o fator que mais gera desafios para ampliar o número de conteúdos da Cultura Corporal de Movimento desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Outros desafios identificados são: a preferência dos alunos pelo conteúdo futebol; e a falta de materiais e espaços adequados para a realização das aulas. A resistência para a pluralização dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento nesta realidade deve-se, entre outros fatores: a pressão dos alunos para o desenvolvimento do conteúdo futebol; as práticas pedagógicas vivenciadas pelas professoras na sua infância e adolescência; e a eficácia simbólica da Educação Física tradicional. Apesar da pressão exercida sobre as professoras para o desenvolvimento hegemônico do conteúdo futebol, muitos alunos parecem estar dispostos a vivenciar uma ampliação do leque de conteúdos da Educação Física, citando o tênis de mesa, atletismo e as atividades físicas de aventura na natureza

como as que geram maior interesse, dentre os conteúdos que não são constituintes do quarteto de esportes tradicionais – futebol, handebol, voleibol e basquetebol. As professoras participantes da pesquisa focam suas práticas preponderantemente em 3 esportes - futebol, voleibol e handebol -, não apropriando-se de uma vasta gama de conteúdos da Cultura Corporal de Movimento passíveis de serem desenvolvidos na Educação Física do ensino fundamental, em grande parte, devido a representação da Educação Física do município. No entanto, observaram-se alguns elementos de ruptura dos limites impostos pela Educação Física tradicional no discurso das professoras, entre eles: atividades interdisciplinares e o desenvolvimento de algumas práticas que não fazem parte do quarteto tradicional de conteúdos da Educação Física, como o tênis de mesa e o xadrez.

Palavras-chave: Cultura Corporal de Movimento. Prática pedagógica. Educação Física escolar.

ABSTRACT

The Body Culture has a vast amount of contents which must be developed in School Physical Education. Nevertheless, the academical literature mentions the limited use of these contents at schools and a pedagogical practice that does not take in consideration the cultural aspect of the human movement. The present study of qualitative nature had as general objective to comprehend the challenges and the resistance to develop the Body Culture contents in the Physical Education in Ibirubá-RS public schools. The method applied was the study of cases and the data was collected using semi-structured interviews and open questionnaire. The study counted with 29 participants: 3 Elementary School Physical Education teachers and 26 Elementary School students from Ibirubá-RS public schools. The representation of Physical Education in the case studied seems to be the factor that creates more challenges to develop the Body Culture contents. Other challenges identified were the student's interest in playing football to the detriment of other contents; and the lack of materials and proper locations to develop the classes. The resistance to the pluralization of the Body Culture contents in this reality studied happens especially due to these factors: the students' pressure regarding the development of the football content; the pedagogical practices that the teachers took part in their childhood and adolescence; the symbolic effectiveness that traditional Physical Education holds.

Despite the pressure applied on the teachers to develop the content football, many students seem to be willing to experience an amplification of Physical Education contents, mentioning table tennis, athletics and adventurous Physical Education activities in nature as the ones which generate more interest to be practiced, taking in consideration those which are not part of the traditional sports in Brazilian Physical Education – football, volleyball, basketball and handball. The teachers who took part on the study focus their practice mainly in 3 sports - football, volleyball and handball-, not using a big amount of contents from the Body Culture which could be developed in the elementary School Physical Education, partly because of the Physical Education representation in the city of Ibirubá. Nevertheless, some elements mentioned by the docents show a rupture of the limits imposed by traditional Physical Education, among them are: interdisciplinary activities and the development of some practices that are not part of the traditional contents as table tennis and chess.

Key words: Body Culture. Pedagogical practice. School Physical Education.

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 - Número de producciones científicas y académicas que abordan el tema Cultura Corporal.....	18
TABLA 2 - Número de escuelas municipales del municipio de Ibirubá-RS.....	65
TABLA 3 – Caracterización de las escuelas (número de docentes, número de estudiantes y número de empleados).....	66
TABLA 4- Caracterización de los docentes (Edad, formación, año de graduación y tiempo de trabajo en educación).....	68
TABLA 5: Categorías y subcategorías relacionadas con la dimensión desafíos para la implementación de los contenidos de Cultura Corporal del movimiento.....	76
TABLA 6 - Categorías y subcategorías relacionadas con la dimensión resistencia para desarrollar contenidos de educación física no tradicionales.....	92
TABLA 7 - Categorías y subcategorías relacionadas con la dimensión de la percepción de los estudiantes sobre el uso pedagógico de los contenidos de la cultura corporal del movimiento.....	106
TABLA 8 - Práctica corporal favorita.....	107
TABLA 9 - Práctica corporal más rechazada.....	108
TABLA 10 – Práctica corporal que a los alumnos les gustaría desarrollar en las aulas de Educación Física.....	110

CONTENIDO

1 INTRODUCCIÓN.....	12
2. OBJETIVOS.....	16
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
3 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
3.1 NUEVAS MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: LA CULTURA COMO OBJETO DE ESTUDIO.....	17
3.2 BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN.....	19
3.3 ENTRE LO REAL Y LO IDEAL: LA BRECHA ENTRE EL CAMPO ACADÉMICO Y LA REALIDAD ESCOLAR.....	21
4 DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA: ENTRE PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES	25
4.1 REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL DEPORTE.....	25
4.1.1 ¿Qué es el deporte?.....	27
4.1.2 Sociedad deportiva.....	29
4.1.2.1. Una herramienta de estado.....	29
4.1.2.2 Medios de comunicación y deporte.....	30
4.1.2.3 Legitimación en el ámbito educativo.....	32
4.2 CULTURA Y EDUCACIÓN FÍSICA.....	33
4.2.1 Paradigmas curriculares.....	34
4.2.2 Currículo y Educación Física.....	37
4.2.3 Aportes del enfoque cultural a la Educación Física.....	40
4.2.4 Cultura corporal de movimiento.....	41
4.2.4.1 Combate.....	43
4.2.4.2 Danza.....	44
4.2.4.3 Gimnasia.....	45
4.2.4.4. Deporte.....	45
4.2.4.5 Juegos.....	46
4.2.4.6 Otras posibilidades.....	47
4.3 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ENTRE CAMBIOS Y CONTINUIDADES.....	48
4.3.1 ¿Actividad física o práctica corporal?.....	48

4.3.2 Cuestiones de género en la Educación Física escolar.....	50
4.3.3 Efectividad simbólica.....	52
4.3.4 Concepto de desafío, resistencia y percepción en la práctica pedagógica	55
5 DISEÑO METODOLÓGICO	61
5.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	61
5.2 MODELO DE INVESTIGACIÓN.....	62
5.2.1 Caracterización del estudio de caso.....	64
5.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN.....	65
5.4 INSTRUMENTOS.....	68
5.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS.....	70
5.5.1 Recopilación de datos.....	70
5.5.2 Transcripción de datos.....	71
5.5.3 Codificación.....	71
5.5.4 Generación de teoría.....	73
5.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	73
5.6.1 Riesgos.....	73
5.6.2 Beneficios.....	74
6 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	76
6.1 DESAFÍOS PARA IMPLEMENTAR CONTENIDOS DE CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO.....	77
6.1.1 Valoración de la Educación Física.....	78
6.1.1.1 Para la sociedad.....	79
6.1.1.2 A través de los medios de comunicación.....	80
6.1.1.3 Para profesores.....	80
6.1.2 Interdisciplinariedad.....	81
6.1.3 Estructura física y de materiales.....	82
6.1.4 Concepto de Educación Física de los alumnos.....	84
6.1.5 Igualdad de género en la práctica de los contenidos de la Educación Física escolar.....	86
6.1.5.1 Fútbol.....	86
6.1.5.2 Luchas.....	88
6.1.5.3 Danza.....	88

6.1.6 Las prácticas corporales fuera del ambiente escolar.....	89
6.2 RESISTENCIA AL DESARROLLO DE CONTENIDOS NO TRADICIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	92
6.2.1 Relevancia de la competencia.....	93
6.2.2 Contenidos de la Educación Física.....	94
6.2.2.1 El cuarteto principal (fútbol, voleibol, balonmano, baloncesto).....	95
6.2.2.2 Más allá del cuarteto principal.....	96
6.2.2.3 Relación con su biografía escolar.....	98
6.2.2.4 Pasión por el fútbol.....	99
6.2.2.5 Falta de gusto por determinados contenidos.....	100
6.2.2.6 Igualdad de género en la práctica de los contenidos de Educación Física.....	101
6.2.3 Concepto de educación física de los docentes.....	103
6.2.4 El currículo de educación física.....	104
6.3 PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO PEDAGÓGICO DE CONTENIDOS DE LA CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO.....	105
6.3.1 Contenidos de la Educación Física.....	106
6.3.1.1 Contenido favorito.....	106
6.3.1.2 Contenido más rechazado.....	107
6.3.1.3 Contenidos que a los alumnos les gustaría vivenciar en las clases de Educación Física.....	109
6.3.2 Percepción de los alumnos sobre aulas teóricas.....	112
7. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES.....	114
BIBLIOGRAFÍA.....	120
ANEXOS.....	127
ANEXO A - OPINIÓN REPORTADA DEL COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CRUZ ALTA (CEP/UNICRUZ).....	128
APÉNDICES.....	131
APÉNDICE A.....	132
APÉNDICE B.....	134
APÉNDICE C.....	136
APÉNDICE D.....	138
APÉNDICE E.....	140

1 INTRODUCCIÓN

La Educación Física brasileña ha pasado por profundos cambios teóricos y metodológicos desde la década de 1980. Estas transformaciones tuvieron como objetivo desvincular la Educación Física de la visión estrictamente biológica presente en la pedagogía tradicional que fomenta la hegemonía de los contenidos deportivos, insertando la disciplina en el campo de las Ciencias Humanas (DAOLIO, 2014c; KUNZ, 2016).

Diversos abordajes de la Educación Física surgieron desde entonces y, a pesar de las diferencias epistemológicas, la mayoría tiene en común la noción de "cultura" como objeto de la disciplina (DAOLIO, 2014b; BETTI et al., 2014). Esta apropiación de la cultura por la Educación Física ocurrió a través de la valorización de la Cultura Corporal de Movimiento desarrollada históricamente para atender a diversas necesidades que surgieron en la sociedad.

Aunque existan diferencias epistemológicas y de nomenclatura, los creadores de estos enfoques de la Educación Física propician el uso de los mismos contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento -juegos, deportes, danza, gimnasia y lucha- que han sido construidos social e históricamente por la humanidad, en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar (DAOLIO, 2014c).

Los diferentes autores de estos abordajes son unánimes en la necesidad de pluralizar los contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento en las clases de Educación Física, ya que éstas se han centrado durante muchas décadas en el desarrollo de los contenidos tradicionales de la Educación Física, no apropiándose del amplio espectro de contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento que tiene el potencial de desarrollar física, psicológica y socialmente a los alumnos, además de introducirlos en una vasta cultura relacionada con el movimiento creada históricamente por el ser humano y en constante proceso de transformación. De esta forma, el uso pedagógico de estos contenidos puede enriquecer las formas en que los alumnos se apropian de su cuerpo y de sus experiencias con sus pares y con la sociedad.

Esta investigación utiliza como marco teórico el enfoque cultural de la Educación Física, con el investigador Daolio (2010a, 2010b, 2014a, 2014b y 2014c)

como principal contribuyente, así como otras concepciones teóricas de la Educación Física que fomentan el desarrollo de la Cultura Corporal del Movimiento como eje central de la disciplina: Soares (2012), Kunz (2016), entre otros. Este estudio indaga sobre la representación social del deporte, la inclusión de la cultura en los objetivos de la Educación Física en el ámbito académico y las posibilidades de materialización de la Cultura Corporal del Movimiento en la Educación Física escolar.

A pesar de la importancia de desarrollar pedagógicamente diversos elementos y contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento en la Educación Física escolar (DINIZ; DARIDO, 2015), la bibliografía consultada permite afirmar que las propuestas de cambios pedagógicos surgidas hace más de tres décadas aún presentan desafíos y resistencias para ser implementadas en el día a día escolar, especialmente en lo que se refiere a la pluralización de los contenidos de Educación Física, ya que en la mayoría de las escuelas brasileñas, las clases de Educación Física se restringen a los deportes tradicionales - fútbol/futsal, baloncesto, voleibol y balonmano (RUFINO; DARIDO, 2015).

Diferentes estudios afirman que entre los desafíos enfrentados en el desarrollo de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento en la cotidianeidad escolar, se pueden mencionar: falta de estructura física y materiales; falta de interés de los alumnos; insuficiente número de producciones científicas (RUFINO; DARIDO, 2015), etc..

En relación a la resistencia por parte de los profesores al uso pedagógico de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento, presentados como fundamentales por la literatura, y que engloban las prácticas corporales creadas por el ser humano históricamente, los estudios aducen las siguientes razones: formación insuficiente (RUFINO; DARIDO, 2015; MATTSSON; LUNDVALL, 2015); falta de identidad personal del profesor con contenidos que no forman parte de la Educación Física deportiva tradicional; prejuicios en relación a determinadas prácticas (DINIZ; DARIDO, 2015), entre otras. Sin embargo, Daolio (2014a) afirma que estos análisis proporcionan algunas respuestas parciales, pero que no tienen en cuenta la tradición arraigada de la Educación Física en el imaginario social, su dimensión simbólica, que debe ser investigada para proporcionar cambios significativos y no superficiales en el área.

Muchos estudios que analizan el tema acaban por no dar voz a los principales actores en este contexto - los alumnos - y centran su análisis sólo en los profesores de Educación Física. Es fundamental comprender la percepción de los alumnos en relación a la ampliación de las posibilidades de desarrollo de la práctica pedagógica de la Educación Física, a través de la inclusión de nuevos contenidos que formen parte de la Cultura Corporal de Movimiento. Se considera necesario entender la percepción de los alumnos, ya que muchos profesores afirman que una de las razones para no asumir una gama más amplia de contenidos se debe a la resistencia de los alumnos, que supuestamente sólo se interesan por los contenidos tradicionales, especialmente el fútbol.

Este estudio, titulado Cultura Corporal de Movimiento como práctica pedagógica en la educación física escolar: un estudio de casos múltiples en el municipio de Ibirubá-RS, está vinculado a la línea de investigación Cultura, Sociedad y Educación, en el subtema Saberes y Prácticas Educativas, del Programa de Educación Avanzada en Educación - Maestría, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa.

La investigación se encuadra en el paradigma cualitativo-descriptivo, utilizando la estrategia de estudio de casos múltiples, empleando como instrumentos de recolección de datos una entrevista semiestructurada y un cuestionario de preguntas abiertas. El estudio contó con un total de 29 participantes: 26 alumnos del octavo año de la enseñanza primaria y 3 profesores de Educación Física que enseñan en el octavo año de las escuelas primarias municipales del municipio de Ibirubá-RS. La investigación se llevó a cabo en tres -de un total de cuatro- escuelas primarias ubicadas en el municipio de Ibirubá-RS.

La tradición de la Educación Física brasileña de desarrollar predominantemente los 4 deportes tradicionales, en detrimento del amplio espectro de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento que deben ser desarrollados en las clases de Educación Física de acuerdo con la Base Curricular Común Nacional de 2017, es una realidad también presenciada en algunas escuelas del municipio de Ibirubá en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil, lo que genera nuestro interés en la comprensión del tema como profesores de Educación Física. Con esta información, la pregunta central que motiva este estudio es: ¿Cuáles son los desafíos y

resistencias a la implementación de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en el octavo año de la escuela primaria en las escuelas municipales de Ibirubá-RS, Brasil? Esto plantea el objetivo central de la investigación: Comprender los desafíos y resistencias al desarrollo de los contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento en la Educación Física escolar del octavo año de la enseñanza primaria en las escuelas municipales de Ibirubá-RS. Para responder a la pregunta central de la investigación, se presentan tres preguntas específicas: 1 - ¿Qué desafíos enfrentan los profesores al desarrollar contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento en el octavo año de la enseñanza primaria? 2 - ¿Cuál es la percepción de los profesores de Educación Física sobre el desarrollo de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en su práctica docente? 3 - ¿Cuál es la percepción de los alumnos sobre el uso pedagógico de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en la enseñanza primaria?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Comprender los desafíos y resistencias para desarrollar los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en la Educación Física escolar en el octavo año de la enseñanza básica en escuelas municipales de Ibirubá-RS.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de los docentes sobre los desafíos que enfrentan en el desarrollo de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en las clases de Educación Física.
- Verificar la percepción de los docentes de Educación Física en relación al desarrollo de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en su práctica pedagógica.
- Analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso pedagógico de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en las clases de Educación Física del octavo año de la enseñanza básica.

1. 3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación Física como componente curricular ha sufrido cambios considerables respecto a su objeto de estudio, cambios que surgieron principalmente a partir de las propuestas surgidas de las pedagogías críticas, que surgieron en los años 80 y 90 y que aún son motivo de debate, tres décadas después de su surgimiento.

Entre los enfoques pedagógicos críticos de la Educación Física escolar más relevantes, podemos mencionar: el enfoque crítico-emancipador que surgió a principios de los años 1990: basado en la escuela de Frankfurt; el enfoque crítico-superador que se presentó con el lanzamiento del libro “Metodologia do Ensino da Educação Pública”, publicado en 1992: basado en concepciones marxistas; y el enfoque llamado por muchos académicos culturales: basado en la antropología social (GEERTZ, 2008; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; SOUSA; SILVA; LOPES; LARA, 2018; MALDONADO, et al., 2018). Después de décadas de debates y estudios científicos presentados, estos enfoques de la Educación Física pasaron a formar parte del grupo más relevante en el contexto brasileño.

Se puede observar que hoy el debate ya no es estrictamente académico, sino que incluye la opinión de los principales actores involucrados en la realidad educativa –profesores y estudiantes de Educación Física–, factor esencial para el florecimiento de los cambios pedagógicos propuestos. Dentro del espectro analizado, predominaron los estudios que incluyeron a los docentes en detrimento de los estudiantes, utilizando variada metodología para la recolección de datos (MALDONADO, et al., 2018).

3.1 Nuevas perspectivas sobre la Educación Física escolar: la cultura como objeto de estudio

La propuesta de transformar el objeto de estudio de la Educación Física enumerado por las teorías críticas mencionadas anteriormente, sitúa a la cultura - principalmente a través de los conceptos de cultura corporal, cultura de movimiento y cultura corporal de movimiento- como el principal objeto de estudio de la disciplina (EUSSE , ALMEIDA, BRACHT, 2017; FERREIRA; DAOLIO; ALMEIDA, 2017; ALTMANN et al., 2018).

Este hallazgo se basa en la gran cantidad de estudios presentados en los últimos 5 años que abordan el tema de la Cultura Corporal en reconocidas plataformas científicas en línea en portugués y español, como se puede ver en las tablas 1 y 2. Para componer un panorama general en el campo de estudios, utilizamos los descriptores “Cultura Corporal” en portugués y adoptamos como delimitación cronológica el período comprendido entre 2015 y 2019. Presentamos a continuación los resultados de la consulta de la base de datos realizada en noviembre de 201

TABLA 1- Número de producciones científicas y académicas que abordan el tema de Cultura Corporal

Base de datos	Número de trabajos indicados por año				
	2015	2016	2017	2018	2019
Redalyc	12	18	23	23	26
Scielo	13	15	18	18	6

Fuente: elaboración propia

De los datos presentados se ve claramente que hubo un aumento gradual durante la mayoría de los años en el número de estudios publicados que tratan sobre la cultura corporal. Este hallazgo refuerza la relevancia actual del tema y cómo este ha ido ganando cada vez más importancia en el entorno académico.

Entre las investigaciones observadas, genera especial interés el estudio de Lopes, Lara (2018), ya que los investigadores lograron entrevistar a algunos de los creadores de propuestas pedagógicas críticas que revolucionaron el ámbito académico de la Educación Física, además de incluir otros nombres de gran protagonismo académico, entre ellos: Jocimar Daolio: uno de los principales investigadores del llamado enfoque cultural de la Educación Física; Celi Tafarel y Valter Bracht: algunos de los participantes del colectivo de autores que presentaron el enfoque crítico-superador en los años 90; así como Marco Garcías Neira, Marco Stigger y Hugo Lovisoló.

Todos los investigadores participantes de la investigación citaron la gran relevancia de la cultura, y el cambio paradigmático que sufrió la Educación Física, luego de su inclusión en el debate académico del área. Tres décadas después, algunos de los autores que participaron en el surgimiento de la cultura como objeto de estudio en Educación Física reiteran su creencia en la importancia del término para la disciplina, aunque entienden la Educación Física desde diferentes perspectivas conceptuales (LOPES; LARA, 2018).

Estas afirmaciones parecen apuntar a un proceso de desnaturalización de la asignatura, como componente curricular, favoreciendo una visión más amplia y pedagógica del área, superando el reduccionismo que ha sido característico de la Educación Física escolar, situando la cultura como objeto de la Educación Física. (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

Este acercamiento entre Educación Física y cultura proporciona beneficios a los principales actores del escenario educativo, los estudiantes. La concepción de la cultura como objetivo de la disciplina ofrece formas más plurales y significativas para que los estudiantes se apropien de sus cuerpos, movimientos y comprendan sus prácticas. Esto favorece el desarrollo de la autonomía, la amplitud de conocimientos y representaciones que la sociedad tiene sobre el cuerpo y el movimiento, además de presentar clases posiblemente más interesantes por la variedad de prácticas corporales desarrolladas.

Un documento de suma relevancia para la educación brasileña, que también menciona la importancia del concepto de cultura en la Educación Física escolar, basado en el término Cultura Corporal de Movimiento, es la recientemente lanzada Base Curricular Nacional Común (BNCC).

3.2 Base Nacional Curricular Común

A partir de diciembre de 2017, fecha en que el BNCC para la educación inicial y básica fue aprobado por el Ministro de Educación, se realizaron varias investigaciones con el objetivo de analizar y comprender mejor este documento que orienta la educación brasileña, al igual que el componente curricular de Educación Física.

El BNCC de la enseñanza básica incluye Educación Física, junto con las materias de portugués, arte e inglés en el área de lengua (BRASIL, 2017). La inclusión de la Educación Física en este ámbito dilucida el mencionado cambio paradigmático de la disciplina, frente al ámbito académico, contradiciendo la tradición deportivo-competitiva de la Educación Física.

La Educación Física es definida por el BNCC como:

“o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no ambiente da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo”. (BRASIL, 2017, p. 213).

Queda claro, a través de la definición de Educación Física presentada por el BNCC, la importancia que la cultura recibe de parte de los creadores de este documento; que afirma que “el movimiento humano siempre está inserto en el entorno cultural” (BRASIL, 2017, p.213, énfasis añadido). Por lo tanto, según el documento que orienta la Educación Fundamental brasileña, cualquier movimiento realizado por el ser humano, será una acción cultural.

El documento reitera la relevancia de la cultura en las clases de Educación Física, afirmando que “en las clases las prácticas corporales deben abordarse como un fenómeno cultural dinámico, diverso, multidimensional, singular y contradictorio”. Es otro aspecto en el que el BNCC va más allá de los límites impuestos por el reduccionismo de ciertas prácticas pedagógicas en Educación Física, estimulando el dinamismo y la pluridimensionalidad de la práctica pedagógica (BRASIL, 2017, p. 213).

Al igual que el BNCC, varios estudios actuales alientan la trascendencia de la simple experimentación de las prácticas corporales, estimulando el análisis de los significados que cada práctica corporal lleva en su núcleo, así como su representación social. Esta investigación desnaturaliza las prácticas corporales y fomenta una enseñanza más significativa y crítica (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; MALDONADO; SILVA, 2018).

El BNCC y varios estudios (RUFINO; DARIDO, 2015; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; SEDORKO; FINCK, 2016; SOUSA; SILVA; MALDONADO, 2017), fomentan la necesidad de ampliar los contenidos cubiertos en las clases de

Educación Física escolar. Los contenidos sugeridos por el BNCC para la enseñanza básica se dividen en 6 unidades temáticas: recreación y juegos; Deportes; gimnasia; luchas; prácticas corporales de aventura; y danza. Dichos contenidos deben ser abordados en la práctica pedagógica, respetando las particularidades culturales de cada espacio escolar, de modo que no sean tematizados de manera abstracta y sin conexión con la realidad vivida por los estudiantes (BRASIL, 2017).

La unidad temática recreación y juegos tiene una particularidad, ya que algunas investigaciones no mencionan el término juegos, limitándose a la palabra recreación, al referirse a esta unidad temática. Posiblemente, sea un intento de resaltar la importancia del juego en la práctica pedagógica frente al excesivo atractivo del desempeño en el área. Otra unidad temática que merece ser mencionada es la de las prácticas corporales de aventura. Esta práctica corporal no tuvo gran relevancia en el advenimiento de las teorías críticas, pero hoy en día, otros estudios como el de Freitas (et al. 2016) corroboran el BNCC y estimulan el abordaje pedagógico de este elemento de la Cultura Corporal del Movimiento.

3.3 Entre lo real y lo ideal: la brecha entre el campo académico y la realidad escolar

Se observa en investigaciones recientes que el llamado a la implementación de los cambios paradigmáticos antes mencionados en la práctica pedagógica escolar sigue estando de moda, a pesar de que estas críticas surgieron en el siglo anterior. Muchos investigadores (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; SEDORKO; FINCK, 2016; BOEHL; LIMA; FONSECA, 2018) comentan que la mayoría de los profesores de Educación Física ofrecen resistencia a la apropiación pedagógica de los avances teórico-metodológicos surgidos de conceptos que valoran la cultura como un objeto de estudio y que fomenten la pluralidad de contenidos, manteniendo su práctica docente arraigada en la Educación Física tradicional.

Bagnara y Fensterseifer (2016) afirman que hay una crisis importante en la Educación Física escolar y critican a los profesores de Educación Física en su investigación, en la que entrevistaron a 10 profesores de educación básica de escuelas públicas del noreste de Rio Grande do Sul. Los autores utilizan el término “abandono docente” al referirse a la práctica pedagógica -o falta de ella- para

referirse a clases y opiniones expresadas por algunos docentes. Los autores citan la cultura “rueda-bola”. Para Bagnara y Fensterseifer (2016), esta expresión refleja la representación que tiene la Educación Física en la realidad estudiada por los investigadores, donde se cree que cualquier profesor puede sustituir al profesor de Educación Física, pues basta con hacer rodar la pelota a los estudiantes y controlar el tiempo.

Para Larsson e Karlefors (2015) las dificultades enfrentadas por la Educación Física escolar no es exclusividad brasileña. Los autores mencionan que internacionalmente se habla no solo sobre incertezas, pero también sobre crisis. Los autores prosiguen, mencionando que para evitar la extinción, la Educación Física necesita de cambios radicales.

Sin embargo, algunos autores mencionan la presión que los docentes reportaron experimentar para que la clase siguiera el patrón tradicional y, por lo tanto, se basara predominantemente en contenidos deportivos. Este hecho parece apuntar a la mayor complejidad del tema, insertando en el debate la representación social de la Educación Física y el deporte, ya que, en el imaginario social, esta es la disciplina encargada predominantemente de enseñar el deporte, confundiéndola muchas veces con el mismo, que es uno de muchos otros contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento a ser abordado (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

Los investigadores confirman sus afirmaciones, a través de datos de una encuesta realizada a 45 docentes, en la que el 90% de los entrevistados afirman apropiarse preferentemente de los contenidos deportivos y el 10% de los contenidos de recreación y juegos, sin mencionar otros contenidos (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

Sedorco y Finck (2016, p. 4) reiteran el predominio del deporte entre los contenidos de la Educación Física escolar, afirmando que en la realidad investigada “en cuanto a la organización de las clases, se percibió que el deporte era el contenido hegemónico, dato que corrobora la literatura del área que revela el predominio de este contenido en las clases de Educación Física”. Los autores señalan que el 61,4% de los estudiantes entiende la Educación Física como

sinónimo de deporte, reduciendo todas las posibilidades de experimentar con la amplia gama de contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento.

Esta concepción de clase basada en el desarrollo del deporte, que no incluye otros contenidos que pueden desarrollarse en las clases de Educación Física, es característica de la visión tradicional de la disciplina, que se basa en el currículo tradicional. Las críticas al currículo tradicional adquirieron mayor relevancia en los años 70 del siglo XX, y proporcionaron cambios profundos en la visión del ser humano y de la sociedad deseada en el ámbito educativo (SILVA, 2016). Ese cambio paradigmático a nivel global influyó en la Educación Física brasileña y guió los enfoques críticos de la disciplina que surgieron principalmente en las décadas de 1980 y 1990.

Silva (2016) sostiene que actualmente el paradigma crítico está siendo suplantado por el llamado paradigma poscrítico. El currículum poscrítico amplía la crítica anteriormente centrada principalmente en cuestiones de clase social, llevando el debate a otros ámbitos, estimulando la interculturalidad y dando voz a otros grupos que sufren opresión en la sociedad actual.

De la misma manera que el paradigma curricular crítico influyó en las investigaciones en Educación Física en las décadas de 1980 y 1990, el paradigma curricular poscrítico parece influir en las investigaciones actuales en el área. En el espectro de investigaciones analizadas, existe un número relevante de estudios que mencionan la necesidad de una práctica pedagógica inclusiva, intercultural y que desarrolle una variada cantidad de contenidos (CÂNDIDO, et al., 2015; DINIZ; DARIDO, 2015; ALTMANN, et al., 2018; MALDONADO et al., 2018).

En el espectro de estudios analizados, se evidencia que la Educación Física logró madurar su objeto de estudio - la cultura - a través de diversas investigaciones surgidas de diferentes corrientes teóricas, pero se nota la dificultad de implementar esos avances en la realidad escolar. La comunicación entre el mundo académico y los profesores de Educación Física es en ocasiones ineficaz, lo que genera gran cantidad de críticas por parte de los investigadores respecto a la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física. Parece haber consenso académico respecto del rumbo a tomar, pero existe el desafío de embarcar a los

docentes de Educación Física -teniendo en cuenta todos los desafíos que enfrentan los docentes en la realidad escolar- para que ambos naveguen hacia el mismo destino y logren crear un nuevo paradigma para la Educación Física, materializando las reiteradas solicitudes de pluralización de contenidos en las clases de Educación Física escolar.

4 DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA: ENTRE PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES

4.1 REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL DEPORTE

Durante el transcurso de su vida, el ser humano busca afirmar sus singularidades, sin embargo, necesita tener en cuenta a quienes lo rodean y participan de su vida cotidiana. Este proceso de afirmación de la propia unicidad, en paralelo con la necesidad de adaptarse a la sociedad de la que se forma parte, comprender cómo comportarse, percibir las dificultades inherentes a este entorno y cómo resolverlas, es complejo. Por ello, los seres humanos creamos representaciones sociales, que se definen como “conocimientos socialmente elaborados y compartidos”, que “funcionan como un sistema de interpretación que rige nuestras relaciones con el mundo y con los demás y, así, orienta y organiza la conducta y las comunicaciones”. (MACAGNAN; BETTI, 2014, p. 316).

Daolio (2010a, p. 26-27), explica que “además de ser un proceso interno y singular para el individuo, el pensamiento también es externo y múltiple porque trata de significados públicos [...]”. A diferencia de los animales, “los seres humanos dependen de fuentes extrínsecas, compuestas de símbolos sociales [...]”.

El primer trabajo que aborda el deporte como fenómeno sociocultural – *Soziologie Das Sports* de Heinz Risse– data de 1921. Sin embargo, tuvieron que pasar más de cinco décadas para que surgiera un mayor interés por la relación entre el fenómeno deportivo y sus implicaciones/representaciones sociales en Brasil (BETTI, 2013).

El aumento del interés y el trabajo relacionado con el tema en la última década (MELLO et al. 2011) no se tradujo en un consenso sobre algunos puntos cruciales. Para Roldán (2013, p. 21), la afirmación de algunos autores de que el deporte es producto de la modernidad no es unánime, pues varios investigadores afirman que el deporte surgió con la humanidad; Estos citan el ejemplo de los antiguos Juegos Olímpicos, que se celebraron hace más de 2.000 años. Los partidarios de esta corriente de pensamiento hablan del deporte como “prehistórico, primitivo e incluso premoderno”. Aún con estas afirmaciones divergentes, Roldán (2013) cree que una forma de diferenciar los juegos premodernos de los deportes

modernos es verificar el significado que se le da a la práctica. Se pueden citar como ejemplo los juegos de la antigüedad, donde los participantes tenían como objetivo glorificar a sus dioses, pedir la intervención de fuerzas sobrenaturales, etc. (BRACHT, 2011), y poco a poco el aspecto religioso se fue dejando de lado y los juegos antiguos se convirtieron en fiestas. Esta acepción de deporte va en contra de la que comenzó a difundirse al inicio de la revolución industrial, pues valoraba “la libre competencia, el ganar a toda costa, la racionalidad regulatoria [...]” (ROLDÁN, 2013, p. 22).

Bracht (2011) y Vaz y Bassani (2013), corroboran esta última afirmación, pues utilizan el mismo término para definir el deporte actual, denominándolo deporte moderno, a aquel que surgió en el siglo XVIII, en el continente europeo, y acabó extendiéndose por todo el planeta. Este surgimiento se debe a las transformaciones que se produjeron en elementos de la cultura corporal de la sociedad inglesa del siglo XVIII, de modo que los juegos populares ingleses y algunas prácticas de la nobleza sufrieron una deportivización, que se acentuó a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Fue dentro de esta cultura donde el deporte asumió la identidad básica que se mantiene hasta el día de hoy. Esta identidad estuvo considerablemente influenciada por la transformación de una sociedad basada en el trabajo manual, a una sociedad industrial (ROLDÁN, 2013).

Con el breve relato de cómo y cuándo surgió el deporte moderno, basado en la concepción de Bracht (2011), Vaz y Bassani (2013) y Roldán (2013), es necesario en este punto discutir qué es el deporte. Puede parecer una preocupación inapropiada, tratándose de un tema tan común, que la gran mayoría de la población tiene algo que decir al respecto, pero que, sin embargo, hay que analizar por ciertos matices que pueden dificultar la conceptualización de este término.

La definición del fenómeno deportivo es fundamental para comprender la relevancia de este elemento de la Cultura Corporal de Movimiento en la sociedad actual, además de facilitar la comprensión de cómo la representación social del deporte puede incidir en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar, y fomentar la hegemonía actual del deporte en relación con el resto de contenidos de la disciplina.

4.1.1 ¿Qué es el deporte?

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que las características básicas del deporte actual surgieron simultáneamente con el desarrollo de la revolución industrial. Pasamos ahora a definir qué es el deporte moderno, y cuáles son sus características.

No existe una definición universal de qué es el deporte. Debido a su complejidad y a la comprensión subjetiva de ciertos componentes intrínsecos de este fenómeno, existen algunas divergencias. Por ejemplo: ¿el por qué es un deporte? ¿Jugar voleibol en la playa con amigos se considera un deporte?

Para buscar una aproximación a este concepto, Barbanti (2012, p. 54) afirma que: “1 - El deporte se refiere a tipos específicos de actividades; 2 - El deporte depende de las condiciones en las que se desarrollan las actividades; 3 - El deporte depende de la orientación subjetiva de los participantes involucrados en el análisis”.

Dicho esto, no toda actividad física, incluso si cumple algunos requisitos previos y sigue algunas reglas deportivas, se caracterizará como deporte. Una práctica física, para ser considerada deporte, debe exigir destreza técnica y capacidad física por parte de sus practicantes. En el caso del póquer, a pesar de las exigencias cognitivas del juego, no se considera un deporte según Barbanti (2012), ya que el requerimiento de habilidades motoras y físicas es mínimo.

En relación al segundo ejemplo mencionado anteriormente - practicar voleibol en la playa con amigos -, esta actividad tiene una gran diferencia con respecto a un partido de la liga brasileña de voleibol, aunque ambos reciben el mismo apodo y se presentan como una actividad competitiva. - lo cual es un factor necesario para caracterizar una práctica deportiva (Bracht, 2011; Betti, 2013).

La competencia se entiende como: “un proceso mediante el cual el éxito se mide directamente comparando los logros de quienes están realizando las mismas actividades físicas, con reglas y condiciones estandarizadas”. En el ejemplo del voleibol con amigos, hay cierta competitividad en esta práctica, sin embargo no se limita a reglas y condiciones estandarizadas. Los participantes pueden adaptarlo según sus intereses, a diferencia de los deportistas que participan en la liga nacional

de voleibol, ya que estos jugadores participan en una competición institucionalizada. El mismo autor explica que institucionalización es un término proveniente de la sociología, “que se refiere a un conjunto de conductas normalizadas o estandarizadas durante un determinado período de tiempo y de una situación a otra” (BARBANTI 2012, p. 55).

Así, al afirmar que el deporte es una práctica institucionalizada, se deja claro que: “las reglas de la actividad están estandarizadas”, no es sólo un juego informal con reglas flexibles; “el cumplimiento de las normas es realizado por entidades oficiales”, que son responsables de aplicar las normas y sancionarlas en caso de conductas inapropiadas; “los aspectos técnicos y organizativos de la actividad cobran importancia” (BARBANTI, 2012, p. 56), a medida que el desarrollo del deporte ha llevado a una racionalización de su práctica, de modo que deportistas y entrenadores buscan la mejora en diversos aspectos, requiriendo trabajo psicológico, labores fisioterapéuticas, médicas, nutricionales, etc., cada vez más avanzadas, con el objetivo de alcanzar el éxito en las competiciones, que cada día exigen más a sus practicantes (BARBANTI, 2012).

Además de las especificidades de la actividad y las condiciones en las que se practica, el tercer factor señalado por Barbanti (2012, p. 57) que determina la caracterización de una actividad como deporte es el significado que se le da. Para el autor, “el deporte no tiene la libertad y la espontaneidad del juego”. El juego se entiende como una actividad libre, donde quien lo practica lo hace, por puro placer, sin imposiciones extrínsecas. Sin embargo, no se pretende afirmar que el juego no existe en el deporte, pues no tiene un itinerario planificado, hay espacio para la creatividad y la lúdica, sin embargo, existen imposiciones extrínsecas que coaccionan al deportista.

Finalmente, cada vez que se mencione el término deporte en este trabajo, tendrá el significado de la propuesta presentada por Barbanti (2012, p. 57), entendiendo que pueden existir propuestas divergentes, debido a la subjetividad de aspectos relacionados con el tema. - que él define como:

“Una actividad competitiva institucionalizada que implica un esfuerzo físico vigoroso o el uso de habilidades motoras relativamente complejas, por parte de individuos, cuya participación está motivada por una combinación de factores intrínsecos y extrínsecos”.

Bracht (2011) y Betti (2013) parecen coincidir con la propuesta de definición antes mencionada, ya que señalan como elementos inherentes a una actividad deportiva los siguientes: competición, reglas, búsqueda de un récord, máximo rendimiento, racionalización, etc. Capretti (2011) añade que entre los elementos intrínsecos al deporte, la búsqueda de un récord es lo que mejor lo identifica.

Es este deporte, con tales elementos constitutivos, el que a lo largo de las décadas se ha desarrollado y ha adquirido el estatus de principal práctica corporal de la sociedad moderna, entrando en los hogares de miles de millones de personas a través de los medios de comunicación y convirtiéndose en el modelo de actividad física del ciudadano del siglo XXI. (MACAGNAN; BETTI, 2014).

4.1.2 Sociedad deportiva.

En las últimas décadas, el fenómeno deportivo ha mostrado un crecimiento vertiginoso, convirtiéndose en uno de los elementos socioculturales más destacados de la sociedad actual, que influye, pero también es influenciado por, segmentos de la sociedad como: político, económico, cultural y educativo (CARLAN, KUNZ , FENSTERSEIFER, 2012; MACAGNAN, BETTI, 2014; SEDORKO, FINCK, 2016).

Luego de comprender cómo surgió, y luego de un análisis para definir el fenómeno deportivo, ha llegado el momento de buscar comprender el significado de la práctica y consumo de este producto por parte de la sociedad occidental moderna, qué representaciones tiene la sociedad actual sobre este fenómeno, y cómo estos factores pueden influir en la práctica pedagógica y en la elección del contenido de Educación Física escolar.

4.1.2.1 Una herramienta del Estado

En sus inicios, en la Inglaterra del siglo XVIII, el Estado no se apropiaba del deporte, sin embargo, con el paso de las décadas, esta situación fue cambiando. Este hecho se debe en parte a la fácil institucionalización del deporte, ya que las reglas para comprenderlo son fáciles de entender para la población, la difusión de los resultados es instantánea y la característica de no ser un fenómeno predecible hace que el deporte lleve dentro de sí una “tensión emocional” que resulta atractiva para el público (MACAGNAN, BETTI, 2014). Con ello, el Estado logró apropiarse del

deporte según sus intereses, que según Bracht (2011, p. 78) son: “la integración nacional, la educación cívica, la preservación de la salud de la población, la calidad de vida, la oferta de oportunidades de ocio”, entre otras razones.

Un ejemplo de esta apropiación por parte del Estado es mencionado en los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN -, que citan el uso del deporte y de la Educación Física por parte del gobierno militar brasileño, que buscó a través del deporte formar ciudadanos que fuesen capaces de defender el país a través del servicio militar, además de mejorar la calidad de los trabajadores brasileños, para que pudieran ayudar en el período de crecimiento económico experimentado por Brasil durante este período (BRASIL, 1998).

Otro ejemplo que ilustra esta apropiación fue el uso de la exitosa campaña de Brasil en el Mundial de 1970, con el objetivo de estimular el nacionalismo de los ciudadanos brasileños. Capretti (2011), corrobora esta afirmación, comentando que en el siglo pasado el deporte tuvo gran relevancia para estimular el sentimiento nacionalista, y un dato esclarecedor de esta afirmación es el ejemplo de un importante deportista brasileño que comparó ser convocado a la selección nacional con alistamiento militar (VAZ; BASSANI, 2013).

Además del sentimiento de pertenencia a un grupo, el deporte se convirtió en una balanza para igualar a las naciones, de modo que las naciones consideradas de mayor éxito deportivo serían las sociedades más desarrolladas y capaces de satisfacer las necesidades de sus pueblos, en este contexto, el deportista es visto como representante de la nación, favoreciendo la identificación de los individuos pertenecientes a la sociedad, con el deportista que los representa (BRACHT, 2011). Actualmente, el principal evento utilizado para realizar este comparativo deportivo entre naciones son los Juegos Olímpicos de Verano (HORNE, 2015).

4.1.2.2 Medios de comunicación y deporte

Fue a finales del siglo XIX, más precisamente en 1896, cuando se celebraron los primeros Juegos Olímpicos de la era moderna. En 1895, es decir, unos meses antes de que se produjera este acontecimiento, los hermanos Lumière organizaron la primera exposición de cine pública y remunerada en la ciudad de París. Se trata de dos hitos en la historia de la humanidad, ocurridos en fechas muy cercanas, que

permitieron que la televisión y el deporte fueran de la mano a lo largo de décadas, alcanzando un matrimonio beneficioso para ambos hoy en día, ya que la población acabó acostumbrándose - los sentidos se adaptaron- a consumir este producto en la televisión (VAZ; BASSANI, 2013).

Los mismos autores entienden que el deporte, y más concretamente los megaeventos deportivos, - definición que aún no cuenta con un consenso entre los expertos en la materia, pero que tiene como mayores representantes a los Juegos Olímpicos de verano y al Mundial de fútbol (HORNE, 2015). -, son tan relevantes hoy en día, por su importancia económica y política, y que los medios de comunicación fueron y son fundamentales para que el sistema deportivo haya alcanzado tal nivel (CAMARGO et al., 2013).

Un producto que nace de esta unión medios/deporte son los mitos deportivos, ya que “los discursos mediáticos resaltan cualidades y atributos distintos de estos sujetos, que los configuran como especiales, y que se convierten en referentes de comportamiento”, muchas veces los narradores y presentadores deportivos utilizan el apodo “héroes” al describir a tales atletas (MACAGNAN, BETTI, 2013). Este acto de creación y difusión de héroes a la sociedad por parte de los medios de comunicación es denominado por Bracht (2011) espectacularización del deporte. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la difusión del arquetipo del héroe puede ser un instinto natural surgido del inconsciente humano, pero que es utilizado con fines comerciales por los medios de comunicación.

Esta espectacularización se convierte en una relación en la que todos ganan, donde ganan tanto el deporte como los medios de comunicación. Beneficioso, debido a que estos mitos deportivos se convierten en “paradigmas de deseos sociales” (MACAGNAN, BETTI, 2014, p. 316), como resultado, los fanáticos del deporte tenderán a comprar productos asociados con estas celebridades deportivas, lo que genera Ingresos para los medios a través de la publicidad. Según Bracht (2011), esta relación llega al punto en que la comunidad deposita “en el ídolo la expectativa del cumplimiento imaginario/ficticio del deseo de felicidad”. Además de posibilitar beneficios económicos, los “mitos” contruidos por los medios de comunicación favorecen el sentimiento de nacionalismo mencionado en el capítulo anterior, ya que dichos deportistas, cuando participan en competencias

internacionales, portan la bandera de su país, unificando a la población en apoyo a su representante. (ROLDÁN, 2013). Un hecho que puede aclarar esta afirmación es la observación de Vaz y Bassani (2013), de que en Brasil, además de las empresas privadas, muchas empresas estatales patrocinan a estos atletas.

Macagnan y Betti (2014, p. 324) afirman que “los medios configuran permanentemente representaciones sociales”, de esta manera, tienen el potencial de cambiar los significados que la población tiene sobre diferentes temas, y esto no es diferente en el deporte -fenómeno de gran relevancia en la sociedad actual-. En este aspecto, los medios de comunicación pueden incluso influir en la elección de los contenidos de Educación Física escolar.

4.1.2.3 Legitimación en el ambiente educativo

Con la fuerza e influencia adquirida por el deporte a través de los medios de comunicación en sectores tradicionales como el político, económico y cultural, se hace evidente que el sistema deportivo también influye en el sistema educativo brasileño, como comentan Vaz y Bassani (2013, p. 90). “Con una escuela tan frágil como la nuestra, gran parte de la educación es sustituida por información televisiva y distorsiones”.

La pregunta que queda es: ¿cuál es el dispositivo utilizado para legitimar el deporte moderno en la escuela y en la Educación Física, dado que, según Bracht (2011) y Betti (2013), el principal elemento que lo caracteriza es la competencia?

La estrategia utilizada fue asociar el deporte a elementos considerados positivos por la sociedad, utilizando los medios de comunicación como medio para conseguir este fin. Con ello se crearon expresiones, que se repiten a diario: el deporte es salud; el deporte es educación; el deporte es cultura (SEDORKO; FINCK, 2016). ¿Quién se opondrá a una actividad que promueve la salud, la educación y la cultura?

Sin embargo, varios estudios cuestionan estas afirmaciones (BETTI, 2013; SEDORKO; FINCK, 2016). En primer lugar, “el deporte no es educativo a priori, es necesario hacerlo educativo” (BETTI, 2013, p. 33). Sin embargo, el deporte en forma de competiciones de alto nivel -con un sesgo estrictamente competitivo y sin un

enfoque pedagógico- se introdujo en el día a día escolar, a través de la Educación Física, convirtiéndose en el contenido principal de las clases, llegando al punto de ser considerado por la sociedad como sinónimo de Educación Física.

Esta representación social del deporte como objetivo único de la Educación Física escolar es sumamente limitante, pues no valora -ni siquiera reconoce- los demás contenidos constitutivos de la Cultura Corporal de Movimiento que fue históricamente construida por el ser humano, y que deben ser valorados en el entorno educativo. Además de no considerar la inmensa variedad de prácticas corporales, esta concepción de que la Educación Física es sinónimo de deporte no parece reconocer las innumerables posibilidades que el cuerpo y el movimiento ofrecen a los estudiantes para expresar sus sentimientos y la cultura en la que están insertos.

Esta concepción hegemónica del deporte fue un pilar de la práctica pedagógica de la Educación Física escolar durante muchas décadas hasta el momento en que el término “cultura” pasó a formar parte de los objetivos de la Educación Física en el ámbito académico, superando la visión estrictamente biológico-deportiva.

4.2 Cultura y Educación Física

Como se presentó en el capítulo anterior, varios factores influyeron para que los contenidos deportivos se volvieran hegemónicos en el ámbito de la Educación Física escolar. Fue recién a partir de los años 80 y 90 del siglo XX que esa preponderancia comenzó a ser cuestionada, a través de teorías críticas que pasaron a valorar la cultura como objeto de la Educación Física (SOUZA JÚNIOR, et al., 2011; DAOLIO, 2010a).

Debido a la relevancia que adquiere la cultura en la Educación Física, es necesario discutir este complejo concepto, y cómo el creciente diálogo entre cultura y Educación Física se da en el ámbito académico y en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar.

Para Daolio (2010a, p. 7) la cultura:

“ É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido a suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz.

Para Daolio (2010b, 2017) “todos los humanos crean cultura todo el tiempo, porque están manipulando símbolos y actualizando significados para guiar sus acciones, en definitiva, están continuamente ‘resignificando’ sus acciones en el mundo”.

La cultura es un factor esencial para la vida en sociedad. No es un simple producto de la especie humana, es fundamental para la adaptación del comportamiento social del ser humano. “Es lo que le da el carácter de humanidad a esta especie animal” (DAOLIO, 2014c, p. 33).

No se limita a presentar características de diferentes grupos sociales, va más allá, en palabras de Oliveira (2010, p. 91) “representa la forma de vivir de los sujetos, la forma en que atribuyen significados a sus acciones y experiencias cotidianas”.

La cultura puede definirse como una red de significados elaborada por los seres humanos y transmitida históricamente. Estos significados son incorporados por los individuos y se materializan a través de comportamientos (GEERTZ, 2008). Moldea y es moldeada por el comportamiento humano.

4.2.1 Paradigmas curriculares

La cultura actúa moldeando y siendo moldeada por el comportamiento humano en todos los ámbitos: político, económico, social, entre otros, y esto no es diferente en el ámbito educativo. En el escenario educativo la cultura se transmite principalmente a través del currículo adoptado por la institución escolar. Históricamente, el currículo ha llegado a entenderse en tres grandes paradigmas: tradicional, crítico y poscrítico. Por tanto, se entiende por paradigma curricular:

Um arcabouço conceitual e operacional amplo que sustenta um campo conexo e interligado de aspectos, tais como visão de mundo, de sociedade, de homem, concepção de educação, papel das instituições escolares, princípios epistemológicos, procedimentos metodológicos, perfil docente e discente, processos avaliativos, definição de tempos e espaços, formação de professores. O conjunto desses itens colocados de modo operacionalizado marca o tipo de

educação e de formação que se deseja alcançar (FRANCO; MASETTO, 2017, p. 533).

Los paradigmas curriculares describen qué, por qué y cómo se debe enseñar en la escuela. Son responsables de definir el perfil del ser humano que la escuela busca formar, utilizando el currículo escolar como herramienta para implementar estos valores.

El paradigma tradicional fue el primero en definir lo que es/debe ser el currículo. Su primera obra de referencia es el libro El currículum de Bobbitt. En el paradigma tradicional, el currículo se presenta como “un proceso de racionalización de los resultados educativos, especificado y medido cuidadosa y rigurosamente. El modelo institucional de esta concepción curricular es la fábrica” (SILVA, 2016, p. 39).

Los estudiantes, en este paradigma, son entendidos como un producto de esta fábrica llamada escuela. Franco y Masetto (2017, p. 535) corroboran al autor antes mencionado y afirman que en el paradigma tradicional la función principal “del currículo es preparar al estudiante para la ocupación profesional de la vida adulta y socializar al joven según los parámetros de la sociedad industrial”.

La década de 1960 se caracterizó por ser un período de muchas transformaciones en diversos ámbitos: político, cultural, económico, etc. También fue en esta época cuando comenzaron a aparecer libros e investigaciones que criticaban los modelos curriculares hegemónicos (SILVA, 2016). Sin embargo, fue en la década de 1970 cuando estallaron duras críticas al actual paradigma curricular en varios países del mundo (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Respecto a las principales diferencias entre el paradigma crítico y tradicional, Silva (2016, p. 290) afirma que:

“as teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

Las teorías críticas no se limitan al análisis técnico y pedagógico del currículo. Amplían esta visión del currículo centrado en la racionalidad burocrática, para establecer conexiones entre ésta y la sociedad en la que se inserta. En palabras de Franco y Masetto (2017, p. 538):

“o currículo passa a ser visto como uma construção social, na medida em que os arranjos curriculares decorrem de uma seleção sobre modelo de ser humano, modelo de sociedade e tipo de conhecimento que por uma contingência social e histórica se tornaram consolidados como currículo”.

La escuela tiene un gran potencial para transmitir la ideología que prevalece en cada sociedad, debido al largo período en que allí se insertan los estudiantes, y el currículo es el medio por el cual dicha ideología se instaura en el ámbito escolar.

Como se vio anteriormente, el paradigma curricular tradicional, que hasta los años 1960 fue hegemónico, comenzó a sufrir duras críticas, principalmente en los años 1970, por parte de varios autores que encajaban en el paradigma curricular crítico. Sin embargo, continuaron los análisis y reflexiones sobre el currículo y aumentaron las críticas y cuestionamientos al respecto.

El paradigma curricular poscrítico continúa las críticas propuestas por su antecesor. Sin embargo, el análisis del currículo no se centra predominantemente en aspectos económicos, sino que también tiene en cuenta la homogeneización cultural (FRANCO; MASETTO, 2017).

Silva (2016), coincide con la afirmación antes mencionada, al afirmar que el paradigma curricular poscrítico ofrece un análisis más rico y complejo de la dominación ejercida en relaciones sociales intrincadas, en comparación con su antecesor, el paradigma crítico, que sobreestima la dominación por clases sociales.

Está claro que con el paradigma poscrítico se ampliaron los límites del análisis de la dominación. No son sólo los participantes de las clases bajas los que sufren opresión, sino todos los grupos los que sufren cierto tipo de prejuicio. De esta manera, la interculturalidad comenzó a jugar un papel destacado en los medios de comunicación y también en los análisis curriculares.

Si el paradigma curricular crítico cuestionó la dominación de clases, el paradigma poscrítico a través del interculturalismo agrega que la desigualdad ocurre en diferentes grupos de la sociedad. El interculturalismo amplía el debate, antes restringido a la opresión entre clases, fomentando la inclusión y valoración de diferentes grupos históricamente subyugados.

Los preceptos defendidos por los distintos paradigmas curriculares han influido históricamente en la Educación Física, su práctica pedagógica y la elección de los contenidos temáticos. Estos cambios históricos en el currículo de Educación Física se presentarán brevemente para facilitar la comprensión del proceso que culminó en el status quo de la Educación Física y por qué aún existen resistencias y desafíos para implementar los cambios propuestos hace décadas en la disciplina.

4.2.2 Currículo y Educación Física

El proceso de desarrollo del currículo de Educación Física en Brasil fue en gran medida consistente con los paradigmas curriculares a nivel global. La Educación Física – llamada gimnasia en los inicios de su historia en Brasil – fue incluida por primera vez en el currículo brasileño en el siglo XIX, específicamente en 1851, en el Gimnasio Nacional – conocido hoy como Colégio Pedro II – en Río de Janeiro. La Educación Física de aquella época, basada en el método alemán de gimnasia, estaba encaminada a “la promoción de la salud, la regeneración de la raza, las virtudes y la moral, siendo impulsada por el amor a la patria, sin vinculación alguna con propuestas pedagógicas” (TORRES; XAVIER, 2015, pág.201).

Este período de la Educación Física, que se prolongó hasta 1930, se denomina higienista. En estas décadas, los responsables de la Educación Física, a través de la gimnasia, pretendían, además de los objetivos mencionados anteriormente, promover el desarrollo corporal para demostrar la superioridad de la raza blanca (TORRES; XAVIER, 2015).

En la década de 1930, la Educación Física pasó a ser obligatoria en el sistema educativo brasileño y fue el centro de Educación Física militar el que pasó a dictar las normas y directrices de la disciplina. Fue a partir de este momento que se inició la fase denominada por Torres y Xavier (2015), el período de militarización de la Educación Física.

Como se vio en el capítulo anterior, en la década de 1930 del siglo XX, el paradigma curricular hegemónico era el tradicional, que apuntaba a formar ciudadanos capaces de trabajar en las fábricas de la época. La similitud entre el paradigma curricular tradicional y los objetivos de la Educación Física en su período de militarización es clara, pues en este período militar el objetivo de la Educación

Física era: “promover la disciplina moral y el entrenamiento físico para preparar al pueblo para defender la nación”, así como incentivar a los ciudadanos a contribuir satisfactoriamente al desarrollo económico (TORRES; XAVIER, 2015, p. 202).

La etapa de militarización de la Educación Física, que coincide con el período político del Estado Nuevo, se prolongó hasta 1945, siendo reemplazada por un período denominado por los autores como pedagógico, en el que se comenzaron a tomar en consideración algunos objetivos educativos.

Una vez más, tras los cambios políticos en el escenario brasileño, la Educación Física sufrió cambios, esta vez entró en el llamado período técnico. Durante esta etapa hubo gran interés por el fenómeno deportivo de alto rendimiento y la formación de deportistas que representarán al país en competencias internacionales. El período técnico coincide cronológicamente con el período mencionado en el primer capítulo de este estudio, momento en el que el gobierno brasileño aprovechó la tercera Copa del Mundo de fútbol para incentivar la comercialización y la práctica del deporte dentro y fuera de la escuela.

El período técnico –también llamado tradicional– de la Educación Física está muy influenciado por el paradigma curricular tradicional, pues además de apuntar a formar deportistas profesionales, este período apunta a formar mano de obra calificada (TORRES; XAVIER, 2015).

Además de los cuestionables objetivos para el ámbito educativo de la formación de deportistas y de la mano de obra calificada, el modelo tradicional/técnico de Educación Física privilegió un número muy reducido de deportes, que, con el paso de las décadas, terminó configurándose como el cuarteto de contenidos de las disciplinas hegemónicas: balonmano, fútbol, baloncesto y voleibol.

Como se mencionó anteriormente, el paradigma curricular tradicional comenzó a ser criticado en la década de 1960, y comenzó a sufrir críticas más intensas en varios países a partir de la década de 1970. El modelo tradicional de Educación Física -basado en el paradigma curricular tradicional- también comenzó a sufrir críticas, pero surgieron unos años más tarde, principalmente a partir de los años 1980.

Fue durante este período histórico que se produjo el movimiento renovador en la Educación Física, que puso en duda la hegemonía de la concepción tradicional de la disciplina. Las críticas se dirigieron al excesivo énfasis competitivo, el uso del deporte sin filtro pedagógico, la limitación de las experiencias corporales a un número reducido de deportes, descuidando los demás contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento, entre otros (BETTI, et al., 2014).

Al realizar este breve análisis histórico de la Educación Física, queda claro que además de entender la Educación Física, a lo largo de las décadas la problemática del movimiento corporal y del cuerpo en la escuela también se transforma en las diferentes culturas, pasando a partir de la década de 1980, a valorar la multiplicidad de formas de apropiarse del cuerpo, y las formas de expresarse uno mismo y la cultura circundante a través del movimiento.

Entre los enfoques pedagógicos de la Educación Física surgidos a partir de la década de 1980 en Brasil que criticaron los preceptos y el reducido número de contenidos propuestos por la Educación Física tradicional, se destacaron algunos: crítico-emancipador, crítico-superador, cultural, entre otros.

Si bien existen diferencias epistemológicas entre estos enfoques pedagógicos de la Educación Física, son unánimes en defender una práctica pedagógica crítica y plural de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento. Fomentan la ampliación del número de deportes, en conjunto con el ya ampliamente desarrollado cuarteto de contenidos deportivos de teoría tradicional -voleibol, baloncesto, fútbol y balonmano-, así como la inserción de otras prácticas corporales como danza, lucha, gimnasia y recreación en el plan de estudios de Educación Física de la escuela.

Con la creciente producción académica y los esfuerzos realizados con el objetivo de valorar la Educación Física escolar e insertarla como componente curricular en las escuelas brasileñas, en 1996, a través de la ley 9394/96 - 146 años después de su inserción - la Educación Física pasó a formar parte de las propuestas pedagógicas de las escuelas brasileñas como componente curricular (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011) y, a través de la Ley n. 10.328, de 2001, pasó a ser un componente curricular obligatorio (SOUSA; MOURA; ANTUNES, 2016).

Entre los enfoques pedagógicos de la Educación Física escolar mencionados anteriormente, el enfoque cultural está de acuerdo con muchos preceptos del paradigma curricular poscrítico, ya que propone una práctica pedagógica más crítica, humanizada, que entiende la Educación Física como una práctica cultural que valora el potencial expresivo del cuerpo, que influye y es influenciado culturalmente por su entorno y defiende la ampliación de contenidos a desarrollar pedagógicamente en la disciplina, favoreciendo un mayor abanico de posibilidades de desarrollo para los estudiantes.

4.2.3 Contribuciones del abordaje cultural de la Educación Física

La pedagogía tradicional estimula predominantemente el desarrollo de los aspectos físicos y técnicos, sin reconocer a menudo que las dimensiones psicológicas, sociales y culturales están inexorablemente ligadas a cualquier práctica corporal. Este énfasis en el desarrollo biomecánico que propone la pedagogía tradicional, que promueve una ruptura entre las distintas dimensiones del ser humano, se denomina “concepción estratigráfica”, y entiende “al hombre envuelto en varias capas: la más interna sería la biológica y, posteriormente, la psicológica, la social y, finalmente, la cultural” (DAOLIO, 2014b, p. 68).

Geertz (2008) se opone a esta concepción estratigráfica de la naturaleza humana, pues cree que no es posible separar las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales del ser humano en capas o niveles.

En oposición a la concepción estratigráfica, Geertz (2008, p. 32) presenta la concepción sintética, en la que “los factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales pueden ser tratados como variables dentro de sistemas unitarios de análisis”. Estas dimensiones están presentes en el comportamiento humano de forma dinámica e interrelacionada. Comprender al ser humano a través de una concepción sintética favorece una práctica pedagógica holística y humanista, que respeta la compleja realidad que rodea a cada estudiante que se mueve.

Parece que la Educación Física brasileña se basó en la concepción estratigráfica para comprender la naturaleza humana, ya que, hasta la década de 1970, ofrecía gran énfasis en el desarrollo del cuerpo biológico, olvidando que no es posible separar las dimensiones humanas: biológica, psicológica, social, cultural,

etcétera. -, ya que todas están interrelacionadas y se afectan simultáneamente, no siendo posible disociarlas.

Sin embargo, a partir de esa década surgieron varios enfoques críticos en el área de la Educación Física, y con ellos se amplió la comprensión de los estudiantes que participan en clases de esta disciplina. Hubo mayor preocupación por otros aspectos intrínsecos al ser humano, superando la preponderancia de los aspectos biológicos.

Con la comprensión de la interrelación entre las diferentes dimensiones de la naturaleza humana, comenzó a haber una comprensión diferente del cuerpo mismo. Dejó de ser un cuerpo que se analizaba únicamente por su velocidad, flexibilidad, gestos motores, resistencia aeróbica, etc., y pasó a ser considerado un producto cultural, que influye y es influenciado por la sociedad en la que se desenvuelve.

Por lo tanto, no basta con enseñar a realizar una tarea motriz, es necesario proponer una reflexión a los estudiantes, para que busquen comprender el significado de esa tarea motriz en la sociedad en la que están insertos, ya que “la El docente de educación física, al trabajar directamente con el cuerpo y como ser social, también participa de este proceso de transmisión cultural” (DAOLIO, 2014b. p. 24).

De esta manera, coincidimos con los principios del enfoque cultural de la Educación Física, así como con los demás paradigmas de la disciplina que valoran la cultura como objeto de estudio de la disciplina, el uso pedagógico crítico de las prácticas corporales y la expansión de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en la Educación Física escolar.

4.2.4 Cultura Corporal de Movimiento

La valorización de la cultura en la Educación Física buscó superar la ya mencionada comprensión estrictamente biológica que prevalecía en la disciplina, que se preocupaba por analizar únicamente el cuerpo físico del Ser Humano como un conjunto de músculos, huesos y palancas, con el objetivo de maximizar rendimiento en educación física, diferentes modalidades deportivas, disociadas de toda influencia sociocultural (BETTI et al., 2014).

Con el objetivo de comprender al individuo en su pluralidad, y al movimiento como forma individual de expresarse y actuar en el mundo (BETTI et al., 2014), además de cuestionar la noción de cuerpo objeto preponderante en la práctica de la Educación Física, las teorías críticas surgidas durante este período introdujeron la noción de Cultura Corporal de Movimiento, que busca valorar las diversas prácticas corporales que el ser humano ha creado históricamente, influyendo y siendo influenciado por aspectos socioculturales.

La utilización de este marco de contenidos surgidos de la Cultura Corporal de Movimiento favorece el desarrollo holístico de los estudiantes, ya que estarán en contacto con prácticas actuales y ancestrales, que tienen el potencial de ofrecer mejoras físicas, psicológicas, sociológicas, además de introducirlas a la cultura relacionada con el movimiento que los seres humanos crearon y continúan transformando. Un factor esencial para que los estudiantes actúen de forma autónoma y comprendan las intrincadas relaciones de la sociedad moderna.

Según Tani et al. (1988 apud DAOLIO, 2014b, p. 57) “[...] el movimiento es condición necesaria, pero no suficiente para la acción”. Es el movimiento que da especificidad a la Educación Física en el contexto escolar, pero no es un movimiento cualquiera:

É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança etc. (BRACHT, 1992, p. 16 apud DAOLIO, 2010a, p. 43).

Existen innumerables formas de expresión a través del movimiento creado por la humanidad, sin embargo, algunas terminaron consolidándose como fundamentales para el área -al menos en el mundo académico- debido a la importancia adquirida social e históricamente. De esta manera, estas prácticas terminaron convirtiéndose en contenidos pedagógicos de la Educación Física, fundamentales para el desarrollo de una clase que inserta significativamente a los estudiantes en la Cultura Corporal de Movimiento, favoreciendo la expresividad, la creatividad y la autonomía de los estudiantes para auxiliarlos en su proceso de emancipación.

Se entiende por contenido “el medio a través del cual el estudiante puede analizar y acercarse a la realidad para construir una red de significados en torno a lo que aprende en la escuela y lo que vive”. Son el medio para desarrollar y socializar a los estudiantes dentro del ámbito de conocimientos y acciones necesarios en una sociedad determinada (ALONSO et al., 2015, p. 104).

Entre los contenidos que han adquirido mayor notoriedad en el ámbito de la Cultura Corporal del Movimiento se encuentran: peleas, danza, gimnasia, deportes y juegos (SOUZA JÚNIOR et al. 2011). Considerando las particularidades de cada uno de estos contenidos, y considerando que también pueden ser interpretados como nichos específicos de la Educación Física, presentamos a continuación una sucinta caracterización de estos contenidos, con énfasis en sus aspectos culturales.

4.2.4.1 Combate

Existen desacuerdos en el área de la Educación Física respecto a la terminología adecuada para el fenómeno de las luchas. Algunas de las nomenclaturas utilizadas son: deportes de combate, peleas, artes marciales, etc. (RUFINO; DARIDO, 2013). Además de la terminología, existen diferencias a la hora de definir qué son las luchas. Definir un fenómeno tan complejo es siempre una tarea delicada, ya que termina limitándolo, sin embargo, se presentará una propuesta de definición para acercarse al significado de este fenómeno. Gomes (2008, p. 49 apud RUFINO; DARIDO, 2012, p. 288) propone que pelear es una práctica corporal

“caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado pelo oponente” .

Esta práctica corporal se desarrolló “a lo largo de la historia por razones de supervivencia y experiencias lúdicas” (RUFINO; DARIDO, 2013), y terminó convirtiéndose en uno de los principales elementos de la Cultura Corporal de Movimiento, siendo asegurada en los componentes curriculares de las escuelas (RUFINO ; DARIDO, 2015).

A pesar de estar presentes en gran parte del currículum escolar, las luchas son poco utilizadas en el día a día escolar. Algunos de los argumentos utilizados

para explicar este rechazo son el desconocimiento de las habilidades inherentes a esta práctica, los prejuicios, quizás por estar asociados a la violencia, y también la falta de trabajos científicos sobre el tema. (RUFINO; DARIDO, 2015).

Este hecho limita las posibilidades de los estudiantes de entrar en contacto con una práctica milenaria, que tiene relevancia dentro de la sociedad -algunas modalidades son deportes olímpicos-, y que tiene potencial para desarrollar valores opuestos a ciertas afirmaciones que la asocian con la violencia.

4.2.4.2 Danza

Este es otro contenido de la Cultura Corporal de Movimiento que presenta diferencias en relación a su terminología. En los planes de estudio escolares y en el ámbito académico, este elemento tiene diferentes nombres, entre ellos: actividades rítmicas, actividades expresivas, ritmo, etc. A estas divergencias terminológicas se suma la escasez de trabajos sobre el tema, lo que dificulta entender qué se puede considerar danza (DINIZ; DARIDO, 2015).

A pesar de divergencias en cuanto a nomenclatura, existen varios estudios y propuestas curriculares que defienden la apropiación pedagógica de la danza por parte de la Educación Física. En investigaciones realizadas analizando programas curriculares estatales, Diniz y Darido (2015) comentan que todos los currículos analizados presentaban la danza como un contenido pedagógico.

Mattsson y Lundvall (2015) corroboran lo dicho anteriormente, comentando que la danza ha sido parte de propuestas curriculares en varios países, sin embargo, al igual que las luchas, este elemento de la Cultura Corporal de Movimiento sufre dificultades para insertarse en la cotidianidad escolar debido a diferentes factores.

Sin embargo, Larsson y Karlefors (2015) señalan que en una parte considerable de las clases analizadas en su estudio, la danza fue utilizada pedagógicamente por los profesores. Los autores hacen algunas críticas respecto a la metodología utilizada en algunas de las prácticas para abordar estos contenidos, pero en sus conclusiones citan el potencial que tiene la danza -cuando está bien estructurada teórica y metodológicamente- para ayudar a que la Educación Física se

convierta en una introducción pedagógica a la Cultura Corporal de Movimiento del ser humano.

4.2.4.3 Gimnasia

La gimnasia fue la primera nomenclatura que recibió la Educación Física en Brasil, y su contenido fue hegemónico durante décadas (DALBEN, 2015). Esta relevancia de las prácticas corporales en la Educación Física a principios del siglo XX parece haber desaparecido, llegando al punto de ni siquiera ser mencionada en una propuesta curricular estatal, debido al escaso número de publicaciones referidas a este contenido de la Cultura Corporal de Movimiento. (DINIZ; DARIDO, 2015).

Otro problema que enfrenta este contenido se refiere a que en ciertos escenarios parece haber dificultades para delimitar su alcance, como es el caso de las luchas y la danza. En un estudio analizando clases en diferentes colegios suecos, Mattsson y Lundvall (2015) corroboran esta afirmación comentando que muchos profesores tienen dificultades para diferenciar las actividades de gimnasia de las actividades relacionadas con contenidos de danza.

Si bien los beneficios físicos y fisiológicos son los más evidentes al realizar esta práctica corporal, también se promueve enormemente el conocimiento del propio cuerpo, ya que, a través de la práctica de la gimnasia, se puede percibir más fácilmente los cambios fisiológicos resultantes de esta actividad, como: aceleración de los latidos del corazón, percepción de la propia respiración, contracción de los músculos, etc. Sin embargo, esta práctica todavía está asociada a actividades repetitivas y muy exigentes -herencia de la gimnasia tradicional- y debe adaptarse para convertirse en contenido pedagógico en el entorno escolar.

4.2.4.4 Deportes

El deporte asume un papel protagonista dentro de la Educación Física escolar -como se ha visto anteriormente, por influencia mediática, política, económica, etc. -, que en ocasiones se considera sinónimo de esta disciplina, es decir, las clases de Educación Física en determinados centros se restringen al desarrollo de las habilidades físicas, técnicas y tácticas propias del deporte, en detrimento de la

amplia gama de contenidos de Cultura Corporal del Movimiento (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012).

El deporte, como fenómeno mundial de gran relevancia, recibe muchas interpretaciones y muchos discursos polarizan el significado de su práctica. Según la literatura, el deporte puede asumir el papel de “alienador/sensibilizador; excluyente/emancipador”, entre otros (MELLO et al., 2011, p. 179). Sin embargo, los mismos autores afirman que el deporte no es uno de estos adjetivos a priori. Todo dependerá del significado que se le dé a su práctica, por parte de la persona que la media - el maestro - y de sus practicantes.

Entre la enorme gama de deportes que se pueden desarrollar en la escuela - teniendo en cuenta sólo las modalidades olímpicas, hay más de veinte deportes-, la realidad de la práctica pedagógica de la Educación Física se limita en la mayoría de los centros escolares al cuarteto de deportes: el fútbol/fútbol de salón, voleibol, balonmano, baloncesto- que se arraigaron en la disciplina de tal manera que comenzaron a denominarse deportes tradicionales (SEDORKO; FINCK, 2016). Es importante resaltar que las críticas no se refieren al cuarteto tradicional de deportes, sino a su exclusividad en muchas realidades educativas, no dando espacio a otros deportes y otras prácticas corporales.

4.2.4.5 Juegos

Aunque muchas veces se confunden con deportes, los juegos tienen reglas menos rígidas, que pueden cambiar durante la práctica, como el ya mencionado caso del voleibol en la playa entre amigos. Este hecho es sumamente importante, ya que dicha flexibilidad permite adaptar las reglas, de modo que respondan a las particularidades de quien las practica: edad, condición física, capacidad técnico-motriz, etc. -, así como las particularidades del espacio físico y material de las escuelas, que muchas veces en la realidad brasileña no satisfacen las necesidades de los estudiantes.

Además de tener el beneficio de adaptarse a las particularidades del grupo de alumnos, los juegos, por su flexibilidad, permiten al docente utilizar este contenido de forma que favorezca el diálogo y la autonomía de los alumnos, ya que podrán llegar a acuerdos en cambios de reglas que mejor se adapten a su realidad, sin la

rigidez de los deportes formales. La posibilidad de desarrollar juegos de forma cooperativa es otra posibilidad atractiva de este contenido ya que tiene el potencial de fomentar momentos en los que los estudiantes trabajan juntos con un objetivo común, frente al carácter eminentemente competitivo del deporte.

Algunas propuestas curriculares incluyen el juego al mismo nivel que la recreación entre los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento, reconociendo la relevancia del juego para el ser humano. Huizinga (2008) defiende la importancia del juego, citando que surgió incluso antes que la cultura, así como los animales lo practicaban antes del surgimiento de los seres humanos.

El juego, al favorecer la expresión del impulso lúdico que poseen los mamíferos, tiene el potencial de desarrollar de maneras incalculables a sus alumnos, favoreciendo la autonomía, la creatividad y la alegría de los participantes. Estos hechos demuestran la relevancia de esta práctica corporal, que debería ser tomada más en serio en el ámbito escolar (DINELLO, 1989).

4.2.4.6 Otras posibilidades

Como la Cultura Corporal de Movimiento se apropia de todas las formas de movimiento creadas históricamente en el entorno social, está en constante transformación, debido al surgimiento de nuevas prácticas corporales, a medida que el ser humano encuentra nuevas formas de apropiarse de su cuerpo, expresarse, divertirse, conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea.

A pesar de no contar con una gran cantidad de investigaciones científicas al respecto, algunos elementos de la Cultura Corporal de Movimiento que no fueron mencionados en este trabajo han cobrado mayor relevancia en la última década dentro de las investigaciones en el área de la Educación Física. Estas prácticas incluyen actividades circenses (DALBEN, 2015; RUFINO; DARIDO, 2012), prácticas al aire libre (DALBEN, 2015), actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN), entre otras.

Desde hace más de tres décadas, varios autores de diferentes enfoques de la Educación Física han defendido –en el ámbito académico– el uso pedagógico de los contenidos antes mencionados de Cultura Corporal del Movimiento. Estos

investigadores fomentan una práctica pedagógica plural, que rompe con el paradigma tradicional de la Educación Física basada en los 4 deportes tradicionales, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una práctica pedagógica que respete sus particularidades y fomente una forma más plural y significativa de expresarse a través del movimiento.

Sin embargo, existe resistencia a transformar estas demandas de la academia en realidad en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar (OLIVEIRA; VELOSO; SILVA, 2016). Además de las peculiaridades de cada contenido de Cultura Corporal de Movimiento, otros factores tienen el potencial de influir en las decisiones pedagógicas del docente y en los deseos de los estudiantes, y algunos de estos aspectos relevantes para el tema en cuestión merecen ser discutidos con más detalle.

4.3 Práctica pedagógica en la Educación Física escolar: entre cambios y continuidades

Los elementos de Cultura Corporal de Movimiento mencionados en este trabajo no fueron creados con miras a la enseñanza en la escuela (LARSSON; KARLEFORS, 2015). Surgieron debido a las necesidades humanas de supervivencia, alegría, expresividad, etc. Algunos de ellos adquirieron relevancia social y adquirieron el estatus, como se vio en el capítulo anterior, de contenidos a desarrollar en la Educación Física escolar.

Debido a este surgimiento con objetivos diferentes, estas prácticas no pueden utilizarse en la práctica escolar de manera irreflexiva. Dichos elementos pueden tener objetivos centrales que no son consistentes con las necesidades educativas. Por lo tanto, es necesario un abordaje pedagógico de estos elementos, de manera que dichos contenidos permitan a los estudiantes entrar en contacto con la Cultura Corporal del Movimiento de manera significativa, además de estar en sintonía con los objetivos educativos.

4.3.1 Actividad Física o práctica corporal?

Como se ve a lo largo de este trabajo, durante mucho tiempo la Educación Física entendió el cuerpo humano con gran preponderancia sobre el aspecto

biológico. Las preguntas que surgieron principalmente después de 1980 cambiaron varios conceptos. Uno de ellos se refiere a las actividades físicas.

En el primer capítulo, donde se discutieron las representaciones sociales del deporte, se vio que la sociedad entiende la Educación Física como una disciplina que, a través de actividades físicas, desarrolla los deportes conocidos como tradicionales en la zona: voleibol, baloncesto, fútbol y balonmano.

Es una visión reduccionista y utiliza una expresión también reduccionista: actividad física. En las últimas décadas –al menos en el ámbito académico– esta expresión ha sido cuestionada, debido a que, una vez más, reduce la comprensión de lo que es el ser humano, y el papel de la Educación Física escolar, por ende, la práctica de actividad física. Se refiere específicamente al desarrollo físico que ofrece la actividad. De esta manera, se puede entender que solo se desarrolla el aspecto biológico (OLIVEIRA; VELOSO; SILVA, 2016).

Pero, como vimos en el capítulo anterior, el ser humano no es un conjunto de músculos y huesos con palancas que realizan un movimiento. Estos seres se involucran en una práctica que va más allá de esta visión técnica y tradicional de la Educación Física. Estos juegos, bailes y luchas son mucho más que una actividad física, son prácticas corporales.

Oliveira, Veloso y Silva (2016) comentan que las prácticas corporales tienen en cuenta al ser humano involucrado en esa práctica, superando la visión estrictamente biológica del cuerpo, considerándolo una expresión de la cultura, resultado del proceso histórico del ser humano individual y las sociedades. Este análisis es importante, porque además de la pluralización de los contenidos de Educación Física, es fundamental superar las formas limitadas de desarrollar las prácticas corporales en las clases de Educación Física.

Respecto a la importancia de ir más allá del enfoque biológico, Daolio (2014c, p. 23) sostiene que “en cualquier logro del Hombre se pueden encontrar dimensiones sociológicas, psicológicas y fisiológicas”, con ello critica la Educación Física tradicional que durante muchas décadas ha ido llevando a cabo esta separación privilegiando aspectos biológicos en detrimento de otros, debido

principalmente al uso predominantemente deportivo y centrado en el cuarteto tradicional.

Los estudiantes deben descubrir por qué están practicando cierto contenido; qué sienten al desarrollar estas prácticas; por qué estos contenidos son relevantes en este período histórico; por qué están presentes en la escuela, para que, a partir de allí, puedan construir sus propias razones, dando un nuevo significado a estas prácticas corporales, para satisfacer sus deseos, apropiarse significativamente de estos contenidos y utilizarlos en su vida cotidiana fuera de la escuela de manera consciente y placentera.

Sin embargo, la representación de la Educación Física ante la sociedad es la de una disciplina basada en el desarrollo de actividades físicas que apuntan al perfeccionamiento físico-técnico, con el objetivo de desarrollar mejor el cuarteto de deportes tradicionales. En la representación social de la Educación Física no hay apreciación de las diferentes prácticas corporales, ni hay estímulo para cuestionar cuestiones acuciantes en la sociedad moderna y en el currículo poscrítico, que pueden influir en la toma de decisiones de los profesores de Educación Física.

4.3.2 Las cuestiones de género en la Educación Física escolar

Como se vio anteriormente, la relevancia alcanzada por las cuestiones de género en el paradigma curricular poscrítico también influyó en la Educación Física escolar brasileña - al menos en el ámbito académico -, ya que existe un número considerable de trabajos que abordan el tema (DAOLIO, 2010a), y resaltan la importancia de desarrollar estos temas en la Educación Física escolar.

Un claro ejemplo de las diferencias pedagógicas en relación al género de los estudiantes existentes en determinadas prácticas pedagógicas, que forma parte de la tradición de la disciplina de Educación Física, y que aún puebla el imaginario social sobre la Educación Física escolar, es la determinación de deportes y prácticas corporales según el género del practicante. Esta afirmación se aclara con la representación que tiene el fútbol en el imaginario social, siendo este contenido considerado muchas veces un deporte estrictamente masculino (VELOZO, 2010).

Otro contenido de la Educación Física que recibe un tratamiento pedagógico diferente en relación al género de los practicantes en determinados contextos debido a la representación social que tiene es la danza. Los contenidos de danza han sido asociados al género femenino por la tradición de la Educación Física, y los profesores afirman tener dificultades para desarrollar estos contenidos debido al rechazo de los niños (DAOLIO, 2014b).

Estas representaciones pueden ser muy sutiles e influir incluso en quienes se oponen a la determinación de las prácticas corporales por género. Oliveira (2010) anima a sus lectores a pensar en un partido de fútbol y en una actividad de gimnasia rítmica. El autor sugiere que la imagen más común de un partido de fútbol será la de niños practicando este deporte, así como la imagen de gimnasia rítmica será la de niñas realizando esta práctica, sobre todo porque, en un formato de competición, la gimnasia no puede ser practicada por chicos en Brasil.

Algunos estudiantes que superan estos estereotipos a veces se convierten en objeto de bromas cuando participan en una práctica que no es coherente - según la tradición de la Educación Física - con su género. Algunos ejemplos que se pueden mencionar son los niños que son acosados por participar en actividades artísticas o las niñas que disfrutan del fútbol.

Son concepciones arraigadas y reafirmadas desde hace décadas, que influyen sutilmente en las representaciones de la sociedad actual y del entorno escolar. Representaciones que pueden causar malestar a quienes no encajan en esta forma de pensar, generando dificultades a los docentes que estén interesados en utilizar este contenido en sus clases. De esta manera, influenciada por el paradigma curricular poscrítico, la Educación Física ha ido avanzando paulatinamente en la comprensión de esta problemática a nivel académico, siendo también responsabilidad del docente de Educación Física a nivel escolar estimular el diálogo y el desarrollo de estrategias que fomenten la práctica de todos los contenidos de Cultura Corporal del Movimiento entre niños y niñas.

Cada realidad de la Educación Física escolar tiene diferentes niveles de aceptación de esta representación de la Educación Física tradicional. Es importante arrojar más

luz y analizar con más detalle cómo se expresa y renueva históricamente esta concepción de la disciplina de Educación Física.

4.3.3 Efectividad simbólica

Quennerstedt y Larsson (2015) afirman que esta concepción de la Educación Física no se limita a la Educación Física escolar brasileña. Para los autores, aunque en el ámbito académico se fomenta la apropiación de una amplia gama de contenidos relacionados con la Cultura Corporal del Movimiento y la superación de ciertos estereotipos, lo que generalmente se observa en la práctica pedagógica de las escuelas brasileñas, australianas y estadounidenses, son clases dirigidas principalmente al desarrollo de contenidos deportivos y habilidades físico-técnicas relacionadas con estos deportes.

Se creó una representación social de la Educación Física como disciplina responsable del desarrollo del deporte en la escuela, en detrimento de otros contenidos que han sido citados como relevantes para una práctica pedagógica plural y que desarrolla contenidos significativos para la sociedad contemporánea.

Daolio (2014c, p. 72), en una investigación realizada con profesores de Educación Física de escuelas, afirma que existe una “construcción social de las representaciones de los docentes” sobre lo que es la Educación Física, y esta construcción influye en la práctica pedagógica de estos profesores, así como también influyó en las experiencias que vivieron en el pasado como estudiantes de Educación Física escolar.

Esta representación no es un fenómeno actual, se ha construido, se ha aceptado y se ha ido reafirmando a lo largo del tiempo, en el imaginario de los docentes, en el ámbito escolar, abarcando a toda la comunidad (DAOLIO, 2014c), a pesar de que hayan surgido tantos cuestionamientos en las últimas décadas provenientes del mundo académico hacia este modelo tradicional de Educación Física.

Uno de los aspectos que caracteriza a la Educación Física escolar tradicional es considerar al docente como una especie de “entrenador” deportivo, donde su función no es desarrollar críticamente los contenidos de Cultura Corporal del Movimiento,

sino seleccionar a los alumnos técnicamente más capaces, y pulir estas habilidades con el objetivo de conseguir títulos en competiciones escolares, así como desarrollar un futuro deportista profesional. Este hecho se refuerza, porque en muchas escuelas brasileñas los profesores de Educación Física son valorados por los estudiantes, los profesores y la comunidad por el número de títulos obtenidos con sus alumnos (DAOLIO, 2014b). Los docentes que buscan ampliar esta concepción de la Educación Física, y no se apropian de estas características tradicionales de la disciplina, pueden ser estigmatizados como incompetentes, al no cumplir con las expectativas que el ambiente escolar y la sociedad esperan de ellos (HUIZINGA, 2008).

Otro factor señalado que se ha vuelto representativo de la Educación Física escolar brasileña en el ámbito social y educativo es el hecho de que es entendida como una disciplina recreativa, sin objetivos pedagógicos, y con un componente extracurricular, de esta manera, los profesores de Educación Física son responsables de organizar fiestas, concursos y bailes para presentaciones escolares (DAOLIO, 2014c). Los profesores de Educación Física suelen tener un estatus especial a los ojos de los estudiantes porque se encargan de esta materia que ofrece menos rigidez en la evaluación, llevan a cabo sus clases fuera del ambiente muchas veces considerado monótono del aula, los estudiantes se sienten más cómodos con el Profesor de Educación Física (VELOZO, 2010), entre otros aspectos que se critican, pero que terminaron ofreciendo efectividad simbólica a la disciplina.

En palabras de Velozo (2010, p. 30), “la clase de Educación Física es un hecho social que, por ser tradicional, constituye un fenómeno que conlleva efectividad simbólica”. Esta práctica pedagógica es tradicional, ya que se ha desarrollado durante mucho tiempo y tiene significados. Y “es eficaz, porque responde a ciertas expectativas que los actores sociales tienen sobre ella” (VELOZO, 2010, p. 30).

Por tener una efectividad simbólica para sus actores, en consecuencia, hay resistencia a los cambios pedagógicos demandados por el mundo académico, pues estos significados de la Educación Física escolar ya están arraigados y reforzados desde hace décadas. Es importante resaltar que algunos autores mencionan el cuidado que se debe tener en no desvirtuar total y abruptamente algunos preceptos

tradicionales de la Educación Física que tienen efectividad simbólica para la sociedad, pues de esta manera la disciplina podría perder su identidad ante la comunidad e incluso dejar de ser parte del currículum escolar. Se puede observar que el tema está lejos de estar resuelto y que cambios significativos tomarán un tiempo considerable para implementarse a escala nacional, a pesar de que existen tantos autores que cuestionan la forma en que se ha desarrollado la Educación Física: respecto a la preponderancia del deporte como contenido hegemónico; el reducido número de deportes practicados; el énfasis en el paradigma curricular tradicional; la preponderancia del análisis biológico en detrimento de una concepción sintética; el énfasis en el movimiento y no en el ser que se mueve, entre otros.

Esta efectividad simbólica y la comprensión de que los contenidos de Educación Física, así como el profesor de Educación Física, son elementos diferenciadores y desconectados del resto de la escuela (DAOLIO, 2014a), ha limitado históricamente el diálogo entre la Educación Física y otras disciplinas del currículum escolar.

Sin embargo, las nuevas perspectivas adoptadas sobre la Educación Física fomentan el diálogo con otras asignaturas escolares. El hecho de que el BNCC haya incluido la Educación Física en el área de idiomas promueve la comunicación con otras disciplinas y fomenta la interdisciplinariedad, tema repetidamente debatido en el paradigma curricular poscrítico (BRASIL, 2017).

La interdisciplinariedad pretende acercar los contenidos escolares, superando las barreras impuestas por la división histórica del conocimiento humano en el ámbito escolar. La Educación Física, como disciplina encargada de desarrollar pedagógicamente los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento, ofrece un gran potencial para el desarrollo de la interdisciplinariedad, resultado de la riqueza y múltiples posibilidades que surgen de la comunicación corporal.

Soares (2015), respecto de la interdisciplinariedad, sostiene que el conocimiento destinado a una determinada disciplina debe articularse con referentes de otras disciplinas, de modo que no sea entendido como un conocimiento aislado del mundo circundante. De esta manera se promueve la comunicación entre saberes escolares, representando la complejidad de las interrelaciones de la sociedad

posmoderna, que no pueden racionalizarse en la realidad escolar a través de una lista de contenidos inconexos.

La práctica pedagógica en cualquier materia del currículo escolar es una tarea compleja, que involucra múltiples factores y actores. La Educación Física Escolar no es diferente, por ello, además de los conceptos ya desarrollados en este trabajo, es importante abordar conceptos relevantes para una mejor comprensión de esta investigación que va más allá de los límites de la Educación Física. Pensamos específicamente en los conceptos de desafío, resistencia y percepción en el ámbito de la práctica pedagógica.

4.3.4 Concepto de desafío, resistencia y percepción en la práctica pedagógica

Existen numerosos estudios que citan los desafíos de la escuela actual para satisfacer los intereses y necesidades de los estudiantes en la sociedad posmoderna. (FERNANDES; PALUTEDO, 2010; BONA, 2015). La palabra desafío es mencionada repetidamente en muchos estudios, pero en ocasiones el tema es tratado sin una conceptualización adecuada, factor que puede dificultar una comprensión más profunda de sus diferentes significados y connotaciones.

Para facilitar la comprensión de los significados de la palabra desafío, primero se presentará el concepto a partir de un diccionario de lengua española. La palabra desafío está definida por el Diccionario Wordreference como:

“1. Incitación a la competencia; 2 Reto, empresa difícil a la que hay que enfrentarse; 3 Oposición, contradicción”, mientras que el verbo desafiar aparece con la siguiente definición: “1. Retar, incitar a la competición; 2. Enfrentarse a una persona contrariando sus opiniones o mandatos; 3. Afrontar o enfrentarse a un peligro o dificultad; 4. Contradecir, oponerse” (DESAFÍO, 2019).

El sinónimo más relevante de la palabra desafío en español es reto, que viene definido por el mismo diccionario como: “cosa difícil que alguien se propone como objetivo” (DESAFÍO, 2019).

Raimundi (et al. 2014, p. 523) - basados en el trabajo surgido de la psicología de Lazarus y Folkman – argumentan que “la evaluación cognitiva de un acontecimiento es lo que determina la consecuencia sobre el individuo. Esta

evaluación puede ser irrelevante, estresante o benigna-positiva. Dentro de las evaluaciones estresantes, se incluye la percepción del desafío”.

Desde esta perspectiva, se entiende que es la forma en que se interpreta cognitivamente una situación la que definirá si se caracteriza como desafío, y solo las situaciones consideradas como estresantes conformarán la categoría de desafío (RAIMUNDI, et al. 2014).

Para superar situaciones cognitivamente consideradas como desafíos, es necesario crear estrategias para que se logre el objetivo. Sin embargo, Ossádon (2013), en su investigación sobre los factores que obstaculizan los cambios y las innovaciones en escuelas ubicadas en contextos vulnerables en Chile, cree que el cambio y la apertura a la innovación dependen de los docentes. Por lo tanto, independientemente de los nuevos contenidos, metodologías e innovaciones que se presenten en el ámbito académico, será el docente quien decidirá qué cambios realizar.

Con la comprensión de esta última información y el análisis realizado previamente sobre el concepto de desafío, se entiende que es necesario que el docente desee el cambio, de lo contrario la situación no se caracterizará como un desafío para el docente, porque si el maestro ve como ideal su práctica, o no hay compromiso por parte del docente con su desempeño pedagógico, no habrá necesidad de cambio, lo que no causará estrés alguno, ya que no hay ningún desafío que superar.

Los cambios en el entorno educativo son un tema rutinario en la investigación académica de las últimas décadas (UNESCO, 2000) y no es tarea fácil cambiar concepciones arraigadas durante generaciones. Al abordar la dificultad de implementar cambios en el escenario educativo, Ossádon (2013, p. 188) menciona que el cambio no es “resultado de un acto azaroso y voluntarista de uno o más sujetos, sino que en él se resumen una serie de acciones, actitudes y emociones. Lo anterior nos da cuenta de la complejidad en la que se mueven las experiencias de cambio”. El informe sobre los desafíos para lograr la calidad educativa en Europa sostiene que proponer cambios “requiere repensar, volver a valorar, volver a evaluar las prácticas aceptadas desafiando lo que siempre se hizo” (UNESCO, 2000, p. 1).

A la vista de estas afirmaciones, se entiende que un cambio significativo en el ámbito educativo no es un hecho fortuito. No basta con presentar algunas investigaciones que expliquen la importancia de la pluralización de los contenidos de la cultura corporal de movimiento en la Educación Física escolar, ya que será necesario un cambio en la evaluación cognitiva de los docentes, para que comprendan la importancia de esta pluralidad y comiencen a entender como un desafío ofrecer una gama más amplia de contenidos a desarrollar pedagógicamente.

Contradecir la tradición de la Educación Física, y desarrollar un mayor número de prácticas corporales que vayan más allá de las restricciones de la concepción tradicional de la disciplina centrada en el cuarteto de deportes tradicionales, es un gran desafío, ya que se trata de un cambio de concepción en la práctica pedagógica arraigada desde hace décadas.

Sin embargo, es importante resaltar que la práctica pedagógica de la Educación Física se centra en el cuarteto de deportes tradicionales, no sólo por los desafíos que enfrentan los docentes para implementarlos en la realidad escolar, sino como resultado de las resistencias provenientes de los mismos docentes del área a una ampliación de la gama de prácticas corporales de la cultura corporal de movimiento.

La resistencia es definida por Raffino (2019, p.1) “como la acción o capacidad de resistir, tolerar u oponerse”. Sin embargo, la autora comenta que su concepto dependerá de qué disciplina utilizará esta definición. La autora menciona diferentes áreas, incluida la definición de resistencia en el deporte. Sin embargo, el concepto de resistencia que más se relaciona con esta investigación proviene de las ciencias sociales. Si bien dentro de las ciencias sociales requieren particularidades en cuanto a su definición, la autora afirma que, en general, la palabra resistencia puede definirse como una oposición al status quo (RAFFINO, 2019).

Al llevar esta definición al contexto de la presente investigación, es necesario definir desde qué perspectiva se analizará el status quo, como se ve repetidamente en el marco teórico, así como, en el trasfondo de la presente investigación, el status quo de las clases de Educación Física en Brasil es una clase guiada por el desarrollo de cuartetos deportivos tradicionales, por lo tanto, no sería pertinente

utilizar esta definición propuesta por las ciencias sociales, ya que los profesores aparentemente no se oponen a estos contenidos. Sin embargo, al considerar el status quo de las investigaciones académicas, se advierte la enorme cantidad de publicaciones que defienden una clase pluralizada, que valora el espectro más amplio posible de contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar. Y respecto a este status quo de las publicaciones actuales en el ambiente académico de Educación Física - como se vio anteriormente - son numerosos los estudios que afirman la oposición de los profesores de Educación Física brasileños a estas propuestas.

La palabra oposición ofrece una connotación de conflicto y, Guerrero (2005), afirma que toda propuesta de cambio genera conflicto. Como resultado del conflicto, surge la resistencia debido a relaciones de poder desiguales. El autor define la resistencia como “conductas de oposición a estrategias externas u obligaciones cotidianas” (GUERRERO, 2005, p. 34). Una vez más se menciona la palabra oposición.

Respecto a las resistencias en el mundo educativo -especialmente el de los docentes-, diferentes investigaciones confirman la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se percibe esta resistencia. Guerrero (2005) señala que uno de los principales aspectos que genera conflictos y, en consecuencia, resistencias en el ámbito educativo son las propuestas de cambios pedagógicos.

La investigación presentada por Font (2010, p. 586) dilucida algunos de estos factores y, en el capítulo sugerentemente titulado “¿Por qué nos cuesta tanto cambiar?”, afirma que tras revisar la literatura dedicada al tema, las razones de la resistencia de los docentes a los cambios e innovaciones en la práctica pedagógica se pueden dividir en 3 grupos: el primero es el costo emocional, según el autor, existe un alto costo emocional para los docentes al modificar “prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras acciones inciertas que nos pongan en situación de vulnerabilidad”. Esta vulnerabilidad no se refiere sólo a la posibilidad de fracaso o crítica por parte de estudiantes acostumbrados al status quo, sino de comenzar a asumir un rol protagónico y ser criticado por sus propios compañeros de trabajo; el segundo grupo se refiere específicamente a factores relacionados con la competencia profesional del docente, que “abarca el

conjunto de conceptos, teorías y conocimientos que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión” (FONT, 2010, p. .587); la resistencia del tercer grupo es de origen externo y se refiere a aspectos institucionales. Para el autor, muchas instituciones educativas utilizan herramientas para obstaculizar, y en ocasiones negar, propuestas encaminadas a cambios pedagógicos, lo que disuade a los docentes interesados en proponer innovaciones en sus clases.

La forma en que profesores y estudiantes entienden la Educación Física y sus contenidos, su tradición, sus desafíos y resistencias está influenciada por la percepción individual de cada profesor y estudiante de estos elementos constitutivos del escenario de la Educación Física escolar.

La percepción fue uno de los principales temas de debate en los primeros días de la psicología como ciencia. Su definición ha sufrido cambios a lo largo de las décadas. La teoría de la Gestalt fue la encargada de aportar un cambio drástico en el concepto de percepción a principios del siglo pasado. Hoy en día existe un alto grado de aceptación en el ámbito académico del concepto de percepción surgido de la teoría Gestalt (OVIEDO, 2004).

Hasta la aparición de la Gestalt, se creía que la percepción era una actividad pasiva. En estas teorías, la percepción se concebía como “el resultado de la recepción y acumulación de impresiones producidas por el mundo circundante”. En esta concepción, la mente sólo tenía como función recibir estímulos externos, sin organizar y categorizar dichos estímulos (OVIEDO, 2004, p. 90).

A principios del siglo XX, la teoría Gestalt ofreció un concepto distinto, definiendo la percepción.

“como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante” (OVIEDO, 2004, p. 89).

La afirmación “el todo es más que la suma de las partes” ha sido repetidamente utilizada y citada como un hito de esta teoría (SÁNCHEZ-REYES; BARRAZA-BARRAZA, 2015, p. 164). El proceso perceptivo no es una colección y

acumulación de estímulos, sino la categorización y organización de información con el fin de crear un “orden mental” y, tras este proceso, realizar abstracciones que conducirán a la creación de juicios, conceptos, clasificaciones, etc. (OVIEDO, 2004).

Los juicios y concepciones de los estudiantes sobre el uso pedagógico de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento son un factor de suma importancia para la Educación Física escolar actual, de modo que el proceso de incorporación de nuevos contenidos -mencionados desde los años 1980- a una práctica pedagógica marcada por su tradición y con un espectro limitado de actividades es menos disruptivo y más eficiente, tomando en cuenta no sólo la percepción de los docentes, sino también de los estudiantes, actores sumamente importantes en este escenario, quienes merecen la oportunidad de desarrollarse en diferentes áreas de la Cultura Corporal de Movimiento, para enriquecer su repertorio motor, cognitivo, social y cultural.

2. 5 DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio utiliza un enfoque cualitativo-descriptivo. Sampieri, Collado y Lucio (2006) expresan la conveniencia de utilizar varias fuentes de información y diferentes métodos para recolectar los datos necesarios en una investigación cualitativa. Aunque los enfoques cualitativo y cuantitativo presentan procesos similares, “[...] los procedimientos cualitativos se basan en datos de texto e imágenes, tienen pasos únicos en el análisis de datos y utilizan diferentes estrategias de investigación” (CRESWELL, 2010, p. 207).

Entre las principales características del enfoque cualitativo podemos mencionar la no utilización de un proceso definido en la búsqueda de una solución al problema; al no medir números, se apropia del análisis no estadístico; en la mayoría de los estudios el objetivo no es comprobar hipótesis, estas surgen durante la investigación; la recolección de información se basa en adquirir datos que promuevan la comprensión de las perspectivas de los actores: significados, experiencias, sentimientos además de otros aspectos subjetivos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006); se apropia de muchas fuentes de datos; la recolección de estos datos se realiza personalmente, y la mayoría de los instrumentos son creados por el propio investigador; el análisis de datos se realiza de forma inductiva, de esta manera, “los investigadores cualitativos crean sus propios patrones, categorías y temas de abajo hacia arriba, organizando los datos en unidades de información cada vez más abstractas”; las fases del proceso no son lineales, sufren cambios luego de los datos que surgen de la inmersión del investigador en el campo (CRESWELL, 2010, p. 207); la interpretación asume un papel destacado (STAKE, 2007).

En relación a la investigación descriptiva, Sampieri, Collado y Lucio (2006, p. 211) comentan que “buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis”, siempre atento a la necesidad de imparcialidad en la descripción por parte del investigador.

5.2 Modelo de pesquisa

Existe un espectro variado de estrategias de investigación en el ámbito de la investigación cualitativa. Entre la diversa gama de estrategias cualitativas, las más populares en las ciencias sociales según Creswell (2010) son: la etnografía, la fenomenología, la teoría fundamentada y el estudio de casos.

El método seleccionado para esta investigación es el estudio de caso, que según Stake (2007, p. 11) puede definirse como “el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Esta estrategia pretende profundizar en un caso particular, teniendo en cuenta la cultura en la que se inserta el caso.

Ceballos-Herrera (2009), al discutir los objetivos de una investigación que utiliza el modelo de estudio de caso, corrobora lo dicho por el autor antes citado, mencionando la necesidad de considerar la individualidad y complejidad del caso.

La unicidad se refiere a la particularidad del caso aludido, a diferencia de otros casos. En cuanto a la complejidad, es importante analizar todos los factores interrelacionados que afectan el caso estudiado, incluyendo: factores sociales, económicos, culturales, históricos, entre otros, que complican el caso investigado (CEBALLOS-HERRERA, 2009).

Luego de identificar el objeto de este estudio y, al encontrar la particularidad antes mencionada (STAKE, 2007), se procedió a su análisis minucioso, buscando develar todos los factores que generan influencia sobre el objeto de estudio, de esta manera, el surgimiento de diversos aspectos que interactúan y complican el caso estudiado.

Para Carazo (2006, p. 167), el “método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado”, a diferencia del método cuantitativo, que centra su análisis en la información verbal obtenida en entrevistas de opinión y cuestionarios, y por tanto termina por no analizar aspectos que enriquecen el método de estudio de caso en el enfoque cualitativo.

En las investigaciones que utilizan el estudio de caso, el investigador reconstruye las “motivaciones, sentimientos y pensamientos de las personas en el estudio”, y los transmite a los lectores (CEBALLOS-HERRERA, 2009, p. 417). Como esta investigación tiene como objetivo comprender los desafíos y posibles resistencias al desarrollo de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en la Educación Física escolar, a través de las opiniones, representaciones y motivaciones de profesores y estudiantes de Educación Física, se ha elegido el método de estudio de caso.

Stake (2007), cita el objetivo de los estudios de caso como comprender cómo los actores involucrados en la realidad estudiada ven las cosas y cómo las quieren decir. Esta afirmación refuerza la relevancia de seleccionar el estudio de caso como método de pesquisa para esta investigación, ya que docentes y estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar su comprensión y sentimientos sobre el objeto de estudio. Con esta información y representaciones en la mano, nos correspondía encontrar los significados que surgen de estos datos individuales, buscando una visión global, no restringiendo el estudio de caso a una técnica de adquisición de datos, sino a una forma de organizar los datos adquiridos (ÁLVAREZ; MAROTO, 2012).

Esta afirmación demuestra que el presente estudio adopta el método de razonamiento inductivo, característica notable del estudio de caso. Para Álvarez y Maroto (2012, p. 3) “el poder investigativo y la justificación de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local”. Se obtiene una gama diversa de datos, con el objetivo de encontrar un significado global.

Al tratarse del análisis de motivaciones, representaciones, etc., de los seres humanos, considerando toda su complejidad, las investigaciones de estudio de caso permiten al investigador la posibilidad, con la debida responsabilidad, de interpretar los datos (CEBALLOS-HERRERA, 2009).

De esta manera, las motivaciones, sentimientos y pensamientos del propio investigador influyen en la reconstrucción de la realidad y significados provenientes de los participantes, así como las motivaciones y representaciones de los lectores influyen en la forma en que el texto será percibido y asimilado. El investigador del

estudio de caso no debe omitir este conjunto de representaciones interconectadas y se tendrá en cuenta en esta investigación. Armados con este conocimiento, buscamos mantener la máxima neutralidad, con el objetivo de adquirir información y representaciones de los participantes de la investigación de la manera más confiable posible.

Al discutir por qué eligen el estudio de caso como método de investigación, Álvarez y Maroto (2012) mencionan la idoneidad de este método para temas complejos y controvertidos, que tienen varias variables y están fuertemente vinculados a la realidad estudiada.

5.2.1 Caracterización del estudio de caso

Entre los posibles diseños de estudio de caso, optamos por el método descriptivo, que según Gil (2009, p. 50) se desarrolla “con el propósito de proporcionar una descripción amplia de un fenómeno en su contexto”. El autor continúa afirmando que los estudios descriptivos –que probablemente son la mayoría de los estudios– “buscan identificar las múltiples manifestaciones del fenómeno y describirlo de diferentes maneras” (GIL, 2009, p. 50).

La presente investigación, mediante la descripción del objeto de estudio, en conjunto con el análisis y descripción de los diferentes factores que influyen en el fenómeno, así como sus diferentes manifestaciones, se caracteriza como un estudio de caso descriptivo.

Los estudios de caso se pueden dividir en dos categorías: únicos y múltiples. Stake (2007), destaca que, cuando un investigador se apropia de esta estrategia de investigación, pero analiza más de una realidad, individuo, institución, etc., esta investigación se denomina estudio de caso múltiple. Dado que el análisis de esta investigación se realizó en tres escuelas primarias de la red municipal de la ciudad de Ibirubá, se caracteriza por ser un estudio de caso múltiple.

En cuanto al enfoque disciplinar del estudio de caso, Gil (2009, p. 50) establece una división en cuatro categorías: etnográfica, histórica, psicológica y sociológica.

Por mostrar características presentes en los estudios de caso etnográficos y sociales, la presente investigación, según las categorías presentadas por Gil (2009), se caracteriza en cuanto a su enfoque disciplinar, como un estudio de caso orientado al enfoque etnográfico-social. Esta afirmación se justifica debido a que existe interés en los aspectos culturales del caso y en las representaciones de docentes y estudiantes en relación al objeto de estudio, y cómo las representaciones sociales influyen en esta realidad.

5.3 Criterios de inclusión/exclusión

El municipio de Ibirubá está ubicado en la región nordeste del estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Como muchas ciudades ubicadas en esta región del estado, la economía Ibirubense es predominantemente agrícola, con énfasis en la producción de soja, trigo y maíz. Al igual que las ciudades circundantes, Ibirubá es considerada una ciudad pequeña con una población de 19.310 habitantes, pero cuenta con destacadas empresas dedicadas a la producción de equipos agrícolas (IBGE, 2010).

Ibirubá cuenta con 5 escuelas municipales: dos escuelas en el área urbana y tres en el área rural del municipio. Sólo una escuela en la zona rural no ofrece educación primaria completa, las demás sí tienen educación primaria completa.

TABLA 2 - Número de escuelas municipales del municipio de Ibirubá - RS

Escuelas municipales del municipio de Ibirubá-RS	
Jardín Infantil	9
Enseñanza Fundamental incompleta (1ro de primaria a 5to grado)	1
Enseñanza Fundamental completa (1ro de primaria a 9no grado)	4
Total	14

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la Secretaría de Educación de Ibirubá-RS.

La investigación se realiza en todas las escuelas municipales con educación primaria completa de la ciudad de Ibirubá-RS que aceptaron participar de la investigación (3). Una escuela fue eliminada de la investigación porque el docente dejó de contactarnos, imposibilitando realizar la entrevista e incluir a la escuela. Entre las escuelas participantes, una se encuentra en el área urbana y dos escuelas en el área rural del municipio de Ibirubá-RS.

Las escuelas se denominarán: escuela X, escuela Y y escuela Z para proteger la identidad de los participantes.

TABLA 3 – Caracterización de las escuelas (número de profesores, número de alumnos y número de empleados).

Escuela	Número de profesores	Número de alumnos	Número de empleados
Escuela X	40	609	14
Escuela Y	14	120	2
Escuela Z	15	103	4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos enviados por las escuelas.

Se recomienda realizar investigaciones con escuelas de la zona urbana y rural del municipio, ya que Stake (2007, p. 18) comenta que es importante buscar realidades que favorezcan una variedad “étnica y económica”. Sin embargo, el mismo autor explica que con esta diversidad no se pretende proponer una representación general, porque como se vio anteriormente, la estrategia del estudio de caso apunta a la unicidad, comprendiendo en profundidad el(los) caso(s) estudiado(s), sin buscar generalizaciones.

La escuela X localizada en el centro de la zona urbana de Ibirubá - RS fue una escuela privada mantenida por la comunidad católica desde 1929 hasta el 2005, A partir del 2005 pasó a ser escuela municipal. El colegio cuenta con una amplia infraestructura que incluye una sala de ordenadores, una biblioteca, un gran patio arbolado con diversos juegos y un gimnasio deportivo de considerable calidad. Según el docente que imparte clases en esta institución, no hay tiempo disponible en la cancha deportiva del colegio para todas las clases, debido a la cantidad de

alumnos matriculados en el colegio. Por ello, las clases de Educación Física también se llevan a cabo en el patio del colegio.

Todos estos espacios se mantuvieron cuando la administración escolar fue transferida de la comunidad católica al municipio de Ibirubá-RS, lo que distingue a la escuela X de las escuelas rurales donde también se realizó la investigación, debido a la amplia infraestructura y la considerable diferencia en el número de estudiantes y profesores.

Ibirubá tenía una gran cantidad de escuelas rurales, pero con el éxodo rural, muchas de estas escuelas cerraron sus puertas, dejando solo las escuelas Y y Z con educación primaria completa. De esta manera, muchos estudiantes de otras localidades que antes contaban con escuelas, viajan todos los días en autobús por caminos muchas veces precarios, tardando en ocasiones más de una hora en llegar a su destino, con el agravante de que en los días de lluvia, a veces, no es posible llegar a las escuelas debido al mal estado de las carreteras, tales factores pueden influir en el desempeño de los estudiantes en la práctica de los elementos de la cultura corporal de movimiento en las clases de educación física.

Parece existir un ambiente familiar en ambas escuelas rurales -Y y Z-, posiblemente por el reducido número de alumnos y porque comparten la misma realidad rural. Esta proximidad se refleja en el hecho de que las fiestas “comunitarias”, como se las llama, se llevan a cabo en el gimnasio de la escuela y reúnen a estudiantes, maestros y a la comunidad en celebraciones. Las dos escuelas rurales cuentan con un polideportivo en buen estado para las clases de Educación Física.

A pesar de la pequeña proporción de infraestructura en las escuelas rurales, los edificios de ambas escuelas están bien conservados, limpios y brindan un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula. El polideportivo de ambas escuelas se encuentra en buenas condiciones para el desarrollo de prácticas corporales. Debido al pequeño número de alumnos en las dos escuelas ubicadas en el interior de Ibirubá, el hecho de que no haya horarios disponibles en el gimnasio ubicado en la escuela del área urbana no parece ser un problema para las escuelas rurales participantes en la investigación.

La elección del octavo año de Educación Primaria se debe a que, al llegar a este nivel escolar, los estudiantes probablemente ya han participado de un amplio espectro de prácticas corporales en las clases de Educación Física con sus profesores y fuera del ámbito escolar, teniendo mayor capacidad de expresar sus percepciones sobre los contenidos constitutivos de la Cultura Corporal de Movimiento. Y los docentes de octavo año de educación fundamental están impartiendo clases en un nivel escolar donde la bibliografía consultada recomienda una amplia variedad de prácticas corporales, de esta manera, también pueden expresar de manera más adecuada los desafíos y resistencias para desarrollar los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento. .

El estudio cuenta con un total de 29 participantes, 26 estudiantes de octavo año de escuelas primarias municipales de la ciudad de Ibirubá-RS y tres profesores de Educación Física, que enseñan en el octavo año de escuelas primarias municipales de la ciudad de Ibirubá. El nombre de los profesores fue cambiado para preservar la identidad de los participantes.

TABLA 4 - Caracterización de los profesores (Edad, formación, año de graduación y tiempo trabajando en la educación).

Profesor	Edad	Formación	Año de graduación	Tiempo trabajando en educación
Amanda	51 años	Pos-graduación	1991	29 años
Gabriela	43 años	Pos-graduación	2005	18 años
Renata	43 años	Pos-graduación	1997	16 años

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por las profesoras.

5.4 Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: una entrevista semiestructurada para docentes y un cuestionario para estudiantes de octavo grado de las escuelas participantes en la investigación.

Según Sampieri, Collado y Lucio (2006, p. 597) la entrevista puede definirse “como un encuentro para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados)”. En relación a las entrevistas semiestructuradas, el mismo autor afirma que: “el entrevistador es libre de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”. Entre los puntos positivos se puede mencionar su flexibilidad; ofrece mayor facilidad para evaluar actitudes y expresiones, posibilitando analizar más allá de lo que se dice, cómo se dice algo; es posible adquirir datos que no se encuentran en fuentes documentales, etc. Sin embargo, presenta algunas desventajas como: dificultad para expresarse por parte del entrevistado o entrevistados; retener cierta información por temor a que se revele su identidad; posibilidad de que el entrevistado responda preguntas bajo la influencia del entrevistador, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Sampieri, Collado y Lucio (2006) comentan que el cuestionario es quizás el instrumento más utilizado en las investigaciones, ya que se refiere a un conjunto de preguntas que se le harán al entrevistado con el fin de acercarse a respuestas al problema de investigación. El presente estudio utilizó preguntas abiertas, dichas preguntas no “delimitan de antemano las alternativas de respuesta, porque el número de categorías de respuesta es muy alto; en teoría es infinita y puede variar de población a población” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 314). Este tipo de cuestionario reduce la rigidez de un cuestionario cerrado, favoreciendo una mayor capacidad de expresión de los encuestados.

La entrevista semiestructurada (anexo A) se aplica al docente de Educación Física responsable de la enseñanza del octavo año de los colegios seleccionados, de manera electrónica, utilizando la herramienta SKYPE; Durante las entrevistas se utiliza un protocolo de observación, con el fin de enumerar algunos datos demográficos, así como posibles expresiones no verbales, que son de gran importancia en la investigación cualitativa. En el momento de la entrevista, se tuvo cuidado de sustituir algunos términos más complejos y específicos contenidos en las preguntas dirigidas a los docentes, por otros más fáciles de entender, con el fin de facilitar el diálogo, evitar posibles situaciones embarazosas por parte de los

docentes y favorecer un ambiente donde los participantes se sienten más cómodos respondiendo preguntas y expresándose abiertamente.

El cuestionario (anexo B) fue administrado a estudiantes del octavo año de Educación fundamental de los colegios participantes en la investigación, quienes presentaron el formulario de asentimiento debidamente autorizado por sus padres y/o tutores. Como la escuela X tiene tres clases de octavo año, se realizó la elección del grupo participante por criterio de orden alfabético, de este modo, el cuestionario fue aplicado a los alumnos de octavo año, clase A.

El formulario de consentimiento libre e informado y el formulario de asentimiento para esta investigación fueron recolectados siguiendo los lineamientos propuestos por el comité de ética en investigación de la Universidad de Cruz Alta.

5.5 Técnicas de tratamiento de datos

El objetivo de un estudio cualitativo es “obtener datos [...] sobre personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las ‘formas de expresión’ de cada uno de ellos” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 583).

Los datos brutos o no estructurados, adquiridos a través de instrumentos de recolección de datos, se interpretan siguiendo un proceso consistente con la estrategia metodológica del estudio de caso.

5.5.1 Recolección de datos

El primer contacto realizado en 2018 con casi todos los docentes fue bastante pacífico. Los tres profesores se mostraron muy receptivos, comunicando su interés en participar en la investigación, además de ofrecer toda la ayuda necesaria para realizar la entrevista y aplicar los cuestionarios. Como se mencionó anteriormente, la excepción fue el maestro de una de las escuelas municipales con educación primaria completa, quien dejó de comunicarse, impidiendo así que su escuela participara en la investigación.

Esta investigación utilizó dos instrumentos para recolectar datos de los participantes -entrevista semiestructurada y cuestionario-, los cuales fueron aplicados a diferentes actores en los casos analizados, lo cual es un factor de gran

importancia, según Sampieri, Collado y Lucio (2006, p. . 622), se obtiene “mayor riqueza y profundidad en los datos si provienen de diferentes actores del proceso, de diferentes fuentes y utilizando una mayor variedad de formas de recolectar datos”.

Carazo (2006), corrobora lo dicho anteriormente, y agrega que la estrategia de adquirir datos de diferentes fuentes y actores es importante, especialmente en la estrategia metodológica de los estudios de caso, la cual aún adolece de ciertos prejuicios, debido a afirmaciones de que esta estrategia metodológica no ofrece suficiente objetividad y credibilidad, y esta diversidad de fuentes es importante para la credibilidad de los resultados del estudio. El uso de múltiples fuentes y diferentes instrumentos para la recolección de datos se denomina triangulación (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; STAKE, 2007).

5.5.2 Transcripción de los datos

El proceso para transformar los datos adquiridos en información (teoría) comenzará con la transcripción de los datos. Según Sampieri, Collado y Lucio (2006, p. 632), la transcripción de datos es el “registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares. Es fundamental para el análisis cualitativo y refleja el lenguaje verbal, verbal y contextual de los datos”. En esta transcripción no sólo se tienen en cuenta los datos explicados por los profesores, sino que también son relevantes: gestos, expresiones, pausas, etc., ya que en los estudios cualitativos es importante, además de los datos, comprender el contexto que los rodea.

De esta manera, se resalta la importancia de un análisis profundo durante las entrevistas, prestando atención no sólo a las palabras, sino a las pequeñas expresiones que surgen durante la entrevista; la apariencia y forma de actuar del entrevistado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), que se tendrán en cuenta, además de los datos explícitos obtenidos a través de la entrevista.

Antes de pasar a la siguiente etapa del análisis inductivo de datos, se realiza una relectura de todos los datos adquiridos a través de entrevistas y cuestionarios con el objetivo de tener una comprensión general de los datos adquiridos.

5.5.3 Codificación

En esta etapa del proceso de análisis se codifican los datos extraídos por los diferentes instrumentos. La codificación se entiende como “el proceso de organizar el material en bloques o segmentos de texto antes de atribuir significado a la información” (CRESWELL, 2010, p. 219).

Marconi y Lakatos (2003, p. 167), corroboran y complementan, afirmando que la codificación “es la técnica operativa utilizada para categorizar datos relacionados. A través de la codificación, los datos se transforman en símbolos [...].

Para Sampieri, Collado y Lucio (2006, p. 634), la codificación de datos es importante, debido a que ofrece “una descripción más completa de estos, resume, elimina información irrelevante y además realiza análisis cuantitativos; Finalmente, se trata de generar una mayor comprensión del material analizado”.

La codificación se realiza en dos niveles (MARCONI; LAKATOS, 2003). “Primero, las unidades se codifican en categorías; en segundo lugar, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vínculos” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 634).

A diferencia de la codificación cuantitativa, que está preestablecida, la codificación cualitativa surge de los datos recopilados. Estos datos se separan en unidades o fragmentos, y cada unidad se analiza buscando identificar su significado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006)

Estas unidades de datos que surgen de entrevistas a profesores y cuestionarios administrados a estudiantes se comparan, y cuando tienen relación en características, significado, etc., se agrupan y forman categorías, junto con otras unidades que tienen similitudes; Si no están vinculados a otras unidades, o no son relevantes para la investigación, serán eliminados.

Tras la primera etapa de codificación, que como se vio anteriormente consiste en el análisis de unidades de datos y su categorización, se realiza la codificación central. Esta codificación es más abstracta, y pretende “describir e interpretar el significado de las categorías”, mientras que en la codificación inicial este proceso se realizaba con unidades de datos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 650).

Una vez que tenemos las categorías, podremos comenzar a profundizar en ellas. Esta profundización se refiere a: la descripción de cómo ocurre cada categoría; en qué circunstancias se manifiesta, etc.; busca comprender el significado de cada categoría para los participantes; identifica con qué frecuencia se encuentra la categoría en los datos recolectados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Con la profundización y mejor comprensión de las categorías, se continúa con la segunda etapa de codificación, realizando la comparación entre las categorías buscando vínculos y asociaciones entre ellas, tal como se hizo con las unidades de análisis, en la primera etapa de codificación. De esta agrupación de categorías surgen los temas de investigación.

5.5.4 Generación de teoría

De la misma manera que se buscaron relaciones entre las categorías, en esta etapa del análisis de datos se busca identificar relaciones entre los temas, con el objetivo de adquirir significado entre estas relaciones, ya que “la reflexión sobre la importancia de cada tema, su significado y al interactuar con los demás, arroja “luz” sobre la comprensión del problema estudiado” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 655).

Con una comprensión más profunda de los temas y la estipulación de las relaciones entre ellos, resultando en una comprensión más profunda del problema estudiado, se realiza un diálogo entre estos conocimientos surgidos de la recolección de datos, con el marco teórico de la investigación.

El proceso estructurado de recolección de datos con diferentes instrumentos y participantes; la codificación de unidades de datos; categorización de unidades; profundización de categorías; y posterior creación de temas, favorece la credibilidad de la investigación al crear una cadena de evidencia que se conecta desde la recolección de datos hasta su transformación en teoría.

5.6 Aspectos éticos

5.6.1 Riesgos

Toda investigación realizada con seres humanos tiene el potencial de plantear riesgos. Se considera que esta investigación ofrece bajos riesgos para los participantes. A medida que se realizan entrevistas y se administran cuestionarios, un posible factor negativo con respecto a la investigación es la vergüenza que se puede causar a los participantes. Para evitar este tipo de sentimientos se utiliza la estrategia citada por Sampieri, Collado y Lucio (2006) de crear un clima de naturalidad y empatía con los involucrados.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Cruz Alta (UNICRUZ), bajo dictamen 3.197.966, cumpliendo así con las directrices de la resolución 466/2012 (BRASIL, 2012), que tienen como objetivo garantizar y preservar la protección de los participantes.

De acuerdo con los lineamientos de la resolución 466/2012, los participantes fueron conscientes de los riesgos, a través del formulario de consentimiento libre e informado destinado a los docentes participantes (Anexo C), el formulario de consentimiento destinado a los tutores de los estudiantes (Anexo D), así como , del formulario de consentimiento asignado a los estudiantes (Anexo E), elaborado con base en los lineamientos de la Resolución 466/2012.

Los términos de consentimiento y asentimiento se dieron antes de aplicar los instrumentos de recolección de datos. Los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y la importancia de su participación, y se mencionó la posibilidad de interrumpir la participación en cualquier momento sin ningún daño para los participantes.

5.6.2 Beneficios

Los datos obtenidos permiten avanzar en la comprensión del problema, brindando apoyo para que los docentes -participantes o no de la investigación-, así como los investigadores, puedan apropiarse de los resultados, para comprender mejor esta realidad y compararla con otras realidades pedagógicas en el mundo: la Educación Física Escolar - sin embargo conscientes de que en las investigaciones con enfoque cualitativo no se busca la generalización de los datos -, con el objetivo de favorecer una práctica pedagógica de la Educación Física con mayor acuerdo en relación a los avances teóricos que han surgido en las últimas décadas.

Se anima a los docentes participantes en la investigación y a otros docentes a reflexionar sobre su práctica y tomar conciencia, si aún no la tienen, de diferentes contenidos que son promovidos por un amplio abanico de especialistas, como fundamentales para una Educación Física de calidad. Además, tienen la oportunidad de explicar dificultades inherentes a su realidad, que pueden ser tomadas en consideración por los órganos competentes con el fin de remediarlas o aliviarlas.

A los estudiantes que participan en la investigación se les da voz para explicar sus deseos y representaciones en relación a la disciplina de Educación Física, así como expresar su deseo de cambios, para que puedan participar de una práctica pedagógica más rica y significativa.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

A partir de los tres objetivos específicos se crearon tres dimensiones para guiar la recolección de datos, estos son:

1. Desafíos para implementar los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento.
2. Resistencia a desarrollar contenidos de educación física no tradicionales.
3. Percepción de los estudiantes sobre el uso pedagógico de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento.

El proceso cuidadosamente realizado, mencionado en el diseño metodológico de la investigación, que consiste en la recolección de datos, transcripción de datos, codificación inicial y codificación final, dio como resultado las categorías y subcategorías que se presentan a continuación, que surgieron de los datos provenientes de los participantes del estudio. Estas categorías se agruparon según las tres dimensiones mencionadas anteriormente para dialogar con el marco teórico del estudio y las producciones académicas de género.

TABLA 5 - Categorías y subcategorías relativas a la dimensión desafíos para la implementación de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento.

DIMENSIÓN
1. DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
CATEGORÍA 1 - VALORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
1.1- Por la sociedad
1.2- Por los medios de comunicación

1.3- Por los profesores
CATEGORÍA 2 – INTERDISCIPLINARIEDAD
CATEGORÍA 3 – ESTRUCTURA FÍSICA Y DE MATERIALES
CATEGORÍA 4 – CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS ALUMNOS
CATEGORÍA 5 - IGUALDAD DE GÉNEROS EN LA PRÁCTICA DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR
5.1 Fútbol
5.2 Luchas
5.3 Danza
CATEGORÍA 6 LAS PRÁCTICAS CORPORALES FUERA DEL AMBIENTE ESCOLAR
6.1 Práctica corporal más vista por los alumnos en los medios de comunicación.
6.2 Práctica corporal más realizada
6.3 Ídolos deportivos

Fuente: elaboración propia

6.1 Desafíos para la implementación de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento.

Durante este estudio es posible observar la importancia de comprender la Educación Física más allá de sus aspectos biológicos. Es necesario introducir a los estudiantes en las diversas particularidades: históricas, motrices, sociales, culturales, etc. - contenidos en cada una de las prácticas corporales que integran la Cultura Corporal de Movimiento para enriquecer el universo de posibilidades de expresión y comprensión de los estudiantes.

Sin embargo, esta es una tarea ardua para los docentes y genera numerosos desafíos, que se detallarán en este capítulo. Los desafíos enfrentados en la realidad estudiada para la implementación de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento se dividieron en seis categorías, con sus respectivas subcategorías, las cuales se generaron a partir de los datos obtenidos en la recolección de datos, y de acuerdo a la interpretación de la información que se lleva a cabo .

6.1.1 Valoración de la Educación Física

Para facilitar la comprensión, y de acuerdo con los datos recabados de los participantes de la investigación, esta categoría se dividió en tres subcategorías, dependiendo de quién valora la Educación Física según la percepción de los docentes: sociedad, medios de comunicación y docentes de otras áreas; observando con estos relatos si los docentes comprenden la percepción de estos elementos de la sociedad como un posible desafío para la implementación de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento.

6.1.1.1 Por la sociedad

Como se ve en el marco teórico del presente estudio, la representación social de la Educación Física es la de una disciplina encargada de desarrollar contenidos deportivos en detrimento de otras prácticas de Cultura Corporal de Movimiento. En palabras de Carlan, Kunz y Fensterseifer (2012, p. 57), en el imaginario social “La Educación Física refleja básicamente un espacio y un tiempo escolar vinculado al fenómeno deportivo” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 57) .

Las palabras de la profesora Renata, participante de la investigación, corroboran esta afirmación:

“La gente que realmente lo valora son los padres de los alumnos que participan en JERGS, que disfrutan de la actividad física” (RENATA).

Según el relato de Renata, quienes valoran la Educación Física en el ámbito social son los padres de los alumnos que participan de los Juegos Escolares de Rio Grande do Sul (JERGS), alumnos que supuestamente muestran mayor facilidad en las prácticas deportivas y son convocados para las competencias, respondiendo así al imaginario social de una disciplina predominantemente deportiva y competitiva citado por Carlan, Kunz y Fensterseifer (2012).

La profesora Amanda afirma que hay un reconocimiento por parte de la sociedad en general, pero, una vez más, queda clara la relevancia del aspecto competitivo-deportivo.

“Ah, valoran mucho la Educación Física, incluso tenemos una escuela de voleibol y fútbol sala en la ciudad, valoran mucho la materia de Educación Física, le dan mucha importancia, sí” (AMANDA).

Las escuelas mencionadas por Amanda son centros especializados en entrenamiento deportivo y mencionados en la pregunta sobre valoración por parte de la sociedad, quizás por el gran atractivo e importancia de estos centros en la comunidad ibirubense, siendo posiblemente un desafío pluralizar los contenidos de la Educación Física debido a esta connotación deportivo-competitiva de la disciplina, que valora especialmente los deportes practicados en JERGS.

La profesora Gabriela menciona que:

“Creo que algunas personas lo valoran, pero otras no le prestan mucha atención, no le ponen mucho énfasis”. (GABRIELA).

6.1.1.2 Por los medios de comunicación

En cuanto a la valoración de la disciplina ofrecida por los medios de comunicación, la relevancia de los contenidos deportivos se puede comprobar una vez más en los relatos de los participantes. La profesora Amanda comenta que:

“Mira, durante los Juegos Olímpicos hay un boom, luego no es tanto, ya sabes, entonces se olvidan de ese lado” (AMANDA).

La profesora Renata corrobora la afirmación de la profesora Amanda, mencionando que:

“Aparte de los Juegos Olímpicos, cuando pasan estas cosas, es sólo fútbol, es fútbol lo que más hay ¿no?” (RENATA).

“Por lo que veo hay algunos que incluso lo valoran porque ponen énfasis en practicar, ¿no?” (Gabriela).

Según el relato de las docentes Amanda y Renata, la valorización de la disciplina durante el período de grandes eventos deportivos es clara, reiterando la connotación de Educación Física ofrecida por los medios de comunicación, como disciplina responsable de desarrollar contenidos deportivos, este factor puede

incentivar la reproducción de este ideal y promover el uso pedagógico de los contenidos deportivos en detrimento de los contenidos que no forman parte de los juegos olímpicos. La profesora Gabriela mencionó que los medios de comunicación valoran la Educación Física.

Respecto al alcance de los grandes eventos deportivos, Horne afirma: “Los megaeventos deportivos son elementos importantes en la orientación de las naciones hacia la sociedad internacional o global, política y simbólicamente” (HORNE, 2015, p. 1, nuestra traducción). -Los acontecimientos también son elementos importantes en la orientación política y simbólica de las naciones hacia la sociedad internacional o global” (HORNE, 2015, p. 1).]

Esta importancia simbólica de los megaeventos, y el gran reconocimiento de la Educación Física ejercido por los medios de comunicación y muchos gobiernos durante el período de los Juegos Olímpicos, tiene el potencial de influir en la Educación Física escolar y puede favorecer la comparación errónea de la Educación Física con los centros de formación deportiva. Este factor puede resultar en la comprensión de que la Educación Física tiene el deber de formar y perfeccionar a los deportistas para defender a su país y a los principales clubes deportivos. Esta percepción puede obstaculizar el trabajo pedagógico de los docentes que se oponen a esta concepción limitada de la disciplina, y que buscan pluralizar sus clases y desarrollar una amplia gama de contenidos sobre la Cultura Corporal de Movimiento (SOARES et al., 2012). Se convierte así en un desafío a superar por parte de los docentes para desvincular la práctica pedagógica de la Educación Física con los objetivos impuestos por los medios de comunicación y la sociedad.

6.1.1.3 Por los profesores

Según todos los profesores, la Educación Física es valorada por el grupo de profesores que imparten otras materias en las escuelas municipales de Ibirubá-RS.

“Nuestra área de Educación Física aquí en nuestro colegio es muy valorada”
(AMANDA).

“Aquí no hay problema” (GABRIELA, Y).

“Mira, Pablo, en la escuela Z es muy tranquilo, ellos valoran” (RENATA).

Sólo una docente mencionó tener problemas respecto a la desvalorización de la asignatura por parte de compañeros de otras áreas, que laboran en la educación estatal, quienes, según el informe, buscan reducir la carga horaria otorgada a la Educación Física debido a su menor importancia en comparación con otras disciplinas. A pesar de esta afirmación, es fundamental mencionar la valoración de la Educación Física por parte de profesores de otras áreas en todas las escuelas municipales de Ibirubá-RS que participaron de la investigación. Por lo tanto, en cuanto a la valoración de profesores de otras disciplinas, esto no parece ser un desafío a superar por los profesores de Educación Física para el desarrollo de cualquier contenido de Cultura Corporal de Movimiento en la educación municipal de Ibirubá-RS..

6.1.2 Interdisciplinariedad

El aprecio por la Educación Física por parte de los docentes de otras materias en las escuelas municipales se observa no sólo por la relación amistosa entre los docentes de Educación Física y otros docentes, sino también por el trabajo interdisciplinario que se realiza en todas las escuelas que incluyen Educación Física, como se puede verse en los siguientes informes:

“Incluso trabajamos aquí en un proyecto de Sinese que hacen ellos, que está todo integrado y trabajamos todas las disciplinas juntas.” (AMANDA).

“Luego armamos un proyecto juntos, con las otras clases, con los demás profesores” (GABRIELA).

“Aquí en Margarida tenemos un proyecto de agua, ciencia, biología [...] trabajando en disciplinas interdisciplinarias” (RENATA).

Este hecho apunta a un avance en el objetivo de romper las barreras de la Educación Física tradicional basada en el desarrollo técnico-deportivo, ampliando los horizontes de la Educación Física, posibilitando el diálogo con otras disciplinas, factor de suma importancia, ya que contribuye al desarrollo integral de estudiantes

participantes, hecho que también fue observado en otros estudios en Brasil (SOARES, 2015).

Esta valoración de la interdisciplinariedad, promoviendo una aproximación de la Educación Física con las demás materias del currículo escolar, puede haber estado influenciada por el ya mencionado paradigma curricular poscrítico, que valora la interculturalidad y el diálogo entre diferentes grupos sociales y áreas de estudio oponiéndose a la homogeneización cultural y científica (SILVA, 2016). Por lo tanto, parece claro que la valorización de la disciplina por parte de docentes de otras áreas no se caracteriza como un desafío a superar en las realidades estudiadas para el desarrollo de cualquier contenido de Cultura Corporal de Movimiento..

6.1.3 Estructura física y de materiales

Muchas escuelas brasileñas tienen dificultades para satisfacer las demandas de espacio físico y materiales de calidad para los estudiantes de la educación pública. A priori de la recolección de datos, se creyó que esto podría ser citado como un desafío a superar por los docentes para ofrecer una clase de calidad, que satisfaga las necesidades e intereses de los estudiantes y desarrolle un amplio espectro de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento.

Sin embargo, se percibe por algunos informes que la estructura física de las escuelas municipales no parece ser un obstáculo, teniendo en cuenta algunas declaraciones de profesores de Educación Física. Según informó la maestra Renata, al ser consultada sobre las condiciones de la estructura física y materiales de su escuela:

“Bien asistido, el propio ayuntamiento lo proporciona, ¿no? Cuando, como, algunas pelotas están malas, ahora puedo pedir más, así, muy asequible” (RENATA).

La maestra Amanda también elogia la estructura física y los materiales de su escuela:

“[...] nos brindan toda la ayuda que necesitamos, tanto espacio físico, material, todo lo que necesitamos” (AMANDA).

Sin embargo, ambos docentes mencionan la falta de material para la práctica del baloncesto:

“pero no tenemos la canasta, no tenemos el espacio para jugar baloncesto, el tablero” (AMANDA).

“Simplemente no tengo baloncesto. No tengo la mesa, pero nos la quieren facilitar.” (RENATA).

A priori, tales afirmaciones parecen positivas, ya que las escuelas parecen ofrecer toda la estructura física y materiales para el desarrollo de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento, careciendo únicamente de los materiales necesarios para el desarrollo de contenidos de baloncesto. Sin embargo, la satisfacción de los docentes con los materiales y espacio físico disponible para el desarrollo de la Educación Física en sus escuelas puede deberse al número limitado de contenidos propuestos a los estudiantes. Este aspecto se analiza en la categoría 8 de este estudio, que se refiere a los contenidos de Educación Física, y se incluye en la segunda dimensión de este estudio: la resistencia de los docentes a desarrollar contenidos no tradicionales de Educación Física.

A pesar de los elogios dirigidos a las condiciones físicas y materiales de las escuelas para la práctica de la Educación Física, todos los docentes criticaron este tema en otros momentos de la entrevista. Esto puede comprobarse mediante los siguientes informes:

“Aquí no tenemos horarios para eso, nuestro gimnasio está muy ocupado, ya sabes [...] No hay espacio para entrenar, ni tiempo. Hay muchos estudiantes aquí” (AMANDA).

“En un momento trabajé en baloncesto, adaptándolo, en lugar de tirar a canasta, lo tiraba, lo tiraban detrás del portero” (RENATA).

“No podemos trabajar en el salto de altura, porque no lo tenemos, tenemos dos colchones” (RENATA).

Simplemente no tengo baloncesto. No tengo el tablero [...] (GABRIELA)

Estos datos obtenidos durante la entrevista contradicen las afirmaciones inicialmente realizadas por los docentes, quienes afirmaron que los colegios cuentan con completas condiciones físicas y materiales para el desarrollo satisfactorio de las clases de Educación Física. Estos informes, que vienen más adelante, muestran que existen desafíos para que los docentes desarrollen los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento debido a la falta de materiales y espacios físicos adecuados. Estos datos retratan la realidad vivida en muchas escuelas públicas brasileñas que presentan dificultades financieras para satisfacer las necesidades de espacio físico y material para las clases de Educación Física, factor que presenta claros desafíos para ampliar la gama de contenidos desarrollados en la disciplina (PIZANI et al. , 2016).

6.1.4 Concepto de Educación Física de los alumnos

Este capítulo ha enumerado algunos desafíos que enfrentan los profesores de Educación Física para desarrollar los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento en su práctica pedagógica. El concepto de Educación Física proveniente de los alumnos del caso estudiado parece tener gran relevancia, y ciertamente es un desafío que no puede resolverse en el corto plazo, pues abarca representaciones arraigadas décadas atrás, que terminaron generando la llamada educación física tradicional, factor que puede crear dificultades a los docentes que proponen una práctica pedagógica plural (SORES et al., 2012).

Como se ve en el marco teórico del presente estudio, la Educación Física tradicional se basa en el desarrollo de aspectos técnicos, tácticos y físicos relacionados con el deporte, apuntando a la eficiencia biomecánica y fisiológica, con el objetivo de mejorar el rendimiento en los deportes hegemónicos (DAOLIO, 2014b).

Durante décadas, este fue el paradigma de la práctica pedagógica en la Educación Física escolar brasileña, así como en otros países del mundo (QUENNERSTEDT; LARSSON, 2015). Este paradigma ha sido reiterado y reforzado históricamente: por los medios de comunicación, por los gobiernos y por los propios docentes de Educación Física. La repetición y estimulación de este paradigma conduce a la representación social de la Educación Física tradicional, que culmina

en la comprensión de que la Educación Física es una disciplina responsable del desarrollo del deporte y, muchas veces, llegando al punto de confundirse con el deporte en sí, como es posible observar en los relatos de los estudiantes participantes, quienes respondieron a la siguiente pregunta: ¿Qué es para usted la Educación Física?

Me gusta mucho hacer deporte (Z, AL1).

Una disciplina de ejercicio físico (Z, AL2).

Es una clase donde aprendemos a hacer deporte y conocemos los fundamentos (Z, AL6).

Es una práctica de ejercicio (Y, AL1)

Es una clase de deportes de equipo (X, AL3)

Una clase donde aprendemos sobre deportes y también los practicamos (X, AL5).

Una lección sobre deporte (X, AL6).

Practicar deporte (X AL12).

Es fútbol sala (X, AL9)

Es evidente que un número considerable de estudiantes, al presentar su definición de Educación Física, mencionan el placer de vivir esta disciplina en el ámbito escolar:

Me gusta mucho hacer deporte (X, AL1).

Un muy buen deporte (Z, AL4).

Una de las clases más divertidas (Z, AL5).

Una muy buena clase (Y, AL2).

Un tema muy bueno y divertido (Y, AL3).

Es una clase divertida donde practicamos (Y, AL4).

Una forma divertida de moverse (X, AL11).

El hecho de que la mayoría de los estudiantes consideren la Educación Física como una asignatura encargada de desarrollar únicamente el contenido deportivo, o incluso confundirlo con un deporte, y sin embargo la mayoría de los participantes tengan un gran aprecio por la materia, pone en relieve la eficacia simbólica que tiene el paradigma tradicional de la Educación Física porque aunque es reduccionista, responde a los intereses de muchos estudiantes.

En cuanto a la efectividad simbólica, Velozo (2010, p. 30), afirma que la Educación Física tradicional “es efectiva porque responde a ciertas expectativas que los autores sociales tienen sobre ella. [...] Es necesario comprender las consecuencias que su tradición produce para la práctica pedagógica”, con el objetivo de apropiarse de aquellos preceptos tradicionales de la disciplina que sean relevantes para la Educación Física actual y eliminar o reducir características que no concuerden con el ambiente educativo.

6.1.5 Igualdad de género en la práctica de los contenidos de la educación física escolar

Como se ve en el marco teórico del presente estudio, el paradigma curricular posmoderno valora la interculturalidad. En el ámbito académico de la Educación Física se debaten estos elementos de la sociedad posmoderna, y muchos estudios afirman que las cuestiones de género promueven grandes conflictos (ALTMANN, 2018) , principalmente en el desarrollo de contenidos de fútbol, lucha y danza.

Se presentan algunos de los contenidos que generaron cierta conflictividad en relación a la participación de ambos géneros en su práctica, según las opiniones de los participantes, caracterizando las cuestiones de género como un posible desafío para el uso pedagógico de esos contenidos en las realidades estudiadas.

6.1.5.1 Fútbol

Todos los estudiantes, cuando se les pregunta sobre la participación de niños y niñas en el fútbol, afirman que este deporte debe ser practicado por ambos sexos sin restricciones, como se puede comprobar en algunos informes a continuación:

Sí, porque las niñas pueden hacer lo que quieran” (Z, AL8).

“Sí, puede jugar quien quiera y cada uno tiene derecho a hacer lo que quiera” (EBA AL2)

“[...] el fútbol es para todos, no importa si es niño o niña” (X, AL5).

Estas declaraciones demuestran la aceptación de la participación irrestricta de las niñas en el fútbol en las declaraciones de todos los estudiantes, contradiciendo muchas realidades, en las que las niñas en ocasiones son sometidas en esta práctica por considerarse un deporte para niños (FERNANDES, 2010).

Sin embargo, al comparar los datos provenientes de los estudiantes con los datos proporcionados por los profesores, se notan fácilmente discrepancias en las declaraciones de la profesora Renata:

“Hay prejuicios, [...] sólo quieren jugar entre niños. Las niñas intentan jugar el juego de los niños, triunfar, pero los niños todavía tienen la idea de que los niños son los buenos y las niñas las malas. Es bien así. Para ellos son los mejores del fútbol sala” (RENATA).

Según declaraciones de Renata, la aceptación de jugar al fútbol por parte de ambos sexos no es unánime. Los chicos, a pesar de mencionar en su cuestionario el derecho de las chicas a la participación ilimitada, parecen rechazar la participación de las chicas en las clases de Educación Física de la escuela Z.

Esta es la declaración de una alumna de la escuela X:

Sí, porque hay muchas chicas como yo que tienen muchas ganas de jugar y no pueden. (X, AL6).

Fernandes (2010, p. 113) afirma que en relación al fútbol, “la mayoría de los niños, desde que nacen, se animan a disfrutar y aprender de este deporte y no ocurre lo mismo con muchas niñas [...]”. Cuando estas niñas intentan encajar en

este ambiente en el ámbito escolar, terminan sufriendo rechazos como el que menciona la profesora Renata. El hecho de que existan restricciones en cuanto al género de los estudiantes para el desarrollo de diferentes prácticas corporales también es un desafío a superar por parte de los docentes, ya que muchos estudiantes pueden no aceptar pacíficamente la participación del género opuesto en ciertos contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento y puede dificultar el desarrollo de algunas prácticas corporales, como ocurre en algunos de los casos estudiados según los informes de los docentes.

6.1.5.2 Luchas

Existe cierto temor respecto al desarrollo de luchas por parte de la sociedad, debido a la representación violenta que puede surgir de esta práctica corporal. La mayoría de los estudiantes entrevistados creen que no se debe hacer, o tienen dudas sobre el uso pedagógico de los contenidos de lucha en las clases de Educación Física.

Entre los estudiantes que están a favor del uso pedagógico de los contenidos de lucha, sólo uno rechaza la participación de niñas en estas clases. El estudiante de la escuela Y menciona que:

“Niñas no, es demasiado agresivo” (Y AL 4).

El hecho de que sólo un estudiante se oponga a la práctica de las luchas de contenidos por las niñas, presenta una visión inclusiva por parte de la mayoría de los estudiantes, contradiciendo, al menos en esta práctica corporal, la representación expresada por Fernandes (2010) de que “las prácticas corporales tienen 'género’”.

Las cuestiones de género no parecen ser un desafío difícil de superar en relación al desarrollo pedagógico de contenidos de lucha. Sin embargo, debido a la gran cantidad de estudiantes que no son partidarios de aprender sobre lucha, o no están seguros si les gustaría practicar este contenido en las escuelas, se entiende que la falta de interés por esta práctica es otro desafío a afrontar por los docentes para el desarrollo de este contenido de Cultura Corporal de Movimiento.

6.1.5.3 Danza

En cuanto al uso pedagógico de los contenidos de danza, ningún estudiante que esté a favor de la práctica de estos contenidos en las clases de Educación Física manifestó estar en contra de la participación de los chicos, lo que contradice - al menos en el diálogo de los estudiantes participantes - la posición de Fernandes (2010), quien cree que los contenidos de danza representan una práctica corporal femenina en la sociedad y son rechazados por los niños. Por tanto, las cuestiones de género no parecen ser un obstáculo para la práctica de contenidos de danza en los casos estudiados.

Lo que claramente es un factor que dificulta el desarrollo de este contenido de Cultura Corporal del Movimiento en esta realidad es la falta de interés por parte de los estudiantes. La mitad de los estudiantes respondieron que no estaban a favor del uso pedagógico de contenidos de danza en las escuelas, pareciendo este el mayor desafío a superar en el desarrollo de esta práctica corporal.

6.1.6 Las prácticas corporales fuera del ambiente escolar

Los estudiantes participantes en la investigación tuvieron la oportunidad de expresar sus preferencias e intereses relacionados con las prácticas corporales fuera del ámbito escolar, y opinaron sobre las prácticas corporales que más consumen a través de los medios de comunicación, qué práctica se realiza más fuera del ámbito escolar y sobre sus posibles ídolos entre deportistas con diferentes prácticas corporales.

No es de extrañar que, en un estudio realizado en el popularmente conocido “país del fútbol”, la gran mayoría de estudiantes encuestados afirman ver fútbol en su tiempo libre. Dos estudiantes mencionaron el baile y algunos estudiantes mencionaron el voleibol y el baloncesto.

Con un porcentaje mayoritario de alumnos viendo partidos de fútbol, y a esto se suma la forma en que los medios de comunicación presentan frecuentemente la Educación Física: como asignatura responsable del desarrollo del deporte en la escuela, se crea una situación que puede estimular a los estudiantes a exigir a los profesores practicar este deporte en las clases de Educación Física (KUNZ, 2016).

Este hecho ocurre frecuentemente en las escuelas brasileñas (KUNZ, 2016), y no es diferente en los casos estudiados. Los docentes reportaron dificultades respecto a este tema, como se puede observar en el relato de la docente Amanda, sobre un docente en formación que desarrolló contenidos de gimnasia, con una metodología diferente a la que los estudiantes están acostumbrados a vivir; los estudiantes se indignaron con la profesora en prácticas y se quejaron enfáticamente con Amanda:

*“los niños estaban p*** con el maestro, estaban enojados con el tipo, las niñas vinieron a quejarse que creo que hasta hacía flexiones en el piso, el exigió un poco más... porque los estudiantes no están acostumbrados, porque solo querían jugar a la pelota, querían ir directo al juego” (AMANDA).*

En el relato de Amanda podemos ver el alcance de la presión ejercida sobre el profesor en formación que se atrevió a modificar la metodología y desarrollar contenidos de gimnasia, yendo en contra de la tradición de la Educación Física en la realidad estudiada. Este hecho demuestra la magnitud del desafío que supone realizar cambios en esta tradición mantenida durante décadas y, como se ve en el marco teórico, el costo emocional que en ocasiones deben pagar los profesores que buscan cambiar el status quo de la disciplina.

No es de extrañar que entre los estudiantes participantes en la investigación, el ejercicio físico más habitual fuera del ámbito escolar sea el fútbol. Dos estudiantes dijeron que practicaron baile y algunos dijeron que practicaron voleibol y balonmano. En esta ocasión no se mencionó el baloncesto, lo que implica que los estudiantes que declararon ver este deporte por televisión solo lo disfrutaban pasivamente, pero no lo practican en su tiempo libre.

Estos datos tienen el potencial de reforzar la presión que ejercen los estudiantes, ya que además de consumir fútbol a través de los medios de comunicación, la gran mayoría también practica este deporte fuera del ámbito escolar, exigiendo, a veces de forma enérgica, como se ha comentado anteriormente, la práctica de este deporte también en las clases de Educación Física.

Complementando los datos anteriores, entre los estudiantes que mencionaron tener un ídolo que desarrolla profesionalmente una práctica corporal, todos afirmaron que sus ídolos son los futbolistas, y la mayoría de ellos forman parte de los clubes Grêmio e Internacional, que son los equipos más destacados de Rio Grande do Sul, estado donde se encuentra la ciudad de Ibirubá-RS.

Se evidencia a través de los ídolos antes mencionados - que pueden convertirse en modelos de comportamiento, como se ve en el marco teórico del presente estudio - y las prácticas corporales que los estudiantes consumen y practican fuera del ambiente escolar, la hegemonía del fútbol en esta realidad estudiada. Sobre esta relevancia, Daolio (2014b, p. 143) afirma que “el fútbol es una forma que encontró la sociedad brasileña para expresarse”.

Esta hegemonía fuera del ámbito escolar, junto con la representación social de la Educación Física como disciplina responsable del desarrollo del deporte - predominantemente el fútbol-, tiene el potencial de promover distorsiones en la concepción que los estudiantes tienen de la Educación Física (DAOLIO, 2014c), limitando la potencial de la disciplina, generando exigencias poco elegantes y a veces groseras por parte de los estudiantes. Estos factores favorecen situaciones como las vividas por la profesora Renata:

“aunque trabajes voleibol y balonmano, esos 10 minutos tienes que dedicarlos a jugar al fútbol sala” (RENATA).

Llama la atención el verbo utilizado por el profesor: tener. Al utilizar este verbo, la docente transmite la impresión de que está coaccionada, no es su elección, sino el deber del docente, para que se pueda desarrollar la enseñanza de otros contenidos. Hecho que fue confirmado en otros estudios en Brasil (DAOLIO, 2014c).

Los docentes de Educación Física han sufrido muchas críticas por parte del mundo académico de la Educación Física en las últimas décadas, sin embargo, según los relatos de los docentes, existen algunos desafíos que dificultan la pluralización de sus prácticas en la realidad que viven, entre ellos: la representación Educación Física para los estudiantes y la propia sociedad, basada principalmente en los 4 deportes tradicionales; el gran aprecio que la mayoría de los estudiantes tienen por el fútbol, lo que termina generando exigencias a los docentes para lograr

que este deporte se desarrolle en todas o la mayoría de las clases; la no aceptación de la participación de las niñas en el fútbol; el estímulo proveniente de los medios de comunicación que reiteran la importancia del deporte en las clases de Educación Física escolar en detrimento de otros contenidos pertenecientes a la Cultura Corporal del Movimiento; además de la falta de materiales y espacios físicos adecuados.

Estos son algunos de los aspectos que parecen desafiar a los docentes insertos en esta realidad a ampliar la gama de contenidos que ofrecen a sus estudiantes en las clases de Educación Física. Factores que tienen el potencial de estimular la resistencia al desarrollo de contenidos de Educación Física no tradicionales, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

6.2 Resistencia al desarrollo de los contenidos no tradicionales de la Educación Física

Se desprende de lo expuesto en el capítulo anterior, los desafíos ofrecidos a los profesores de Educación Física de las escuelas municipales de Ibirubá-RS para el desarrollo de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento. Sin embargo, no son sólo los desafíos antes mencionados los que impiden la pluralización de las clases de Educación Física escolar, la ampliación del espectro de actividades de la Cultura Corporal de Movimiento y el tratamiento pedagógico de los contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento. Hay resistencia por parte de los docentes a implementar estas propuestas.

TABLA 6 – Categorías y subcategorías relativas a la dimensión resistencia para desarrollar los contenidos no tradicionales de la educación física

DIMENSIÓN
2. RESISTENCIA PARA DESARROLLAR LOS CONTENIDOS NO TRADICIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
Categoría 7- RELEVANCIA DE LA COMPETICIÓN
Categoría 8 - CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

8.1- El cuarteto principal
8.2- Más allá del cuarteto
8.3- Relación con su biografía escolar
8.4 - Pasión por el futsal
8.5 - Falta de gusto por determinados contenidos y necesidad de imposición por parte del profesor.
8.6 Igualdad de géneros en la práctica de los contenidos de la Educación Física
Cat. 9 – CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS PROFESORES

Fuente: elaboración propia

6.2.1 Relevancia de la competición

A través de los datos obtenidos en entrevistas realizadas a docentes, se pudo observar la importancia que tiene la competencia en el caso estudiado. Los Juegos Escolares de Rio Grande do Sul (JERGS) fueron mencionados más de 8 veces y no hubo preguntas sobre el respectivo evento.

El hecho de que todos los profesores mencionen repetidamente los JERGS demuestra la relevancia de la competición en la realidad estudiada. Este hallazgo apunta a un posible motivo de resistencia en la pluralización de las clases, ya que los docentes pueden centrarse en los campeonatos a disputar en detrimento de prácticas corporales no competitivas: bailes, juegos, entre otras.

Oliveira (2010) señala los peligros de sobrevalorar el deporte y el carácter competitivo en las clases de Educación Física, especialmente cuando el deporte escolar se convierte en una copia irreflexiva del deporte de alto rendimiento. Para Soares et al. (2012, p. 53), muchas veces, en la Educación Física escolar, “no se desarrolla el deporte escolar, sino el deporte en la escuela. Esto indica la subordinación de la Educación Física a los códigos/significados de la institución deportiva”.

Esta concepción del deporte en la escuela sin el debido tratamiento pedagógico, muchas veces fomentada por los medios de comunicación, además de la tradición de la Educación Física, puede incitar a los docentes a basar su práctica

pedagógica en el deporte de alto rendimiento, rechazando y ofreciendo resistencia a las prácticas corporales no competitivas; priorizar la comprensión del cuerpo humano a través de la concepción estratigráfica, que lo separa en capas/estratos – biológicos, psicológicos, sociales y culturales; teniendo como objetivo principal de la Educación Física escolar desarrollar únicamente la concepción biológica a través del deporte -especialmente los tradicionales- con un carácter extremadamente competitivo, olvidándose de otros elementos y contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento que deben desarrollarse en las clases de Educación Física (DAOLIO, 2014c).

Cuando se le preguntó qué no le gustaba de la Educación Física, uno de los estudiantes respondió:

“Extrema competitividad, presión. Tiene que haber competitividad, pero no hasta el punto de que haya peleas al respecto y presión porque cada uno tiene su propio tiempo para aprender?” (X, AL 12).

Son palabras de un alumno de octavo año de primaria, que sin duda serían de gran relevancia para muchos profesores de Educación Física, que todavía no parecen haber entendido la diferencia entre deporte de rendimiento y deporte educativo, lo cual genera las exigencias dirigidas a deportistas alto nivel a estudiantes de Educación Física, y favorece el desarrollo de un número reducido de prácticas corporales, excluyendo potencialmente prácticas más cooperativas, lúdicas y creativas.

Un factor que puede dilucidar una de las razones por las que se valora tanto la competencia en estos colegios es el hecho de que gran parte de la población ibirubense tiene ascendencia alemana. Como se ve en el marco teórico del presente estudio, la Educación Física pasó a formar parte del currículo escolar a mediados del siglo XIX, precisamente el período en el que llegó un gran número de inmigrantes alemanes al estado de Rio Grande do Sul. Delazeri (2017) cita que muchos de estos inmigrantes terminaron viviendo posteriormente en Ibirubá, entonces llamada colonia General Osório. Durante este periodo, la Educación Física alemana valoraba la regeneración de la raza, la promoción de la salud, etc. El cuerpo era entendido más como un instrumento de servicio y no de expresión. Es posible que estos

inmigrantes trajeran consigo estas concepciones y las transmitieran a sus descendientes, favoreciendo una visión más restringida de la Educación Física y la valoración de la competición.

6.2.2 Contenidos de la Educación Física

Con el fin de facilitar la comprensión de este aspecto tan relevante para comprender la resistencia de los docentes a desarrollar contenidos no tradicionales de Educación Física, se dividió esta categoría en 6 subcategorías que se presentan a continuación.

6.2.2.1 El cuarteto principal (fútbol, voleibol, balónmano, basquetbol)

La literatura académica presenta el cuarteto de contenidos: fútbol/futsal, voleibol, baloncesto y balonmano como representativos del enfoque tradicional de la Educación Física (KUNZ, 2016), basado en los principios del paradigma curricular tradicional discutidos anteriormente. Estos contenidos, según los expertos, están presentes en la mayoría de las prácticas pedagógicas de Educación Física, y no es diferente en el caso estudiado en esta investigación, como se puede comprobar en los informes de todos los docentes participantes:

“Trabajamos al principio, en el primer trimestre, en voleibol y atletismo, porque tenemos JERGS ahora en mayo, así que tenemos que tener todo listo, luego en invierno aquí hay fútbol sala, y al final del año tienen el handebol” (AMANDA).

“Fútbol sala, hay algunos alumnos que destacan mucho en voleibol o balonmano, es muy tranquilo, baloncesto en una época yo trabajaba” (RENATA).

“Ahora es voleibol, luego está balonmano, está fútbol sala [...] Sí, eso es todo. Sólo no tengo baloncesto” (GABRIELA).

Estas afirmaciones corroboran datos de la literatura académica en relación a los cuatro deportes tradicionales de Educación Física. Es importante resaltar la relevancia de estos cuatro contenidos, especialmente en el discurso de la docente Gabriela, quien afirma desarrollar tres contenidos: voleibol, balonmano y fútbol sala;

Finalmente, menciona que “lo único que falta” es el baloncesto. Se entiende mediante este enunciado que solo necesitas utilizar el globo pedagógicamente para que puedas desarrollar los 4 contenidos que se esperan de tu práctica pedagógica, siguiendo al pie de la letra la concepción tradicional de la Educación Física. La maestra Gabriela agrega:

“Tenemos que pasar por los tres deportes, ¿verdad?” (GABRIELA).

Estas afirmaciones favorecen la comprensión de que en la concepción de los docentes, el desarrollo del cuarteto deportivo tradicional parece cumplir con los objetivos de la disciplina, y el uso pedagógico de otros contenidos sería una actitud extra, innecesaria, mostrando la relevancia de la aproximación tradicional del deporte a la Educación Física en los casos estudiados.

Como se ve en el marco teórico de este estudio, este pensamiento tiene el potencial de promover resistencias a la ampliación de contenidos, ya que supone que desarrollar el cuarteto de contenidos tradicionales de Educación Física es suficiente para satisfacer los deseos y necesidades de los estudiantes, frente a los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento creada históricamente.

6.2.2.2 Más allá del cuarteto principal

Si bien los docentes corroboran la literatura académica en su práctica pedagógica y ofrecen un mayor estatus al mencionado cuarteto de contenidos, es claro que hay un principio de apertura en esta concepción, pues algunas prácticas corporales no incluidas en este cuarteto pasan a formar parte de la vida cotidiana de los docentes de las escuelas municipales de Ibirubá-RS.

Todos los docentes manifestaron desarrollar contenidos atléticos en sus clases, lo que puede caracterizar que la Educación Física tradicional en el caso estudiado se basa en el desarrollo de un quinteto de prácticas corporales, superando al cuarteto hegemónico con la inclusión del atletismo.

Además del atletismo, parece que el tenis de mesa y el ajedrez, aunque a veces no se desarrollen pedagógicamente en las clases de Educación Física,

comienzan a destacarse en las escuelas municipales de Ibirubá-RS, como se puede comprobar en los siguientes informes.:

“No lo tenemos diariamente en Educación Física, pero luego hay entrenamiento específico en ajedrez y tenis de mesa y eso lo tenemos en ambas escuelas [...] Tenis de mesa durante el recreo en Margarida, los niños juegan, es una pelea, todos quieren jugar” (RENATA).

“Porque mientras nosotros jugamos ahora, hay algunos que juegan al ping pong y otros que juegan al ajedrez que tenemos a nuestra disposición. Nadie se queda quieto” (AMANDA).

Se puede observar que además del quinteto de prácticas corporales desarrollado en las escuelas municipales ibirubenses, el ajedrez y el tenis de mesa van ganando terreno en el ámbito educativo. Sin embargo, según los informes, estas prácticas no se desarrollan con la misma relevancia que otras prácticas, ya que en la escuela Z se desarrolla sólo en forma de entrenamiento -una vez más la competencia es mencionada por los profesores-, y en la escuela sirve como práctica para estudiantes que no participan en la actividad principal de la clase.

Llama la atención el desarrollo de contenidos ajedrecísticos. Porque entre la amplia gama de estudios analizados para realizar esta investigación, ninguno menciona el abordaje pedagógico de este contenido en la Educación Física escolar.

Como se ve a lo largo de este estudio, la competencia, principalmente a través de JERGS, tiene gran relevancia en la realidad estudiada; El hecho de que exista un campeonato de ajedrez en el JERGS puede haber incentivado a los docentes a ofrecer la práctica de este juego en momentos en que no están realizando otras actividades en las clases de Educación Física o en la modalidad de entrenamiento. Desde esta perspectiva, los JERGS pueden haber fomentado la inclusión de algunas prácticas en la vida cotidiana de las escuelas municipales, lo que es ampliamente fomentado por la literatura académica (SOARES et al., 2012; RUFINO; DARIDO, 2013).

Además de practicar ajedrez y tenis de mesa, la profesora Renata mencionó la participación de un especialista en tae-kwon-do en una charla para alumnos de la escuela Z, escuela que, como se vio anteriormente, fue la única que mencionó en su

plan de entrenamiento. trabajar las peleas de contenido. La maestra Amanda mencionó haber trabajado con contenidos de danza en otra escuela, pero que actualmente no trabaja en la escuela.

Estos datos apuntan a que, paulatinamente, la demanda de pluralización de los contenidos de Educación Física provenientes del ámbito académico (SOARES et al., 2012) comienza a darse en las realidades analizadas, aunque, en ocasiones, tenga la intención de preparación para la competición, o se desarrollan con menos relevancia que los contenidos tradicionales de Educación Física.

6.2.2.3 Relación con su biografía escolar

Para comprender con mayor profundidad la tradición de Educación Física escolar en la ciudad de Ibirubense y la resistencia de los docentes a desarrollar contenidos de Educación Física no tradicionales, se preguntó a los docentes sobre las clases de Educación Física en las que participaron como estudiantes.

“Trabajábamos mucho en balonmano y voleibol [...] Ni siquiera teníamos baile, ni ajedrez, como hoy en día, no teníamos nada de esas cosas, ni siquiera ping pong. Era sólo voleibol, balonmano y baloncesto” (AMANDA).

“Luego yo tuve algo muy parecido a lo que damos, verdad. Pero recuerdo más el nosotros llegar allí y jugar a la pelota, ya sabes. Pocos fundamentos y más juegos, ya sabes” (GABRIELA).

“[...] fútbol sala, voleibol, baloncesto, balonmano, ese tipo de cosas” (RENATA).

Es evidente que la práctica de la Educación Física en el municipio ibirubense durante alrededor de 30 años se basó en los contenidos de fútbol sala, balonmano, voleibol y baloncesto, contenidos tradicionales, que se desarrollaron siguiendo los principios del paradigma curricular tradicional. Este hecho mencionado por los docentes puede ser un factor que estimule la resistencia de los docentes al uso de nuevos contenidos, ya que crecieron creyendo que esa era la forma de hacer Educación Física, y además, algunos decidieron convertirse en profesores de Educación Física por el gusto creado con esta metodología de enseñanza y estos contenidos, como se puede apreciar en palabras de la profesora Gabriela y Renata:

“Era muy bueno, me gustaba mucho. Incluso terminé haciendo prácticas en esa escuela” (GABRIELA).

“[...] tanto que le cogí gusto a la Educación Física, que era la parte práctica, no? En este caso creo que practicando allí con ellos” (RENATA).

Este hallazgo apunta una vez más a la efectividad simbólica creada por la visión tradicional de la Educación Física, pues si bien es una práctica restrictiva, que no contempla la pluralidad de la disciplina (VELOZO, 2010), no comprende a los estudiantes como seres humanos integrales, a través de una concepción sintética del ser humano (DAOLIO, 2010a), sin embargo, en la representación de algunos segmentos de la sociedad, la Educación Física cumple plenamente su papel al desarrollar sólo el cuarteto tradicional de deportes. Como se vio anteriormente, en el caso de los docentes, la práctica pedagógica de la Educación Física vivida en su infancia y adolescencia, aunque limitada a contenidos y preceptos tradicionales, generó placer y deseo de convertirse en docentes de Educación Física.

Aunque incipiente, esta generación de docentes inicia paulatinamente un proceso de ruptura con esta realidad, con la incorporación de algunos contenidos, como tenis de mesa, atletismo y ajedrez, que no fueron desarrollados en las clases de Educación Física en las que participaron como estudiantes. También superaron ciertos reduccionismos en relación a las cuestiones de género, que serán analizados más adelante.

6.2.2.4 Pasión por el fútbol

El hecho de que tantos estudiantes aprecien tanto el fútbol tiene el potencial de generar resistencia por parte de los profesores, ya que resulta más fácil seguir la representación de los estudiantes y sus intereses, en lugar de oponerse al status quo. Algunos informes de docentes ejemplifican algunas posibles razones de la existencia de resistencia por parte de los docentes:

“Les apasiona el fútbol sala, es lo que más les gusta” (GABRIELA).

“A ti te toca decir “vamos a jugar a la pelota, prepárense”, no?” (GABRIELA).

Inmediatamente después de citar esta frase, la profesora sonrió y mostró una mirada de alivio, dando la impresión de que estaba reviviendo ese momento en clase cuando avisó a los alumnos que era hora de jugar al fútbol y, posiblemente, fue testigo de muchas caras felices y gritos de alegría como se ve en muchos colegios cuando los profesores mencionan que es el día o la hora de jugar al fútbol.

Respecto al momento en que los estudiantes realizan otros contenidos además del fútbol, la profesora Gabriela reitera la falta de motivación de los estudiantes:

“Yo veo, no lo hacen con esas ganas, ¿sabe?” (GABRIELA).

La profesora Renata afirma:

“aunque trabajes voleibol y balonmano, esos 10 minutos tienes que dedicarlos a jugar al fútbol sala” (RENATA).

Este acuerdo tácito, de proporcionar “tiempo libre” al final de la clase para practicar fútbol, sigue siendo parte de la tradición de la Educación Física escolar en muchas realidades (FREIRE; BOCK, 2017). Este es otro aspecto que tiene el potencial de estimular resistencias a cambios en la práctica pedagógica y en los contenidos de enseñanza en Educación Física, debido a las posibles fricciones derivadas de estos cambios.

6.2.2.5 Falta de gusto por determinados contenidos y necesidad de imposición por parte del profesor.

El contenido que los docentes dicen tener más dificultades para desarrollar entre el quinteto de contenidos desarrollados en las clases de Educación Física de las escuelas municipales de Ibirubá, como se puede ver en los informes a continuación, es el atletismo:

“Aquí no les gusta el atletismo, lo practican, pero no tiene ese sabor, ¿sabes? Les apasiona el fútbol sala. ¿Qué más les gusta? El resto lo hacen por obligación” (GABRIELA).

“Allá en Annes Dias lo que menos les gusta es el atletismo, hay algunos a los que les gusta el atletismo porque quieren participar en los JERGS, otros lo hacen porque sí y lo hacen de todos modos, pero lo hacen por hacerlo, por obligación.” (RENATA).

Esta dificultad puede deberse a la reciente inclusión de contenidos de atletismo en las escuelas municipales de Ibirubá, porque en el pasado, como se pudo observar en los informes de los profesores, estos contenidos no formaban parte de la tradición de Educación Física y, posiblemente, de la los estudiantes todavía están en un proceso de aceptación de este nuevo contenido. Otra posibilidad de este desinterés por el atletismo es la metodología utilizada por los profesores o el hecho de que sea un deporte practicado la mayor parte del tiempo de forma individual, lo que puede considerarse aburrido a la vista de estos alumnos acostumbrados a practicar deportes de equipo en clase de Educación Física.

Los informes antes mencionados presentan posibles razones de resistencia a innovar y pluralizar las clases de Educación Física, ya que los estudiantes participan en clases sin la motivación presentada, como cuando el contenido es fútbol, dificultando el abordaje pedagógico de otras prácticas corporales, provocando en ocasiones quejas contundentes como el que ocurrió con la profesora en prácticas que impartía una clase sobre contenidos de gimnasia.

6.2.2.6 Igualdad de género en la práctica de los contenidos de la Educación Física

Como se vio anteriormente, las cuestiones de género pueden convertirse en un desafío a superar en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar, pues según la literatura, algunas prácticas corporales a veces se caracterizan como masculinas o femeninas (FERNANDES, 2010); como el ejemplo citado por la profesora Renata, quien menciona el rechazo de algunos niños ante la práctica de contenidos de fútbol por parte de las niñas.

En este capítulo, a medida que se analiza la resistencia de los docentes a desarrollar ciertos contenidos debido a cuestiones de género, se les preguntó si creían que ciertos contenidos deberían ser practicados por un solo género. Todos fueron categóricos respecto al derecho de ambos géneros a practicar todos los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento.

“Creo que la práctica tendría que ser la misma, niño y niña. Sin importar el género, ya sabes” (AMANDA).

“Yo no tengo prejuicios, no lo veo así, cómo voy a decir, que algo tiene que ser sólo de mujeres o sólo de hombres” (GABRIELA).

“Yo creo que sí” (RENATA).

Estas declaraciones de los docentes son consistentes con los principios surgidos del currículo poscrítico - que influye hoy en la Educación Física en el ámbito académico -, que valora la participación irrestricta de integrantes de todos los géneros. Pero no siempre fue así, en el relato de la profesora Amanda queda claro que en su experiencia como estudiante de Educación Física del colegio existía discriminación de género en las clases, como se puede ver en este extracto de la entrevista.:

“Cuando eras estudiante, ¿también jugabas al fútbol? (ENTREVISTADOR).

“No, ese no fue el caso. Era baloncesto y voleibol” (AMANDA).

“¿Los chicos jugaron al fútbol y al fútbol sala?” (ENTREVISTADOR).

“Sí. Los niños, sí. Pero nosotras las chicas no jugábamos” (AMANDA)

El hecho de que a las niñas se les impedía participar en clases de fútbol evidencia un aspecto que marcó la Educación Física tradicional en el pasado, pero que paulatinamente parece dar paso a una práctica más igualitaria e inclusiva, siguiendo los postulados del paradigma curricular poscrítico. Sin embargo, todavía ejerce influencia en la representación de la Educación Física entre docentes, estudiantes y sociedad (VELOZO, 2010). Esta afirmación se justifica por el hecho de que, al inicio de la entrevista, la profesora Amanda había mencionado el derecho igualitario de participación de ambos géneros en cualquier contenido de Cultura Corporal de Movimiento. Sin embargo, al final de la entrevista, la profesora Amanda parece tener una opinión diferente respecto al contenido futbolístico.:

“Siempre pensé que el fútbol sala era cosa de hombres y no de mujeres.[...]” (AMANDA).

Sin embargo, la docente continúa su discurso con una conmovedora declaración, que demuestra el poder de la educación, y resalta el proceso de construcción del conocimiento a través de la interacción entre docentes y estudiantes, en este caso, la docente menciona que sus alumnos le enseñaron a aceptar la participación de las niñas en la práctica de este contenido.

“Siempre pensé que el fútbol sala era algo de hombres y no de mujeres. Pero aquí a ellas les gusta tanto, aprendí de ellas, porque a mí no me gustaba para ellas.” (AMANDA).

6.2.3 Concepto de Educación Física de los profesores

Un hecho preocupante en relación a la práctica pedagógica de la Educación Física en la escuela es la dificultad que presentan muchos profesores para definir la asignatura de Educación Física, así como su papel en el contexto escolar. En el estudio realizado por Daolio (2014c), el autor menciona que la gran mayoría de los docentes tuvieron dificultades para definir la materia que imparten, generalmente con respuestas amplias, abarcando diferentes temas, lo que dificulta comprender el significado de la materia en la escuela.

Estas fueron las respuestas que dieron los docentes a la pregunta: ¿qué es para ti la Educación Física?:

“Además de ocio, es salud, ¿no? Entonces para su salud física y mental es genial, la socialización, la integración, todo implica Educación Física. Las matemáticas, el portugués, los juegos que jugamos, todo implica eso. Trabajamos con juegos que son comunes en los países durante las Olimpiadas, todo involucra Educación Física y así aprenden jugando. Y para ellos es un placer, les encanta.” (AMANDA).

“Mira, yo no hago nada fuera de mi clase, ¿sabes? Sólo practico en mi clase. Pero bueno, me gusta lo que hago, siempre soñé con ser profesora de Educación Física.” (GABRIELA).

“Pablo, yo paso más tiempo en el colegio que en aulas privadas, porque no hago ninguna actividad física.” (RENATA).

El hecho de que los profesores de Educación Física tengan dificultades para definir la Educación Física y su objetivo como asignatura escolar, favorece que la representación social y mediática influya en la realidad pedagógica de la Educación Física escolar, ya que los profesores pueden tener dificultades para oponerse a este significado creado externamente a la disciplina.

6.2.4 El currículo de Educación Física

Se observaron los currículos de Educación Física de las escuelas municipales, con el objetivo de comprender si tenían potencial para inhibir la pluralización de la práctica pedagógica, así como para fomentar resistencias a ampliar la gama de contenidos ofrecidos a los estudiantes.

El currículo de la escuela X presenta como contenidos a desarrollar en octavo año de primaria, el atletismo, el voleibol y conceptos sobre calidad de vida relacionados con el ejercicio físico. Debido a la cantidad limitada de contenidos, se contactó a la secretaría del colegio para aclarar el asunto, la cual confirmó que se trata del plan de estudios para el octavo año, el cual parece estar incompleto teniendo en cuenta lo dicho por la profesora Amanda, quien también mencionó el uso pedagógico de balonmano y fútbol en sus clases. Mismo hecho ocurrió en el colegio Y, pues los contenidos a desarrollar según su currículo son: atletismo y voleibol, con el incremento de los juegos de mesa, los cuales no estaban incluidos en el currículo del colegio. X. Tanto la escuela X, como la Y, parecen tener un plan de estudios de Educación Física inconcluso.

El plan de trabajo de la Escuela Z presenta un espectro más amplio de prácticas corporales a desarrollar en las clases de Educación Física. Los contenidos mencionados son: balonmano, fútbol, atletismo, voleibol –parte de los contenidos tradicionales–, recreación, juegos de mesa y peleas. Se puede observar que la escuela Z incorporó en su plan de trabajo muchos contenidos que superan la Educación Física tradicional, por lo que el documento coincide con muchos autores que alientan la pluralización de los contenidos de Educación Física (DAOLIO, 2010a; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

Se observó que algunos currículos de las escuelas municipales de Ibirubá-RS todavía están vinculados a la pedagogía tradicional de Educación Física que no considera las posibilidades expresivas del cuerpo, además de aparecer incompletos, debido a discrepancias entre los contenidos desarrollados por los profesores según sus informes, y el contenido del documento. Este factor también tiene el potencial de promover resistencias en relación a la pluralización de clases, debido a la posible concepción de que a la hora de desarrollarse en la práctica pedagógica los contenidos enumerados en el currículo escolar sean suficientes, relegando otras prácticas pedagógicas. Sin embargo, el currículo de la escuela Z propicia el desarrollo pedagógico de una amplia variedad de contenidos, de acuerdo con los planteamientos de diversas investigaciones publicadas en el área de la Educación Física.

La tradición de la Educación Física escolar parece ser el punto central de la resistencia de los docentes a ampliar las prácticas corporales ofrecidas a los estudiantes. El cuarteto de deportes tradicionales – fútbol, voleibol, balonmano y baloncesto – es el eje central de sus prácticas pedagógicas, y simplemente no desarrollan el baloncesto por falta de estructura física para el desarrollo de este deporte, siguiendo así la tradición de educación física escolar. La práctica desarrollada por los docentes en su infancia y juventud también tiene el potencial de favorecer la resistencia de los docentes, ya que todos se basaban exclusivamente en deportes tradicionales, y en un caso, con exclusión de las niñas del contenido futbolístico. La exacerbada pasión de la mayoría de los estudiantes por el fútbol, quienes como se vio anteriormente demandan intensamente la práctica de este deporte en las clases de Educación Física, genera resistencia a ampliar la oferta de contenidos, pues los docentes saben que si reducen el tiempo para la práctica del fútbol serán presionados por un gran número de estudiantes.

6.3 Percepción de los alumnos sobre la utilización pedagógica de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento

Los parámetros curriculares nacionales presentan una amplia variedad de contenidos a desarrollar pedagógicamente en Educación Física: conocimientos sobre el cuerpo; actividades rítmicas y expresivas; Deportes; peleas; aptitud física; y juegos (BRASIL, 1998). El BNCC lanzado casi dos décadas después, así como

varios autores, también presentan este contenido mencionado por los PCN, agregando el contenido de actividades de aventura en la naturaleza (BRASIL, 2017).

En este punto, comenzamos a analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso pedagógico de estos contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en las clases de Educación Física de la escuela primaria.

TABLA 7 – Categorías y subcategorías relativas a la dimensión percepción de los alumnos sobre la utilización pedagógica de los contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento

DIMENSIÓN
3. PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA UTILIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CONTENIDOS DE LA CULTURA CORPORAL DE MOVIMIENTO
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
CATEGORÍA 10 - CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
10.1 Contenido favorito
10.2 Contenido más rechazado
10.3 Contenidos que a los alumnos les gustaría vivenciar en las clases de Educación Física.
CATEGORÍA 11 - PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE AULAS TEÓRICAS

Fuente: elaboración propia

6.3.1 Contenidos de Educación Física

Dada la inmensa gama de contenidos pertenecientes a la Cultura Corporal de Movimiento que se pueden desarrollar en la práctica pedagógica, presentamos en este momento, según la opinión de los estudiantes, los contenidos favoritos, los contenidos más rechazados y los contenidos que a los estudiantes les gustaría experimentar en las clases de educación física.

6.3.1.1 Contenido favorito

Como era de esperarse, debido a las respuestas anteriormente mencionadas provenientes de los estudiantes, en preguntas sobre las prácticas corporales que realizan y observan en su tiempo libre, así como sus ídolos deportivos; La mayoría

de los estudiantes afirman que el fútbol/fútbol es su contenido favorito, manteniendo la tradición cultural del fútbol brasileño, tan permeada en la sociedad, que incluso se refleja en el uso de expresiones derivadas del fútbol en su vida cotidiana, tales como: “pisar la pelota ”; “golpear el poste”, “espectáculo de pelota”, etc. (DAOLIO, 2014b).

TABLA 8 - Práctica corporal favorita

Práctica corporal favorita	Número de alumnos
Futbol	18
Voleibol	5
Balonmano	5
Ninguna	1

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, dos prácticas fueron significativamente mencionadas, pues entre los 26 estudiantes que respondieron los cuestionarios - 3 estudiantes presentaron dos respuestas, así, hubo 29 respuestas a esta pregunta -, 5 estudiantes mencionaron voleibol y otros 5 estudiantes mencionaron balonmano. No hubo otra práctica corporal mencionada por los estudiantes, debido a su gran aprecio por estos 3 contenidos mencionados, o quizás por no conocer otros contenidos de la Cultura Corporal de Movimiento en el ambiente escolar. Posiblemente, los estudiantes no consideran otras prácticas corporales como parte del conjunto de contenidos propios de la Educación Física escolar, entendiendo esta disciplina como responsable de desarrollar únicamente contenidos tradicionales. Estos datos refuerzan la idea de que en los casos estudiados tiene gran relevancia la visión tradicional de la Educación Física, lo que puede suponer un obstáculo para el desarrollo de otras prácticas corporales no incluidas en este enfoque..

6.3.1.2 Contenido más rechazado

Se preguntó a los estudiantes si hay algún juego, deporte o práctica corporal que no les guste. La práctica corporal más mencionada fue el voleibol, que fue mencionado 9 veces, entre los 26 estudiantes entrevistados, como la disciplina que menos placer sentían al practicar.

Tabla 9 - Práctica corporal más rechazada

Práctica corporal más rechazada	Número de alumnos
Voleibol	9
Me gustan todas	9
Fútbol	5
Balonmano	4
Basquetbol	3
No me gusta ninguno	1
Total	31

Fuente: elaboración propia

Algunos estudiantes dieron dos o tres respuestas a la pregunta sobre la práctica corporal más rechazada, por lo que, a pesar de haber 26 estudiantes participantes, se registraron 31 respuestas.

La efectividad simbólica de la Educación Física tradicional se puede comprobar, ya que, incluso con la gran preponderancia de las prácticas corporales tradicionales en las clases de Educación Física de las escuelas primarias municipales de Ibirubá-RS, 9 estudiantes respondieron que les gustaban todos los contenidos desarrollados.

Claramente el contenido más rechazado por los estudiantes es el voleibol, siendo 9 participantes de la investigación citando esta práctica como la menos atractiva. Sorprendentemente, los estudiantes no mencionaron el contenido deportivo. La práctica corporal atletismo había sido citada por los profesores como el contenido que presentaba mayor dificultad para ser desarrollado, debido al desinterés de los estudiantes. Posiblemente, debido a esta falta de interés por parte de los estudiantes, los docentes no desarrollan frecuentemente estos contenidos, lo que lleva a que los estudiantes no mencionen el atletismo como uno de los contenidos que no les gusta practicar. La afirmación de Gabriela justifica el cuestionamiento sobre la relevancia que recibe el contenido de atletismo frente a otros contenidos:

“Ahora es voleibol, luego está el balonmano, está el fútbol sala y luego algo sobre el atletismo” (GABRIELA).

El hecho de que ningún estudiante mencione el atletismo entre los contenidos que le gustan y no le gustan, plantea interrogantes sobre la frecuencia con la que se han desarrollado contenidos de atletismo, así como la comprensión que tienen los estudiantes sobre esta práctica física, posiblemente debido a la representación social de la Física. En educación, los estudiantes no entienden el atletismo como contenido de la materia, sino sólo como entrenamiento para JERGS.

Los otros contenidos mencionados por los estudiantes como prácticas corporales que no les gusta practicar son: fútbol (5); balonmano (4); y baloncesto (3). Una vez más queda claro que ningún alumno mencionó alguna práctica física que no forme parte del cuarteto de deportes tradicionales: fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano. Estos datos dejan la impresión de que para los estudiantes participantes está arraigada la concepción de que sólo existen estos cuatro contenidos en la Educación Física escolar, evidenciando el reducido número de contenidos que forman parte de la representación de la Educación Física de los estudiantes participantes.

6.3.1.3 Contenidos que a los alumnos les gustaría vivenciar en las aulas de Educación Física

Para analizar la aceptación del uso pedagógico de otros contenidos de Cultura Corporal de Movimiento por parte de los estudiantes de octavo año de primaria, la parte final del cuestionario consistió en un listado de diferentes prácticas corporales, y se invitó a los 26 estudiantes a marcar aquellos contenidos que estén interesados en desarrollar en las clases de Educación Física.

TABLA 10 – Práctica corporal que a los alumnos les gustaría desarrollar en las aulas de Educación Física

Práctica corporal	N° de alumnos	Práctica corporal	N° de alumnos
Fútbol	21	Juegos cooperativos	7
Tenis de mesa	16	Natación	7
Balonmano	15	Ajedrez	7
Atletismo	12	Capoeira	4
AFAN	11	Beisbol	4
Danza	10	Juegos de calle	3
Luchas	10	Habilidades de circo	2
Voleibol	10	Conocimiento sobre el cuerpo	2
Tenis	9	Otros: basquetbol	3
Gimnasia	8	Otros: ciclismo	2

Práctica corporal	N° de alumnos	Práctica corporal	N° de alumnos
Fútbol	21	Juegos cooperativos	7
Tenis de mesa	16	Natación	7
Balonmano	15	Ajedrez	7
Fútbol Americano	7		

Fuente: elaboración propia

El fútbol vuelve a ser el contenido más citado, reiterando su hegemonía. El tenis de mesa, si bien no tiene un atractivo mediático significativo, factor que influye en los intereses de los estudiantes debido a la capacidad de los medios para crear representaciones y deseos (VAZ; BASSANI, 2013), aparece como la segunda práctica corporal más apreciada por los estudiantes. Este hecho apunta a comprender que, aunque la representación social ejerza coerción para desarrollar determinado contenido, ésta puede moldearse. Porque el individuo está influenciado por la cultura en la que está inserto, pero también es un agente de cambio cultural (DAOLIO, 2014c).

Con la inserción del tenis de mesa como práctica física a desarrollar durante los recesos de clases, como entrenamiento para competencias y como actividad a desarrollar mientras los estudiantes no participan en los juegos de balonmano, voleibol y fútbol, esta práctica se integró al ambiente educativo de escuelas municipales de Ibirubá-RS y pasó a formar parte de la cultura escolar. Este hallazgo favorece la comprensión de que las representaciones sociales de la disciplina pueden y deben ser superadas. De esta manera, los docentes no sólo se ven influenciados por la cultura que los rodea, sino que se convierten en protagonistas de los cambios culturales que afectan a su disciplina.

El balonmano fue ampliamente mencionado por los estudiantes, siendo un total de 15 estudiantes que lo mencionaron como una práctica física que les gustaría experimentar en las clases de Educación Física. Llama la atención el gran número

de estudiantes interesados en el atletismo, contradiciendo la afirmación de los docentes de que son los contenidos que menos interesan a los estudiantes. El contenido de las Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza (AFAN) fue ampliamente citado, demostrando el deseo de los estudiantes de ir más allá de los límites impuestos por las canchas y muros de la escuela, para explorar y experimentar actividades en la naturaleza.

Mencionados 10 veces cada uno por los alumnos, junto al voleibol -uno de los contenidos tradicionales de la Educación Física- están el baile y la lucha. Estos datos, que sitúan al lado una práctica corporal tradicional, con dos poco desarrolladas en la práctica pedagógica de la Educación Física, presentan motivos para creer que muchos estudiantes están interesados en aprender otros contenidos y superar la restricción a los 4 contenidos hegemónicos.

Apenas fueron mencionadas actividades populares como los juegos callejeros y la capoeira, uno de los símbolos de las prácticas corporales brasileñas, y repetidamente citadas como contenidos a desarrollar por enfoques de Educación Física basados en el paradigma curricular poscrítico. Quizás porque no reciben la atención que reciben los deportes por parte de los medios de comunicación, no resultan tan atractivos para los estudiantes. Estos dos contenidos recibieron menos votos que el fútbol americano, un deporte que comienza a ganar relevancia en los medios brasileños, especialmente en las semanas previas al mega evento Super Bowl, que comenzó a ser televisado en Brasil hace unos años, y que también se presenta frecuentemente en películas americanas, lo que puede estar influyendo así en los intereses de los estudiantes ibirubenses.

Las prácticas físicas de natación, gimnasia y tenis adquieren cierta relevancia en la opinión de los estudiantes, pero debido a los materiales e instalaciones necesarias para su práctica, y teniendo en cuenta la realidad financiera de las escuelas públicas brasileñas, se vuelve difícil utilizar estos contenidos. Pedagógicamente, aunque es posible improvisar algunas de estas prácticas. Sin embargo, la necesidad de improvisación por parte de los docentes favorece el surgimiento de resistencias a ampliar la gama de contenidos desarrollados, siendo una dificultad adicional para romper con la representación de la Educación Física basada en el cuarteto de deportes tradicionales.

6.3.2 Percepción de los alumnos sobre aulas teóricas

Si se le pide al lector que imagine una clase de Educación Física, probablemente la imagen predominante será la de varios niños practicando deportes y juegos en una cancha o espacio al aire libre. Esta visión está permeada en la representación social de la disciplina, y tiene el potencial de presentar dificultades para el docente en el desarrollo de clases teóricas en el aula, por lo que se preguntó a los estudiantes si la Educación Física debe tener solo clases prácticas en la cancha o en espacios abiertos, o si las clases teóricas deberían realizarse también en el aula.

Los estudiantes, siguiendo la representación social de la disciplina (DAOLIO 2014c), defienden en su mayoría una metodología basada en clases prácticas, en detrimento de las clases teóricas en el aula. Este hallazgo tiene el potencial de presentar desafíos a los profesores que entienden que las actividades teóricas son útiles en el aula. Se puede observar en la tabla anterior que el conocimiento sobre el contenido corporal tiene sólo dos estudiantes interesados en experimentarlo, posiblemente por el entendimiento de que este contenido sería desarrollado en el aula. Esta representación de una disciplina encargada de desarrollar contenidos tradicionales a través de clases prácticas también está arraigada en la imaginación de los estudiantes, quienes, como se vio anteriormente, en ocasiones se quejan enérgicamente, y de esta manera, pueden favorecer el surgimiento de resistencias a ampliar las prácticas corporales desarrolladas en la escuela, generando un círculo vicioso históricamente construido, pero que, paulatinamente, parece incorporar nuevas perspectivas sobre la disciplina de la Educación Física, en el camino hacia su pluralización, humanización y valorización en el mundo socioeducativo

7. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La investigación que ahora concluye tuvo el objetivo general de comprender los desafíos y posibles resistencias al desarrollo de los contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en la Educación Física escolar en el octavo año de la educación básica en escuelas municipales de Ibirubá-RS, objetivo que se logró, pero no se ha agotado, debido a la compleja red de interrelaciones entre los actores y sus distintas representaciones de la cultura en la que están insertos, pero que también actúan sobre ella y la modifican, haciéndola viva y no estática.

El mayor desafío a superar por los profesores de Educación Física de las escuelas municipales de Ibirubá-RS para la implementación de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento parece ser la representación de la Educación Física por parte de los estudiantes participantes. Modificar esta tradición arraigada en el imaginario de los estudiantes, de que la Educación Física es un espacio escolar para el desarrollo de los deportes, con preponderancia del fútbol, es una tarea sumamente difícil, que presenta potencial de fricción entre profesores y estudiantes. En este sentido, ha servido como ejemplo más esclarecedor la presión sufrida por el docente en formación que desafió el status quo de la disciplina, y modificó la metodología, desarrollando contenidos que no pertenecen al cuarteto tradicional de la disciplina.

La mayoría de estudiantes viven intensamente el fútbol en su vida fuera del colegio, ya sea de forma pasiva, viendo partidos de fútbol a través de los medios de comunicación, siguiendo a sus ídolos deportivos -todos los ídolos deportivos mencionados por los estudiantes son futbolistas varones-, o practicando este deporte como forma de ocio y/o en las innumerables escuelas de fútbol. Como la mayoría de los estudiantes cree que la Educación Física es la asignatura responsable por el desarrollo del deporte en la escuela, la pasión de los estudiantes por el deporte nacional brasileño promueve el deseo de disfrutar de esta práctica física también en las clases de Educación Física. Estos hallazgos pueden haber estado influenciados por el sesgo con el que los medios de comunicación y el gobierno tratan el deporte y la educación física.

Todos estos aspectos contribuyen a las exigencias insistentes provenientes de los estudiantes para practicar contenidos futbolísticos, convirtiéndose en un desafío impuesto a los docentes lidiar con estos deseos para poder utilizar pedagógicamente y sin presiones externas otras prácticas corporales pertenecientes a la Cultura Corporal de Movimiento, y apropiarse de estos contenidos de una manera que también valore los aspectos sociológicos, psicológicos, expresivos y culturales del movimiento humano.

A priori, los docentes manifestaron que no había desafíos que superar en cuanto a la estructura física y materiales de las escuelas en las que imparten clases. Sin embargo, durante la entrevista mencionaron que este aspecto genera limitaciones en sus prácticas, imposibilitando o dificultando el desarrollo de determinadas prácticas corporales. Caracterizándose de esta manera, como un desafío a superar en las realidades estudiadas. Estas dificultades son fácilmente percibidas por quienes conocen la estructura física de las escuelas participantes en el estudio, ya que ninguna de ellas cuenta con pista de atletismo, canchas de tenis, aulas y materiales adecuados para la práctica de diferentes estilos de danza, entre otras limitaciones.

De este modo, la concepción restringida de la Educación Física por parte de los estudiantes, influenciada por la propia tradición histórica de la Educación Física, junto con las dificultades en el espacio y material adecuados para el desarrollo de las prácticas corporales, parecen ser los principales retos a superar por la Educación

Física. profesores de escuelas municipales de Ibirubá-RS para desarrollar una gama más amplia de contenidos en su práctica pedagógica.

Si la representación de la Educación Física por parte de los estudiantes y la sociedad es un desafío a superar por los docentes para el uso pedagógico de una gama más amplia de contenidos de la Cultura Corporal del Movimiento, la representación de la Educación Física por los propios docentes parece ser la mayor razón para Resistencia en la pluralización de los contenidos de la disciplina.

Los profesores citaron los 4 contenidos tradicionales de la asignatura – fútbol/futsal, balonmano, baloncesto y voleibol– como centrales en su práctica, y mostraron gran interés por las competiciones disputadas por sus alumnos, mencionando repetidamente los eventos competitivos en los que participan sus colegios; las cuales son características de la Educación Física tradicional que se repiten en los casos estudiados. Según estas premisas, podemos ver el alcance y profundidad que ha adquirido en esta realidad el concepto de Educación Física tradicional, habiendo ejercido una enorme influencia en la forma en que estudiantes, sociedad y docentes entienden la Educación Física.

La llamada tradición, evidentemente no es un fenómeno reciente, surgió hace muchas décadas y se ha legitimado en la práctica pedagógica de la Educación Física escolar. Los propios docentes entrevistados mencionaron que las clases en las que participaron como estudiantes se basaron en los preceptos de la Educación Física tradicional, lo que contribuye a la resistencia en ampliar la práctica pedagógica que practican hoy, pues han crecido y según sus relatos han adquirido un gusto por la disciplina a través de estas prácticas tradicionales que no valoran las posibilidades expresivas y culturales del cuerpo, pero que, sin embargo, tienen efectividad simbólica.

Como los profesores participaron en clases tradicionales en su juventud - y de esta manera adquirieron el gusto por la disciplina -, parecen creer que la práctica pedagógica basada principalmente en el cuarteto deportivo tradicional es la más adecuada, es natural que surjan resistencias a la ampliación de los contenidos de la disciplina y una práctica pedagógica que considere el cuerpo y el movimiento como posibilidades de expresión cultural. Sumado a estos factores, las vehementes

críticas provenientes de los estudiantes cuando los profesores no utilizan contenidos de fútbol en sus clases, favorecen la resistencia a ampliar el número de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en las clases de Educación Física, conscientes de que los cambios en el status quo puede generar estas demandas y quejas, que pueden provocar agotamiento emocional a los docentes. De esta manera, las quejas presentadas por algunos estudiantes y la representación de la Educación Física por parte de los propios docentes tienen el potencial de incentivar resistencias a ampliar las prácticas corporales desarrolladas en la disciplina de Educación Física en los casos estudiados.

Sumado a estos dos aspectos, el hecho de que todos los docentes se graduaron hace más de 15 años puede influir en la resistencia que tienen a implementar contenidos más allá del cuarteto de prácticas corporales tradicionales, ya que quizás no han sido introducidos a los nuevos avances y contenidos que actualmente tienen mayor relevancia en el currículo de las facultades de Educación Física brasileñas y que sean más consistentes con el paradigma curricular poscrítico.

Sin embargo, si bien la concepción tradicional está presente en la representación docente de la disciplina, fue posible observar en el relato de los docentes algunos aspectos que van más allá de los límites de la representación tradicional de la Educación Física, y parecen promover una incipiente ruptura de moldes tradicionales, atendiendo, de este modo, a las reiteradas peticiones del mundo académico.

Entre los avances en relación a la Educación Física tradicional demostrados por los docentes se encuentran: la inclusión del atletismo como contenido escolar en todas las escuelas; uso del ajedrez y tenis de mesa –aunque en algunas escuelas se utiliza como entrenamiento para competiciones–; conferencia impartida por un profesor de tae-kwon-do sobre esta práctica corporal; y el diálogo entre la Educación Física y otras áreas del conocimiento, pues todos los docentes mencionaron el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Los datos de los estudiantes muestran que la inmensa relevancia del fútbol en la sociedad brasileña también se refleja en los casos estudiados. La gran mayoría de

los alumnos participantes tienen el fútbol como su práctica favorita en las clases de Educación Física y en sus tiempos de ocio; tienen a los futbolistas como ídolos deportivos. Entre los contenidos que desarrollan los estudiantes en las clases de Educación Física, el más rechazado es el voleibol, contrario a la opinión expresada por los docentes, quienes consideran que el atletismo es el contenido más rechazado por los estudiantes.

Si bien todos los docentes mencionaron el uso pedagógico del atletismo en sus clases, este contenido no fue mencionado por los estudiantes en ningún momento. Este hallazgo apunta a una posible falta de comprensión de esta práctica corporal como contenido habitual de la Educación Física por parte de los estudiantes, ya que todas las prácticas corporales enumeradas por los estudiantes forman parte del cuarteto de contenidos tradicionales de la Educación Física. Es posible que los contenidos tradicionales alcancen tal relevancia y estén tan arraigados en la representación de los estudiantes que estos no consideren otras prácticas corporales como contenidos habituales de la asignatura.

Cuando se les presentó una amplia gama de contenidos que podrían desarrollarse en las clases de Educación Física, muchos estudiantes se interesaron en desarrollar un amplio espectro de estas prácticas corporales. Algunas de estas prácticas corporales sugeridas han adquirido mayor relevancia que algunos contenidos tradicionales. Entre los contenidos además del tradicional cuarteto que más interesa experimentar a los estudiantes, se mencionaron los siguientes: tenis de mesa; atletismo; actividades físicas de aventura en la naturaleza; bailar; y peleas. El contenido del fútbol americano recibió una relevancia significativamente mayor que la capoeira, un deporte tradicionalmente brasileño. Este hecho puede ser un indicador de la influencia que los medios de comunicación tienen sobre los deseos de los estudiantes, ya que este deporte viene ganando mayor protagonismo en los programas deportivos brasileños.

El interés por experimentar tantas prácticas corporales demuestra el deseo de la mayoría de los estudiantes de participar en clases con contenidos más diversos, superando las barreras impuestas por los contenidos tradicionales. Sin embargo, se observa una contradicción, pues, como se vio anteriormente, según los relatos de

los docentes participantes, existe resistencia por parte de un número considerable de estudiantes al uso pedagógico de contenidos distintos al fútbol.

Se advirtieron contradicciones entre los pronunciamientos de estudiantes y docentes respecto a las cuestiones de género, tema de enorme relevancia en el currículo poscrítico. Los estudiantes fueron casi unánimes respecto a la aceptación irrestricta de niños y niñas en todas las prácticas corporales, sin embargo, algunos informes ofrecidos por los docentes contradicen esta aceptación, citando críticas vehementes de los niños respecto a la participación de las niñas en los partidos de fútbol, demostrando actitudes irrespetuosas, contradiciendo los datos que habían proporcionado, resultando ser un obstáculo más para el desarrollo de algunos contenidos de Cultura Corporal de Movimiento.

Las diferencias que surgieron de las escuelas rurales en relación con la escuela ubicada en el área urbana se restringieron al mayor espacio físico y superioridad en el número de estudiantes y docentes de la escuela ubicada en el área urbana, y la mayor dificultad para trasladar a los estudiantes para asistir a clases en escuelas del área urbana-rural, por lo tanto, no parece existir una diferencia considerable entre escuelas en cuanto a las opiniones y significados de estudiantes y docentes en relación a los aspectos analizados en este estudio.

Se hace evidente que varios factores influyen en los desafíos y resistencias al desarrollo de contenidos de Cultura Corporal de Movimiento en la realidad estudiada. Sin embargo, la representación de la Educación Física escolar por parte de los estudiantes, docentes y la sociedad parece ser la razón central del limitado uso de las diversas prácticas corporales que se pueden desarrollar.

Se espera que los resultados surgidos de este estudio fomenten la pluralización de las clases de Educación Física escolar; que la cultura sea considerada en los objetivos de la disciplina; que se valore la capacidad expresiva del cuerpo y el movimiento; propiciar el cuestionamiento sobre las condiciones físicas y materiales para la práctica de la disciplina; fomentar la reflexión entre lo real y lo ideal en torno a la representación de la Educación Física; fomentar la finalización de los planes de estudios escolares de Educación Física que estén incompletos o desactualizados; favorecer el acercamiento entre los saberes

académicos y la práctica pedagógica de la Educación Física escolar; y que sirva de estímulo para futuras investigaciones que complementen el análisis del tema.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, David Méndez et al. Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en educación física en primaria en el Principado de Asturias. **Retos**, **28**, 2015.

ALTMANN, Helena et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 2018.

ÁLVAREZ, Carmen Álvarez; MAROTO, José Luis San Fabian. La elección del estudio de caso en investigación educativa. **Gazeta de antropología**, **28**, 2012.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Intervenção pedagógica em Educação Física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 316-330, 2016.

BARBANTI, Valdir. O que é esporte?. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2012.

BETTI, Mauro. Esporte, educação e sociabilização: algumas reflexões à luz da sociologia do esporte. **Kinesis**, v. 4, n. 1, 2013.

BETTI, Mauro et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, p. 1631-1653, 2014.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. spe, p. 105-115, 2011.

BOEHL, Walter Reyes; LIMA, Leonardo da Silva; FONSECA, Denise Grosso da. (In) justificativas e (im) possibilidades do professor de educação física em adotar as lutas como unidade temática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 69-77, 2018.

BONA, César. *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza & Janés, 2015.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 4. Ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998 Acesso em: 10 de out. de 2018.

_____, Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Resolução n ° 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012 Disponível em:

http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 16 Ago. 2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 15 de out. de 2018.

BUSSO, Gilberto Leandro. "Eu sou filho do Ronaldinho!" uma noção de mediação de saberes de Educação Física. In: DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores associados, 2010.

CAMARGO, Diana A. et al. La cultura física y el deporte: fenómenos sociales. **Facultad Nacional de Salud Pública**, v. 31, 2013.

CÂNDIDO, Cássia Marques et al. A representação da Educação Física na 18ª temporada da telenovela *Malhação*. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 1, p. 95-106, 2015.

CAPRETTI, Silvia. La cultura en juego: el deporte en la sociedad moderna y post-moderna. **Trabajo y sociedad**, n. 16, p. 231-250, 2011.

CARAZO, Piedad Cristina Martínez. El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. **Revista científica Pensamiento y Gestión**, n. 20, p. 165-193, 2006.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: Estudo de Caso de uma prática pedagógica inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55, 2012.

CEBALLOS-HERRERA, Froylán Antonio. El informe de investigación con estudio de casos. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 2, p. 413-423, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALBEN, André. Diálogos entre o corpo e a natureza: as práticas corporais ao ar livre e a Educação Física escolar. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 903, 2015.

DAOLIO, Jocimar. A educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, p. 215-226, 2014a.

_____. **Cultura: Educação Física e futebol**. 4 e. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **Da cultura do corpo**. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2014c.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2010a.

_____. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores associados, 2010b.

DESAFÍO. Dicionário online wordreference. Disponível em: <https://www.wordreference.com/definicion/desaf%C3%ADo> Acesso em: 18 out. 2019.

DELAZERI, Terezilde Maria. A trajetória da Cotribá em 100 anos. **CDEG de Cooperativas (UFSM)**. 2017

DINELLO, Raimundo. **Expresión Lúdico Creativa**. Temas de Educación Infantil Montevideo: Nordan

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Análise do conteúdo dança nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015.

EUSSE, Karen Lorena Gil; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Cultura corporal e expresiones motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 2, p. 689-700, 2017.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUTEDO, Melina Casari. "Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea." *Cadernos Cedes*: 233-249, 2010.

FERNANDES, Simone Cecília. "Cadê a bola, dona?" Ou sobre os significados de gênero nas aulas de Educação Física. In: DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores associados, 2010.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar; ALMEIDA, Dulce Filgueira de. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1217-1228, 2017.

FOLLE, Alexandre; TEIXEIRA, Fabiano, A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Física UEM**. V. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.

FRANCO, Elize Keller; MASETTO, Marcos Tarcísio. Avanços curriculares na formação inicial dos professores. **Revista contrapontos**. Vol. 17 - n. 3 - Itajaí, Jul-Set 2017

FREIRE, Marília; BOCK, Ana Mercês Bahia. "Significações de jogo: um estudo com professores de Educação Física." **Motrivivência** Vol. 29 n. 52, p. 173-190, 2017.

FREITAS, Tamires Alvarado de et al. Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2016.

FONT, Carlos Monereo. ¡ Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. Atlas, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN E. O Estigma. São Paulo LTC Editora, 2004

GUERRERO, Patricia. Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. **Psykhé (Santiago)**, v. 14, n. 1, p. 31-45, 2005.

HORNE, John. Assessing the sociology of sport: On sports mega-events and capitalist modernity. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, n. 4-5, p. 165-193, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/ibiruba/panorama> Acesso em: 9 out. 2018.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria,. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LARSSON, Håkan; KARLEFORS, Inger. Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning?. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 5, p. 573-587, 2015.

LOPES, Beatriz Ruffo; LARA, Larissa Michelle. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educação física no Brasil sob a ótica de pesquisadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 2, p. 146-155, 2018.

MACAGNAN, Leandro Del Giudice; BETTI, Mauro. Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 315-327, 2014.

MALDONADO, daniel teixeira; SILVA, sheila aparecida pereira dos santos. Fundamentação teórica da educação física em propostas curriculares da escola pública de são paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2018.

MATTSSON, Torun; LUNDVALL, Suzanne. The position of dance in physical education. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 7, p. 855-871, 2015.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 175, 2011

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; Não levo jeito, professor. In: DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores associados, 2010.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; VELOZO, Emerson Luis; SILVA, Cinthia Lopez. Cultura, atuação profissional em Educação Física e as práticas corporais. **Impulso**, p 7-19, maio-ago, 2016

OSSANDÓN, Jorge Miranda. Factores que obstaculizan el cambio en profesores y directivos de liceos vulnerables en la región de la Araucanía (Chile). **Educación**, v. 49, n. 2, p. 183-206, 2013.

OVIEDO, Gilberto Leonardo. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. **Revista de estudios sociales**, n. 18, p. 89-96, 2004.

QUENNERSTEDT, Mikael; LARSSON, Håkan. Learning movement cultures in physical education practice. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 5, p. 565-572, 2015.

PIZANI, Juliana et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista brasileira de ciências do esporte**. V. 38 n. 3, p. 259-266, 2016.

RAFFINO, María Estela. Concepto de resistencia **Concepto.de**. Disponible em: Fuente: <https://concepto.de/resistencia/#ixzz6FlnlqNUZ>. Acesso em : 23 de out. 2019.

RAIMUNDI, María Julia et al. ¿ Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 12, n. 2, p. 521-534, 2014.

ROLDÁN, David Leonardo Quitián. Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad. **Revista Colombiana de Sociología**, v. 36, n. 1, p. 19, 2013.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 283-300, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 12 n. 1, p 4-16, 2016.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. La función abierta de la obra y su contenido. **Revista Electrónica Sinéctica**, núm. 34, pp. 11-43, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Batista. **Metodología de la investigación**. 4. ed. Mexico: McGraw-Hill, 2006.

SÁNCHEZ-REYES, José Bernardo; BARRAZA-BARRAZA, Laurencia. Percepciones sobre liderazgo. **Ra Ximhai**, v. 11, n. 4, p. 161-170, 2015.

SEDORKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Christina Madrid. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. 2745, 2016.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Os conteúdos das aulas de Educação Física no ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2012.

SOARES, Daniela Bento. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUSA, Claudio Aparecido de; SILVA, Peterson Amaro da; MALDONADO, Daniel Teixeira. Muito além da prática pela prática: educação física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 8, n. 1, 2017.

SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luis; ANTUNES, Marcelo Moreira. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a Educação Física. **Revista brasileira de ciencias do esporte**. n. 38, p. 376-383, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, 2011.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudios de caso**. 4. Ed. Madrid: Morata, 2007.

TORRES, Julio Cesar, XAVIER, Carina. Parâmetros curriculares nacionais: novo paradigma para a formação do professor e da prática docente em Educação Física? **Eccos revista científica**, n. 37, maio-agosto, p. 197-214, 2015.

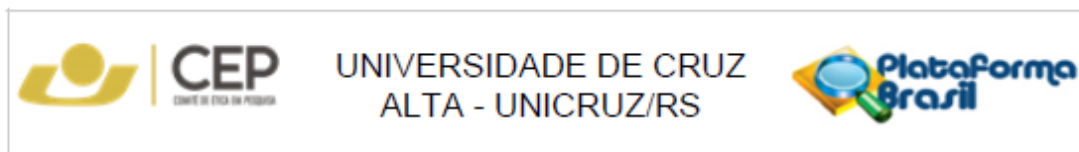
UNESCO. Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura. *Los cinco desafíos para alcanzar la calidad educativa en Europa*. 2000. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf> Acesso em: Nov. de 2019.

VAZ, Alexandre Fernandez; BASSANI, Jaison José. Esporte, sociedade, educação: megaeventos esportivos e educação física escolar. **Impulso**, v. 23, n. 56, p. 87-98, 2013.

VELOZO, Emerson Luis A Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores associados, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Cruz Alta (CEP/UNICRUZ).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

Pesquisador: PABLO ENDRIGO HILGERT

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06756319.7.0000.5322

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.197.966

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos vieram com as solicitações exigidas.

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6 - Caixa Postal 858
Bairro: Campus Universitário Prédio **CEP:** 98.020-290
UF: RS **Município:** CRUZ ALTA
Telefone: (55)3321-1618 **E-mail:** comitedeetica@unicruz.edu.br



CEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE CRUZ
ALTA - UNICRUZ/RS



Continuação do Parecer: 3.197.966

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1113099.pdf	28/02/2019 02:46:22		Aceito
Outros	cartaresposta.jpg	28/02/2019 02:39:17	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3165331.pdf	28/02/2019 02:38:16	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_resposta.docx	27/02/2019 14:04:58	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_pais_resposta.docx	27/02/2019 14:04:25	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_resposta.docx	27/02/2019 14:02:59	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Declaração de Pesquisadores	d.jpg	19/01/2019 12:32:17	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil.doc	17/01/2019 13:46:36	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Secretaria_de_educacao.pdf	17/01/2019 13:30:21	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	17/01/2019 13:29:58	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Orçamento	1.pdf	18/06/2018 23:50:34	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/05/2018 23:09:42	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/05/2018 00:06:03	PABLO ENDRIGO HILGERT	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Múa, Km 5,6 - Caixa Postal 858
 Bairro: Campus Universitário Prédio CEP: 98.020-290
 UF: RS Município: CRUZ ALTA
 Telefone: (55)3321-1618 E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br



UNIVERSIDADE DE CRUZ
ALTA - UNICRUZ/RS



Continuação do Parecer: 3.197.966

CRUZ ALTA, 14 de Março de 2019

Assinado por:
Rita Leal Sperotto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Múa, Km 5,6 - Caixa Postal 858
Bairro: Campus Universitário Prédio **CEP:** 98.020-290
UF: RS **Município:** CRUZ ALTA
Telefone: (55)3321-1618 **E-mail:** comitedeetica@unicruz.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nome: _____

Ano de Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Ano de pós-graduação: _____

Mestrado: _____

Ano de graduação: _____

Tempo de atuação como professor de Educação Física: _____

Perguntas:

1 O que lhe levou a estudar Educação Física?

2 Como a sociedade ibirubense vê a Educação Física?

3 Como a mídia vê a Educação Física?

4 Como a escola que você trabalha vê a Educação Física? (Professores, direção, funcionários)? Ela é valorizada?

5 Acredita que os alunos estão dispostos a praticar outros conteúdos que não sejam: futebol, handebol, basquetebol ou voleibol?

6 Que conteúdos da Educação Física você lembra de ter estudado na sua graduação? Se sentia preparado para ensiná-los quando começou a lecionar?

7 Como está a estrutura física e de materiais para a disciplina de Educação Física oferecida pela escola? Falta algo?

8 O que é a Educação Física para você?

9 Quais os conteúdos que você desenvolve no oitavo ano do ensino fundamental?

10 Como foram as suas aulas de Educação Física na infância?

11 Que conteúdos foram desenvolvidos nessas aulas?

12 Existem conteúdos da Cultura Corporal de Movimento que os alunos rechaçam? Se a resposta for afirmativa, quais são? Conhece os motivos? Por que motivo você crê que os rechacem?

13 Gostaria de trabalhar outros conteúdos na sua aula? Quais? Porque não os trabalha?

14 Você acredita que certas práticas devam ser realizadas por apenas um gênero? Por quê?

APÉNDICE B – CUESTIONÁRIO A LOS ALUMNOS DEL OCTAVO AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

1 O que é a Educação Física para você?

2 O que você gosta nas aulas de Educação Física?

3 Existe algo que você não gosta nas aulas de Educação Física? Se sim, o que? Por quê você não gosta?

4 Você assiste algum esporte, atividade física ou dança na televisão? Qual (is)?

5 Você pratica algum esporte ou atividade física fora da escola? Qual (is)?

6 Você tem algum ídolo esportivo? Qual (is)?

7 Você acredita que as meninas devem jogar futebol, ou você acha que futebol é um esporte para meninos? Por quê?

8 Você acha que nas aulas de Educação Física se deve aprender sobre lutas?

() Sim () Não () Talvez

Se você respondeu sim ou talvez, você acha que meninos e meninas deveriam participar nas aulas de lutas na Educação Física? Por quê?

9 Você acha que nas aulas de Educação Física se deve aprender sobre dança?

() Sim () Não () Talvez

Se você respondeu sim ou talvez, você acha que meninos e meninas deveriam participar de aulas de dança na Educação Física? Por quê?

10 A Educação Física deve ter aulas na sala de aula, ou apenas prática na quadra? Por quê?

11 Qual o seu jogo, esporte ou atividade favorita nas aulas de Educação Física?

12 Existe algum jogo, esporte ou atividade que você não goste nas aulas de Educação Física? Qual(is)? Por quê você não gosta?

13 Marque as atividades/esportes que você gostaria de praticar nas aulas de Educação Física.

- Handebol**
 - Dança**
 - Capoeira**
 - Atletismo (corridas, salto em distância, arremesso de peso, etc.)**
 - Natação**
 - Voleibol**
 - Habilidades de circo (malabarismo, acrobacias, etc.)**
 - Ginástica (rítmica, olímpica, aeróbica, etc.)**
 - Lutas (Judô, Karatê, Tae-kwon-do, etc.)**
 - Atividades Físicas de aventura na natureza**
 - Futebol**
 - Handebol**
 - Futebol americano**
 - Jogos de rua (tacobol, amarelinha, esconde-esconde, etc.)**
 - Jogos cooperativos (jogos onde não há adversários, trabalha-se junto na busca de um objetivo)**
 - Conhecimento sobre o corpo (funcionamento o coração, os pulmões, nome dos músculos, ossos, etc)**
 - Baseball**
 - Tênis**
 - Pingue Pongue**
 - Xadrez**
 - Outros:**
- Quais?**

APÉNDICE C - TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Título do Projeto: Cultura corporal de Movimento como prática pedagógica na Educação Física escolar: um estudo de casos múltiplos

Pesquisador responsável: Cristina Maciel de Oliveira

Pesquisador: Pablo Endrigo Hilgert

Instituição: Universidad de la Empresa

Telefone para contato: (54) 33324-1564

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: Cultura Corporal do Movimento como prática pedagógica na Educação Física escolar: um estudo de casos múltiplos.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é de compreender os desafios e a resistência para desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar

♦ Não há quaisquer riscos, prejuízos ou lesões provocadas pela pesquisa e também não haverá qualquer remuneração pela participação na mesma e nem indenização por despesas.

♦ Não há benefício direto para o/a participante decorrente da participação nesta pesquisa, mas certamente contribuirá para uma maior compreensão sobre uma temática de grande importância na Educação Física brasileira.

♦ Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

♦ Garantia de sigilo: Se você aceitar participar dessa pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e publicações a ele relacionadas. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Professora Pesquisadora Dra. Cristina Maciel de Oliveira, por um período de dois anos. Após esse período, serão destruídas. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo

(quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

♦ A pesquisa será desenvolvida até 01/2020, quando está previsto o seu término. Nesse período, você poderá ser solicitado/a a complementar informações, caso seja necessário, sendo que terá direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Eu, _____, portador da carteira de identidade N° _____ abaixo assinado/a, concordo em participar da pesquisa, como sujeito. Fui suficientemente informado/a a respeito das condições da pesquisa, que li ou que foram lidas para mim, tendo o estudo como objetivo compreender os desafios e resistências para desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar

Eu discuti com o pesquisador mestrando sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Local e data: _____

Nome e Assinatura

APÉNDICE – D TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Título do projeto: CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

Pesquisador responsável: Dra. Cristina Maciel de Oliveira

Pesquisador mestrando: Pablo Endrigo Hilgert

Instituição: Universidad de la Empresa

Telefone para contato: (54) 3324-1564

Seu filho/a enteado/a, _____, está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Você precisa decidir se autoriza a participação de seu/sua filho/a/ enteado/a, ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à/ao pesquisador/a mestrando/a, qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar autorizar a participação de seu/sua filho/a/enteado/a, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do/a pesquisador/a mestrando. Em caso de recusa você não será penalizada/o de forma alguma.

A pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e resistências para desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar

- ♦ Não há quaisquer riscos, prejuízos ou lesões provocadas pela pesquisa e também não haverá qualquer remuneração pela participação na mesma e nem indenização por despesas.**
- ♦ Não há benefício direto para o/a participante decorrente da participação nesta pesquisa, mas certamente contribuirá para uma maior compreensão sobre uma temática de grande importância na Educação Física brasileira.**
- ♦ Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.**

♦ **Garantia de sigilo:** Se você autorizar seu/sua filho/a/enteado/a a participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e publicações a ele relacionadas. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Professora Pesquisadora Dra. Cristina Maciel de Oliveira, por um período de dois anos. Após esse período, serão destruídas. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

♦ **A pesquisa será desenvolvida até 01/2020, quando está previsto o seu término. Nesse período, seu/sua filho/a/enteado/a poderá ser solicitado/a a complementar informações, caso seja necessário, sendo que terá direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.**

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, portador da carteira de identidade N° _____ abaixo assinado/a, concordo em participar da pesquisa, como sujeito. Fui suficientemente informado/a a respeito das condições da pesquisa, que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo compreender os desafios e resistências para desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar

Eu discuti com o pesquisador mestrando sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Local e data: _____

Nome e Assinatura

APÉNDICE E - TERMINO DE ASSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Título do Projeto: Cultura corporal de Movimento como prática pedagógica na Educação Física escolar: um estudo de casos múltiplos

Pesquisadora responsável: Dra. Cristina Maciel de Oliveira

Pesquisador: Pablo Endrigo Hilgert

Instituição: Universidad de la Empresa

Telefone para contato: (54) 3324-1564

Prezado/a aluno/a, você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de uma pesquisa que tem como objetivo compreender os desafios e resistências para desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar

. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. Sua participação na pesquisa ocorrerá respondendo a um questionário.

O questionário entregue a você deverá ser respondido somente por você, sem ajuda de ninguém, de forma que possam ser compreendidas suas opiniões. Preencha o mesmo com letra legível e da forma mais completa possível, sem deixar perguntas sem responder.

Caso você, mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, se recuse a participar da pesquisa ou de uma parte dela, sua vontade será respeitada. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa e publicações a ela relacionadas.

Seu nome, assim como de seus/suas colegas participantes da pesquisa, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão entrar em contato com o/a pesquisador/a mestrando/a ou com o/a pesquisador/a responsável, se assim o desejarem. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o/a pesquisador/a.

Se estiver de acordo em participar desta pesquisa, por favor, preencha o seu nome e assine no lugar correspondente.

Nome completo do (a) aluno (a): _____

Assinatura do (a) aluno: _____

Pablo Endrigo Hilgert,

Ibirubá, _____ de _____ de 20____.