

Prácticas de formación continuada en Educación Física¹

*Dionésio Anito T. Heringer**

*Zenólia Christina Campos Figueiredo***

Resumen: Este estudio analiza las prácticas de formación en el momento en que una profesora de Educación Física de una escuela de enseñanza municipal intenta aplicar las propuestas de formación previstas en la política sugerida por la Secretaría de Educación. Discurre sobre ocultaciones que cercan dicho campo, generadas por consensos que crean proyectos ilusorios. Analiza la escuela y la forma en que su organización favorece y/o dificulta las prácticas de formación construidas. Se acerca a la profesora colaboradora para revelar cómo se organiza ese espacio escolar que se presenta como factor determinante en la limitación o constitución de dichas prácticas de formación.

Palabras clave: Educación continuada. Educación Física. Práctica profesional.

1 INTRODUCCIÓN

Partiendo del pensamiento común de que la solución para los problemas² de la educación brasileña es, sobre todo, de responsabilidad de los profesores y maestros, parte significativa de las propuestas de cambios educativos se están dirigiendo a la cualificación de las intervenciones de dichos

1 Este artículo corresponde a una parte de la disertación de maestría intitulada «Práticas de Formação Continuada de uma Professora de Educação Física: ocultações, contradições e possibilidades» - Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidad Federal de Espírito Santo, 2008.

* Magíster en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo, Profesor Efectivo de la Alcaldía Municipal de Vitória. Vitória, ES, Brasil. E-mail: dionesioh@terra.com.br

** Doctora en Educación Física por la Universidad Federal de Minas Gerais, Profesora Adjunta del CEFD/UFES, Coordinadora del Práxis – Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física (Centro de Investigación de Formación Inicial y Continuada en Educación Física). Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: zenolia@npd.ufes.br

2 Resultados insatisfactorios arrojados por las evaluaciones oficiales, fracaso escolar, ausentismo de alumnos, fragilidad en la actuación de algunos profesores/maestros, desvalorización profesional del magisterio, descrédito de la escuela pública, etc.

profesionales. Asociado a esa idea, el tema de la calidad en la Educación, desde la óptica de la eficiencia,³ observable en los instrumentos evaluativos implantados de forma oficial, ha sido uno de los principales elementos motivadores de las políticas públicas para el sector. Es en ese escenario que la formación continuada de profesores y maestros ocupa un lugar central en las políticas de gobierno.

Siguiendo esa tendencia a responsabilizar al profesor/maestro y buscando justificar cierta ausencia del Estado, se llega a atribuir al profesor la culpabilidad por el origen de parte de los problemas. A menudo, es a él imputada una condición de cuestionamiento de su competencia profesional. Paradójicamente, en un primer acercamiento a las contradicciones a que nos remite ese tema, se le adjudican también al profesor posibilidades de solución para esas mismas cuestiones.

Nos encontramos, entonces, con un terreno inestable, en el que la carga de responsabilidad adjudicada va desde la acusación y la atribución de culpa al reconocimiento de la capacidad de solucionar problemas. De todas formas, para corregir distorsiones o para promover innovaciones, se centra en la figura del profesor/maestro la mayor parcela de acciones en el sentido de transformar la Educación contemporánea. Reforzando la importancia de ese profesional en todas las esferas del proceso educativo, algunos estudiosos llaman la atención hacia los riesgos de esa forma de percibir las soluciones para esas y otras cuestiones no resueltas.

En ese contexto, nos dedicamos a analizar las tensiones y contradicciones que cercan la formación continuada en el día a día de la práctica escolar, procurando dirigir nuestra mirada hacia las posibilidades que se pueden crear y hacia aquellas que se ofrecen en el momento en el que la escuela y los profesores/maestros se dedican a materializar la propuesta de formación encauzada por los gestores.

3 Afirmación mercadológica que implica la obtención del máximo rendimiento y del mejor producto al menor costo posible (MORGADO, 2005).

Priorizamos el seguimiento de una profesora de Educación Física en el Sistema Municipal de Enseñanza en su rutina semanal de actuación y dedicamos especial atención a las acciones emprendidas por ella para el trabajo docente. Enfocando los momentos de planificación y estudios, nos dedicamos a registrar las manifestaciones de esa profesora en el contexto profesional en el que está situada con relación al proyecto de formación encauzado por la Secretaría Municipal de Educación (SEME). Resaltando las tensiones que ha revelado la relación entre profesores/maestros y gestores, buscamos centrar nuestro análisis en las manifestaciones que ha desencadenado la propuesta política de formación continuada de la referida Secretaría en ese espacio escolar, así como en las contradicciones observadas en el transcurso de la rutina diaria de dicha profesora. En fin, nuestro foco de estudio fueron las prácticas de formación continuada construidas por una profesora de Educación Física en su escuela de actuación.

2 LAS ELECCIONES METODOLÓGICAS Y LOS CAMINOS RECORRIDOS

Priorizamos el seguimiento de una profesora en uno de los turnos de trabajo de una escuela, observando, registrando y analizando el día a día de sus profesionales, enfocando la rutina de la profesora de Educación Física en sus vivencias en las experiencias que remiten a su formación.

Para llegar al sujeto y a su lugar de actuación, decidimos hacer un primer contacto mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas que permitieran una primera impresión sobre sus prácticas y nociones de formación continuada, además del registro de la posición de esos profesores/maestros en cuanto a las vivencias experimentadas. La organización del cuestionario procuró asegurar el relevamiento de los criterios ya definidos contemplando algunos otros de carácter más organizacional: a) ser profesor

efectivo de la Red Municipal desde hace cinco años, como mínimo, y actuar en la misma escuela desde hace tres años por lo menos; b) no trasladarse de esa escuela en 2007; c) actuar integralmente en un turno de trabajo;⁴ d) creer en la formación continuada, atribuyéndole un papel relevante en su crecimiento profesional, y concurrir regularmente a los encuentros de área promovidos por la SEME, pero que no limite sus iniciativas de formación a esos encuentros organizados/ofrecidos por el sistema, aprovechando y creando otras posibilidades de estudios; e) vivir experiencias de formación en su escuela como práctica constante y necesaria y verse como sujeto de ese proceso; f) estar dispuesto a contribuir con la investigación.

Teniendo como referencia esos criterios, analizamos los 42 cuestionarios respondidos y llegamos a dos profesoras. En el contacto personal con ambas pudimos notar mayor receptividad de una de ellas.

Una vez vencida esa etapa, iniciamos nuestro incursión procurando conocer la escuela de actuación de la profesora colaboradora. En lo que dice respecto al espacio físico, la escuela Vitória posee excelentes condiciones para su funcionamiento, pero aún necesita, según relato del grupo de profesores/maestros, un auditorio y una cancha más.

Con esas primeras impresiones de la escuela, consolidamos nuestro trabajo de campo el primer semestre del año de 2007. Para eso, procuramos hacernos presentes en la rutina diaria de la escuela, recogiendo toda la información referente a nuestro objeto de investigación. Dialogando con Macedo (2000) y André (1995) sobre los caminos para recorrer, optamos por utilizar, en esa fase, los siguientes instrumentos: el diario de campo y las entrevistas con registros grabados, el memorial de la profesora Carmem, los documentos orientadores de las políticas de la SEME y el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela. Esos documentos

4 Algunos profesores son obligados a dividir su carga horaria de trabajo actuando en otras escuelas o en la misma escuela en turnos diferentes.

fueron analizados y compusieron nuestro itinerario rumbo al entendimiento de lo que oficialmente sucede en la escuela con relación a las intenciones de la SEME.

Entramos en la escuela manteniendo contacto con su cuerpo técnico-administrativo (CTA), indagamos a los pedagogos sobre la forma de actuación y observamos la rutina de las planificaciones de los profesores/maestros de la escuela, así como la organización de los espacios colectivos de formación. Nuestra intención, a pesar de tener como foco la profesora de Educación Física, fue observar cómo se organizan esos espacios colectivos. Con la pedagoga que acompañaba a la profesora Carmem, obtuvimos la copia del Proyecto Político-Pedagógico de la escuela.

Paralelamente a ese frente de observación e inmersión, presenciamos algunos encuentros de directores y pedagogos para entender la propuesta política de formación sugerida por el órgano central. Solicitamos a la Gerencia de Formación y Desarrollo de la Educación el documento guía de las políticas de formación para el año de 2007, que pasó a formar parte de los documentos que analizaríamos. En el interior de la escuela, nos detuvimos en acompañar a la profesora Carmem en su rutina diaria de actuación. Observamos algunas clases, instrumentos de evaluación, cuadernos de alumnos, el cuaderno de planificación de la profesora y, sobre todo, hicimos un seguimiento de sus planificaciones y momentos de estudios realizados en ese período en el que estuvimos en la escuela.

El primer paso, en ese sentido, fue la preparación de un cronograma de observaciones. Munidos de los horarios de actuación de la profesora, elaboramos ese cronograma, tomando en cuenta, sobre todo, sus momentos de planificación. Al acompañarla, nuestra intención fue entender el movimiento que gira alrededor de la constitución de dichas planificaciones, desde la participación de los demás profesores de Educación Física de la escuela, pasando por los pedagogos, profesores y maestros de otras áreas, hasta su aplicación.

Como estrategia para garantizar una secuencia coherente en el seguimiento, centramos nuestra observación en uno de los grupos.

Además del seguimiento específico de las planificaciones, nos dedicamos a observar e intentar comprender los movimientos desencadenados por aquel colectivo en lo que concierne a la participación o no participación en las experiencias de formación continuada vividas en la escuela, buscando entender desde el funcionamiento de los espacios previstos en el cronograma preparado por el órgano central, por la política de la Gerencia de Formación y Desarrollo en Educación (GFDE/SEME), hasta los planeados y organizados por la propia escuela. Tratándose de estos últimos, nuestra intención fue entender los movimientos que sobresalen en su organización.

Nuestra rutina de trabajo de campo se constituyó en una experiencia de acercamiento al día a día de la profesora Carmem. En algunos momentos, nos quedamos en un rincón del aula, en la expectativa de observar los intercambios de experiencias entre Carmem y la otra profesora de Educación Física, así como entre ella y algún otro profesor o maestro que también estuviera planificando. Además, estar presentes nos permitió notar el involucramiento de la pedagoga que sigue las planificaciones de la profesora.

Otros momentos importantes de observación fueron los encuentros promovidos en función del cronograma de formación sugerido por la SEME. En ese ambiente, pudimos observar las reacciones del colectivo de profesores/maestros, la política de formación sugerida, así como la forma de involucramiento y participación de la profesora Carmem.

Por último, con una importancia singular en la constitución de nuestra impresión acerca de las iniciativas de formación experimentadas por los profesores/maestros, en especial en el área de Educación Física, presenciamos los encuentros organizados por su colectivo.

3 LOS «LUGARES COMUNES» DE LA FORMACIÓN CONTINUADA

Con el propósito de entender un poco más de ese fenómeno en el que se ha transformado la formación de profesores y maestros, dialogamos con algunas ideas constituidas sobre la formación continuada analizando algunas de sus formas de manifestación, sus variables, en lo que atañe a los principios teóricos en los que se sustenta, así como a las diferentes formas de materialización en los contextos educativos. Como nuestro objeto transita sobre todo por la Educación Física, nuestra mirada se detuvo, de forma particular, en un análisis de las experiencias específicas de ese campo.

La necesidad de profundizar esa noción de formación continuada y de conocer sus formas de manifestación y las teorías en las que se fundan se debe a una tentativa de entender las reacciones de los profesores y maestros ante cada situación de formación. Pretendíamos identificar los consensos creados en ese campo, sus ocultaciones y contradicciones y la forma en la que los espacios escolares, con sus diferentes y también contradictorios sujetos, se organizan para atender a esa creciente demanda educativa.

En ese contexto, ya sea por movimientos internos de la escuela, ya sea por los externos, la demanda por transformaciones ha pautado buena parte de las investigaciones educativas. Más recientemente, ha surgido la idea de calidad de la enseñanza y de la profesionalización docente, que agregó el debate sobre las necesidades de cambios y diferentes propuestas en el sentido de promover una «eficacia educativa» (CORREIA, 1999).

Con una influencia muy fuerte de los principios de la racionalidad técnica, las propuestas para la formación continuada que persiguieron y persiguen la referida «eficacia» trazaron un largo camino de experiencias registradas en las últimas décadas. Los cuestionamientos dirigidos a esos

principios condujeron a un frente de estudios que instituyeron otra mirada conceptual sobre ese campo.

Esas nociones de formación continuada reflejan las fases evolutivas de la educación de forma general. Si, en un primer momento, lo que se vivió fueron experiencias en las que predominaban los principios positivistas de la racionalidad técnica, generalmente, caracterizadas por cursos rápidos con objetivos predefinidos y estrategias pensadas para complementar la formación inicial y en el ámbito de las cuales el profesor/maestro era visto con la pasividad de un buen oyente, avanzamos, bajo la influencia de una epistemología de inspiración fenomenológica y/o interaccionista (ESTRELA, 2006), y el profesor pasa, así, a ser sujeto del proceso de formación, con propuestas de reflexión sobre y más allá de su práctica.

Un artículo publicado en la *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, en mayo de 2001 (SHEIBE; BAZZO, 2001), señala que, desde el final de la década de los años 1970 se discute la cuestión de la necesidad de reformulación de los cursos de formación de educadores. El debate se amplía la década siguiente con ocasión de la instalación del Comité Nacional en pro de la Formación del Educador, durante la I Conferencia Brasileña de Educadores en São Paulo y culmina, más tarde, con la creación de la Asociación Nacional Por la Formación de los Profesionales de la Educación (Anfope),⁵ al comienzo de los años 90. Esa discusión se materializa en la forma de un movimiento a favor de la docencia como factor de identidad profesional.

Buscando entender los principios que determinan el modo en el que se han manifestado las experiencias de formación continuada, sobre todo en el campo de la Educación Física, nos encontramos con las siguientes posibilidades (MOLINA; MOLINA NETO, 2001):

5 Entidad que lidera desde entonces la construcción colectiva de una base común nacional para la formación de esos profesionales.

- a) experiencias que se materializan por iniciativa de las instancias formadoras: universidades de forma general;
- b) experiencias que se materializan por iniciativa de la instancia gestora central: Secretarías de Educación y/o coordinaciones centrales de redes de enseñanza;
- c) experiencias que se materializan por iniciativa de la instancia gestora local: colectivo de profesionales de cada escuela;
- d) experiencias que se materializan por iniciativa personal: el profesor.

En la tentativa de mapear los estudios registrados en publicaciones del área de la Educación Física, vimos que esas posibilidades o maneras de «practicar» y construir la formación continuada se manifiestan de múltiples formas, casi siempre imbricadas en sus momentos de organización. A menudo observamos experiencias de iniciativa de los órganos de gestión central en las que escuelas, profesores/maestros y universidades estaban directamente implicados en la organización y definición de la forma en la que se produjo el proceso. Un factor que resalta en esos registros, siguiendo la tendencia indicada en los principios incluidos por la Anfope, identifica las instancias de gestión central como las que más asumen la responsabilidad por la organización de espacios/tiempos de formación.

Intentando garantizar la adhesión y el involucramiento de los profesores/maestros en esas propuestas de formación, las políticas se gestan entre discursos de profesionalización y de mejora de la condición de trabajo docente que en poco o en nada cambian la llamada «artificialidad retórica» (HARGREAVES *apud* CORREIA, 1999). Cuestionando esa tendencia de cambios como forma de garantía de esa propagada «eficacia educativa», los profesores/maestros han manifestado un sentimiento de resistencia⁶ contra la forma en

6 La idea de resistencia de que se trata aquí presenta algunas diferencias con relación a la realidad portuguesa. En el caso brasileño, lo que hemos notado, además de la poca

la que todo eso llega hasta las escuelas y contra la noción de «mejora» presente en esas políticas.

Ese movimiento de la escuela, que busca y genera cambios en un escenario de resistencia, condujo las discusiones sobre políticas públicas a una secuencia de inversiones en la revalorización profesional. Esa tendencia no se tradujo en una valorización salarial, sino en acciones de formaciones con el objetivo de garantizar competencias necesarias a una intervención que promoviera la calidad deseada. Son muchas las contradicciones que se detectan en esas propuestas para la formación y que se pueden analizar desde el lugar en el que se gesta cada una de ellas.

Así, por un lado, tenemos: las escuelas, sus profesionales y aquellos que se dedican a estudiarla. Estos últimos, desafiados por ese movimiento en pro de la «eficacia educativa», denuncian el fracaso escolar de un número cada vez mayor de alumnos, especialmente en las escuelas públicas. Para algunos, ese bajo rendimiento es generado por el empobrecimiento del capital cultural de las familias, que, en el caso de Brasil, motivadas por políticas asistencialistas, transfieren a la escuela y sus maestros/profesores la total responsabilidad por la trayectoria escolar de sus hijos.

Por otro lado, están los gestores públicos, que señalan una necesidad de mejora en la calidad de la Educación pautada en la necesidad de universalización de la oferta de vacantes y de una estandarización de los resultados que las escuelas deben alcanzar. Esas políticas de gestión se pautan en un modelo de eficiencia que tiene como parámetro las demandas del mercado. Desde el punto de vista de los que entienden la escuela como el espacio que deberá «preparar» al alumno para la vida en sociedad, es un lugar común idealizar un modelo de calidad para la Educación que ve a ese alumno como un

aceptación de las propuestas de cambios dirigidas de forma oficial, es una indignación con respecto al cuadro de bajos salarios, al excesivo número de clases dadas y, en algunos casos, a las precarias condiciones de trabajo. Mientras los gestores producen políticas que desconsideran sus expectativas, los educadores fomentan una desvalorización de esas políticas aun antes de conocerlas.

«cliente» en el interior de una lógica de mercado que no toma en cuenta la necesidad de profundizar la eficiencia social de la Educación en la promoción de la democracia social (CORREIA, 1999).

El primer impacto que resulta evidente en la relación entre los profesionales y los gestores es la variación de expectativas cuando se habla de cambios y transformaciones. La propia noción de cómo se debe organizar y funcionar la escuela y de cuál es su función como institución sufre influencia de esas miradas. Desde el lugar que ocupa, el maestro/profesor, al hablar de mejora de la escuela, tiende a sugerir el desarrollo integral del sujeto alumno. El gestor, aunque en algún momento pueda esbozar algún tipo de preocupación, enfoca sus demandas en el desarrollo de la sociedad en la que el sujeto está situado. Lo que, en principio, podría significar una preocupación en común asume características divergentes en el momento en el que el sujeto, pensado por el gestor, adquiere contornos de «pieza del engranaje social». Buena parte de las políticas elaboradas en el sentido de «preparar» al alumno para actuar se preocupa en adecuarlo para un determinado modelo social. En contrapartida, una visión más preocupada por el alumno como sujeto histórico y social y centro del proceso educativo le permite actuar en esa misma sociedad y cuestionarla en lo que crea necesario.

Esa tensión observada entre lo que señalan las políticas públicas y lo que pretenden los profesionales del magisterio, inevitablemente tiende a generar conflictos. En un universo cercado de ocultaciones, las prácticas desencadenadas en la rutina diaria de las escuelas reflejan las creencias, contradicciones y resistencias de los maestros y profesores al lidiar con propuestas que generalmente se construyen para y no con esos profesionales.

Una tendencia común en el campo de esas acciones de formación es la utilización de nociones previamente acordadas como verdaderas sin un análisis más ponderado sobre las

condiciones en que se deberán aplicar. Esas nociones, muchas veces constituidas sin una necesaria verificación empírica, determinan acciones políticas que conviven con constantes cuestionamientos. Generalmente motivados por resultados poco expresivos, fácilmente identificados en la escasa involucración de los maestros y profesores, esas políticas conviven con *movimientos* no siempre notados por aquellos responsables por su elaboración.

Esos *movimientos* de la formación se desarrollan bajo la influencia de lógicas que fundan, aunque pueda ser de forma inconsciente, la definición de los problemas, la estructuración de las prácticas o la evaluación de las soluciones. Esas lógicas, definidas por Correia (1999) como «lugares comunes»,⁷ contribuyen a la producción y reproducción de una comunidad ilusoria de ocultaciones e ilusiones compartidas.

Para dicho autor, en el campo de la formación de profesores y maestros se destacan cuatro grandes «lugares comunes» cercados por consensos cognitivos, a saber: a) la cualificación de los profesionales de la Educación implica la garantía de una mejor calidad de la enseñanza; b) la formación continuada, independientemente de su mayor o menor eficiencia, contribuye siempre a la valorización profesional y a la mejora del rendimiento de los individuos; c) las acciones de formación serán tanto más eficaces cuanto mejor respondan a las carencias de los profesores/maestros; d) la mejora de la calidad de la enseñanza es tan importante que es evidente que toda la sociedad se beneficiará con ella.

Si esos «lugares comunes» producen consensos cognitivos que apuntan a la mejora de las cualificaciones de cada uno de los educadores, la que conlleva necesariamente una mejora en la calidad de la enseñanza, los mismos ocultan, en primera instancia, el papel mediador que la organización

⁷ Para el autor, los lugares comunes no tienen solo el estatuto de banalidad, sino que se encuentra connotada en ellos la idea de comunión de un lugar, notablemente la idea de reparto interiorizado de un espacio y de una lógica que, siendo predominantemente cognitiva, también es un lugar social.

del trabajo docente ejerce en la estructuración de las prácticas de los profesores/maestros y la ausencia de una mayor reflexión sobre las relaciones entre el «modelo de gestión de las escuelas» y la formación profesional continuada de los profesores/maestros.

Un segundo plano de ocultaciones está en la aceptación de la idea de que existe una relación de causalidad lineal entre la eficacia de la acción educativa y la eficacia de la acción llevada a cabo por el profesor/maestro. Para el autor, esa aceptación se apoya en la naturalización del trabajo docente, inspirada en el modelo taylorista del trabajo industrial, que se estructura exclusivamente alrededor de una racionalidad instrumental que busca la eficiencia en la utilización de los recursos disponibles. Él resalta que, contrariamente a esa lógica, la performance de un sistema es cada vez menos activa y depende mucho más de la calidad de la organización y de interacciones comunicativas entre los actores que de la eficiencia de la acción de cada uno y también señala la necesidad de que la formación se piense como instancia de (des)construcción de los colectivos de trabajo. Para él, no basta vincular la formación al trabajo; es necesario integrarla en el propio trabajo para que este pueda ser interrogado y problematizado, en suma, transformado (CORREIA, 1999).

Otro consenso cognitivo sostiene la idea de que la formación continuada, independientemente de su mayor o menor eficiencia, contribuye siempre a la valorización y mejora del desempeño profesional. Ese consenso genera una tercera ocultación que contribuye a la manutención de la ilusión de que los sistemas de formación son exclusivamente sistemas de producción y distribución de cualificación; de esa forma, se oculta su papel de legitimación de los saberes y se genera la invisibilidad social de los saberes y relaciones con el saber que no circulan en el interior de las formaciones. Ese movimiento no toma en cuenta la legitimidad de los saberes profesionales construidos en las relaciones entre pares y les niega la dignidad epistemológica necesaria para su elevación a la condición de saberes legítimos.

El consenso cognitivo que atribuye una determinación previa de las necesidades del individuo, lugar común de la necesidad de formación del «destinatario», produce una doble ocultación: la ocultación de los factores determinantes sociopedagógicos que interfieren en el proceso de producción y de identificación de las necesidades de formación de los individuos y la de los factores determinantes socioepistemológicos que estructuran los procesos de producción y de distribución de los saberes científicos, que, no necesariamente, deben ser resultado de una aproximación a las concepciones positivistas de ciencia por las cuales la legitimidad de los saberes se pauta en experiencias de racionalidad técnica capaces de producir modelos para la acción. La no observancia de esas variables en la definición de las acciones puede producir una acción de formación que oscila entre la atención a una demanda institucional o a un pedido espontáneo de los alumnos, fruto de su condicionamiento social.

Por último, aún en el plano de las ocultaciones, la naturalización de la idea de que toda la sociedad se beneficiará de una supuesta cualificación de la Educación conlleva una noción de calidad que no deja espacio para discusiones éticas y que supone pocas opciones políticas. Aquí, lo que está en debate es la propia noción de calidad que ese movimiento desencadenó.

3.1 DE LAS OCULTACIONES A LAS POSIBILIDADES DE ANÁLISIS

Siguiendo las referencias utilizadas en el campo de la Educación Física (MOLINA; MOLINA NETO, 2001), cuando tratamos de las responsabilidades por la realización de las acciones de formación, decidimos organizar el análisis por medio de algunos *movimientos* de formación practicados por los sujetos que viven la escuela investigada.

Esos *movimientos* remiten a una lógica similar a la presentada en el esquema de Sacristán (2000) para exponer la

objetivación del currículo en el proceso de su desarrollo, partiendo de la idea de que no son secuenciales ni previsibles, como se piensa en la prescripción, tanto del currículo, como también en los documentos de formación continuada. Al contrario, son *movimientos* discontinuos, «tensionados» y que, aun así, favorecen posibilidades de formación. Así, construimos un esquema (Cuadro 1) para demostrar cómo concebimos esos movimientos o prácticas de formación.

Ese esquema fue adaptado y diseñado por nosotros a partir del debate académico y político construido en torno a la formación continuada. La discusión académica señala la formación continuada como responsabilidad de los gestores y centros de formación y derecho de los profesores y maestros (SHEIBE; BAZZO, 2001) y resalta la importancia de la dimensión personal en la opción de participar o no de ese *movimiento* (MOLINA; MOLINA NETO, 2001), sugiriendo, así, a la figura del profesor/maestro como intelectual crítico capaz de comprender y, si es necesario, transformar su práctica (GIROUX, 1997), siendo esa una de las responsabilidades que se deben alcanzar.

En este artículo optamos por presentar parte del esquema centrándonos en la discusión/análisis de las prácticas de formación materializadas por la profesora.

3.1.1 PRÁCTICAS DE FORMACIÓN MATERIALIZADAS POR LA PROFESORA COLABORADORA

Si las acciones iniciales indicadas por las instancias gestoras y por estudios académicos tienen la intención de motivar acciones colectivas, las prácticas de formación materializadas por la profesora Carmem enfatizan la dimensión individual de dicho campo. El modelo hegemónico que determina la forma de organización y funcionamiento de las unidades escolares, aglutinando a profesores/maestros y alumnos en una propuesta de actuación compartida, es el mismo que impone la paradoja de la no facilitación de momentos de articulación de ese colectivo, restando a cada

profesional una frágil autonomía para definir y conducir su propio proceso de formación.

Como vimos en Correia (1999), esa mirada predefinida impuesta por consensos cognitivos que, de antemano, determina lo que puede y debe componer los procesos de formación, tiende a ocultar dificultades y posibilidades que podrían componer un cuadro más real para las prácticas de formación.

Cuando se trata de acciones individuales, esa realidad no es diferente. Constituir procesos de formación sin una lectura consistente de dichas dificultades y posibilidades puede contribuir a una ineficiencia de esas prácticas, con la «molestia» de no poder responsabilizar a nadie además de a sí mismo. Ese momento individual, si es utilizado en consonancia con la propuesta reflexiva que sugiere una inmersión en la propia práctica, puede revelar consensos ilusorios, generalmente inmersos en certezas construidas por saberes históricamente constituidos por el sujeto.

En la tentativa de comprender esos consensos ilusorios y las ocultaciones implicadas en las prácticas individuales, buscamos un mayor acercamiento a la profesora Carmem. Notamos en ella una presencia envolvente en la rutina diaria de la escuela: la profesora Carmem asume una posición de referencia en su contexto general. Su práctica puede ser definida como de extremo compromiso profesional. Corroboran esa constatación hechos como su participación en el Consejo de la Escuela, sus posicionamientos consistentes en defensa de los intereses de alumnos, padres y profesores/maestros, el respeto y cariño observados en su relación con los sujetos que concurren asiduamente a aquel espacio y, sobre todo, la seriedad profesional con la que participa de la vida escolar de un modo general.

Tal vez por haber concluido su formación inicial en una realidad curricular predominantemente técnica, su práctica refleja un perfil de gran dominio sobre los contenidos tradicionales de la Educación Física, lo que nos acerca a una

primera e importante ocultación: aun reconociendo la hegemonía del contenido deporte en su práctica pedagógica, Carmem no aparenta asumir, con la amplitud necesaria,⁸ la posibilidad de una formación personal en el sentido de buscar alternativas de cambios.

En ese contexto, nuestra presencia, observando y registrando su práctica diaria, cuestionando su nivel de conciencia sobre la hegemonía de dicho contenido tradicional en su práctica pedagógica, se constituyó en un interesante espacio de formación. En determinado momento, Carmem reconoce su relación muy fuerte con el deporte y afirma tener dificultades para desarrollar otros contenidos. Aun así, ha intentado introducir experiencias como el *frescobol*^{***} y la *capoeira*^{****}. Ella presenta una práctica de organización de ese trabajo que desarrolla en las clases:

Mi registro es bastante simple, como lo has visto. Hago lo que voy a trabajar en la semana. Tengo un cuadernito, que está hasta medio desactualizado. Porque, a veces, no tengo tiempo de sentarme a escribir. Escribo en una hoja y después la paso a limpio. Por ejemplo: ya idealicé lo que va a tocar esta semana para los grupos, pero todavía no tuve tiempo de sentarme y registrarlo. Incluso te comenté el tema del 8° año. Las planificaciones son semanales y, a veces, hasta quincenales. Yo tengo los lunes y los jueves en el último horario. A veces, los niños no vienen a entrenar, son solo 50 minutos, y yo los uso para planificar. Para buscar algo, intentar pensar en algo, el espacio que tengo es el lunes (CARMEM - ENTREVISTA, 2007).

8 Notamos una intención aún tímida en ese sentido.

*** N. de la T.: Juego de paletas típicamente playero en el que participan dos o más jugadores.

**** N. de la T.: Danza y arte marcial brasileña introducida por los esclavos de origen africano.

Como podemos observar, a pesar de algunas dificultades, esa profesora tiene como práctica planificar sus clases. Aunque, en un principio, puedan parecer registros de poca profundidad y, tal vez, hasta incompletos, notamos que eran suficientes para darle seguridad en lo que desarrollaba en cada clase. Más de una vez, cuando el tema de la clase requería algún tipo de investigación, la profesora recurrió al espacio de planificación para, en libros o en Internet, preparar el material para sus clases.⁹ En un análisis preliminar, el tiempo destinado a la planificación, usado con seriedad por la profesora, no parece ser suficiente para ofrecer momentos de estudios en el sentido de ofrecer respuestas a las cuestiones personales planteadas anteriormente.

En general, ella se siente sola en la planificación, se queja de la ausencia de la pedagoga y atribuye ese hecho a la rutina diaria de la escuela, que crea demandas extrañas a las responsabilidades centrales de la referida profesional.

Yo creo que, si uno no logra planificar, uno se pierde. Eso es un hecho. Yo tengo una gran dificultad aquí en la escuela para sentarme con los pedagogos y planificar. No porque ellos no estén disponibles para mí. Ellos no están disponibles porque tienen que asumir el salón de clases. Hoy, no sé bien por qué motivo [risas], Roberta está presente en mi PL, se sentó con nosotros desde el comienzo, antes de que tú llegaras. Pero eso no es común, porque, cuando ella no está en una sala de 1º a 4º año, ella probablemente esté en una de 5º a 8º, cubriendo a alguien. Por ejemplo: el profesor Leandro, de Matemáticas, está a disposición de la Justicia y todos los martes no viene a la escuela. Entonces, ¿quién asume sus clases? La pedagoga. Entonces, las profesoras de Geografía e Historia se quedan sin ella aquí en la sala para que se siente con ellas a

9 Vale la pena relatar que la escuela cuenta con una computadora, en la sala de los pedagogos, con acceso disponible a Internet.

planificar (CARMEM - ENTREVISTA, 2007).

De forma bastante enfática, Carmem expresa su deseo de planificar junto a la pedagoga. En más de una ocasión, afirma que las demandas de la escuela inviabilizan esa posibilidad, pero, en determinado momento, recurre a recuerdos de éxito con otros profesionales de esa área, con los que trabajó en esa misma escuela, dejando claro que también hay una parte de responsabilidad de la pedagoga en ese cuadro. De todas maneras, las deficiencias en la organización de la escuela, en el sentido de resolver esas demandas sin inviabilizar el trabajo de la pedagoga, son señaladas por ella como un factor decisivo en dicha cuestión.

Más allá de representar perjuicios en las planificaciones y articulaciones pedagógicas, esa fragilidad relatada en la organización escolar produce importantes limitaciones en la cualificación de las acciones de intervención. Más de una vez, observamos en qué medida la falta de articulación contribuye a limitar las actuaciones, tanto individuales como colectivas.

Una importante limitación que merece registro se dio con ocasión del cambio de una de las fechas previstas para la formación, definida y organizada en la unidad escolar. En esa oportunidad, la fecha prevista se modificó sin una consulta previa a los profesores/maestros, eligiéndose, como nueva fecha, un día en el que habría formación organizada por la SEME para el área de la Educación Física. Carmem, sintiéndose extremadamente perjudicada, optó por asistir a la formación ya fijada con la SEME.

En otro momento, observamos que algunos profesores articularon propuestas, para dirigir a la SEME, con relación al gran número de alumnos aún no alfabetizados identificados en la evaluación diagnóstica. Sin la participación del área de Educación Física, Carmem se mostró bastante indignada con la forma en la que se dio el movimiento, sin que todos los profesores/maestros fueran involucrados.

Al observar esas limitaciones, pudimos constatar cómo sería difícil aplicar la propuesta política de formación dentro de esa frágil estructura de articulación pedagógica sin una planificación que contemplase todas esas dificultades.

A esta altura del análisis, quedó clara la ocultación del principal elemento teórico de la propuesta de formación, previsto en la política de formación encauzada por la SEME. En el momento en el que Carmem reconoce un desconocimiento de las posibilidades de trabajo con la investigación-acción (propuesta indicada en el documento oficial de la SEME), sin un seguimiento cualificado de la pedagoga, que, en tesis, debería ser la profesional de la escuela capaz de hacer la articulación entre lo que señala la política de formación y las necesidades de los profesores/maestros, y sin una planificación inicial que contemplase una aproximación teórica a ese tema, no observamos ninguna tentativa de aplicación de dicho movimiento de formación en el que la investigación-acción se presentase como eje central.

Demostrando una relativa autonomía en lo concerniente a la propuesta de la SEME, la experiencia de las planificaciones colectivas que involucró a los profesores de Educación Física de los dos turnos se presentó como la más promisoriosa y aquella con más posibilidades de cualificación de las acciones colectivas e individuales de la escuela Vitória. Esa iniciativa se constituyó de encuentros entre los profesores para trazar metas conjuntas relacionadas a las principales acciones del área que se llevarían a cabo durante el año lectivo de 2007.

[...] estamos haciendo una cosa que no hacíamos antes: el grupo de profesores, de los dos turnos, se está sentando para definir los contenidos que se trabajarán. Este año, por primera vez. Está siendo único. El mismo contenido por bimestre en la asignatura. En la escuela. En los dos turnos (CARMEM - ENTREVISTA, 2007).

Esa fue una práctica que, según la profesora Carmem, no presentó mayores resultados debido a la dificultad de constituirse con una mayor regularidad. De acuerdo a la profesora, la doble jornada de trabajo de los demás profesores y sus atribuciones de madre no permitieron que los encuentros sucedieran con la frecuencia deseada.

Demostrando creer mucho en esa modalidad de planificación, Carmem señala su no aplicación, entre los profesores y maestros de un modo general, como uno de los obstáculos para llevar adelante aquellos proyectos en los que las acciones se deben realizar de forma colectiva. Reconoce las limitaciones legales para su aplicación y subraya que el gran número de clases dadas impide una organización en ese sentido y señala ese hecho como una necesidad urgente para la cualificación de las prácticas colectivas.

Una experiencia sobresaliente en ese período de observaciones fue la participación del grupo de profesores de la escuela en el Congreso Espírito-Santense de Educación Física, organizado por el Centro de Educación Física y Deporte de la Universidad Federal de Espírito Santo. Importa registrar que ese evento contó con el apoyo de la SEME, que financió la inscripción de todos los profesores de Educación Física de la red municipal que mostraron interés en participar. En lo que dice respecto a la escuela, fue fundamental la organización creada para que los profesores fueran eximidos de parte de sus clases y, así, pudieran participar de casi todo el evento. Observamos que, aun con los problemas generados por la ausencia de esos profesionales en horarios destinados a clases, el CTA trabajó en el sentido de permitir y facilitar, en la medida de lo posible, la participación de los profesores de la escuela.

Cabe registrar que la SEME delega a la escuela la prerrogativa de decidir si autoriza o no a sus profesionales a eximirse de horas de clases para participar en eventos de ese tipo. Según la profesora Carmem, esa situación siempre se muestra favorable a los profesores de esa escuela.

Un punto importante que se debe agregar en cuanto a esa experiencia fue la disposición demostrada por Carmem para participar del evento. Aun considerando su disponibilidad profesional, al estar libre por no actuar en otro horario, Carmem tiene dificultades de orden personal para seguir ese tipo de actividad, sobre todo a causa de la rutina diaria con su hija.

Con relación a la propuesta de formación construida en 2004 —experiencia que ya hemos citado como de gran relevancia en la historia de formación de ese municipio—, la participación de la profesora Carmem fue en el sentido de involucrarse con todo el proceso, desde aquel previsto en el horario normal de trabajo hasta la parte del proyecto que preveía encuentros fuera del horario de trabajo. Su posición, en la oportunidad, reveló un compromiso personal con aquel movimiento, aun cuando defendía y exigía la garantía de espacios/tiempos de formación en los horarios de trabajo.

Por último, una ocultación que merece análisis es la que indica una falta de compás entre los saberes constituidos en el día a día de su práctica profesional y aquellos necesarios a una relectura de sus opciones curriculares. Sobre eso, la propia Carmem relata:

[...] en la medida de lo posible, uno siempre está buscando esa autoformación, esa formación realmente. A mí hasta me regalaron el libro de Kunz, que no tenía. Voy a empezar a leerlo. Incluso para poder conocerlo más. Es su segundo libro. Y yo todavía no lo tenía. Pero, para mí, es así... Yo entiendo que es de extrema importancia, si no nos quedamos así... ¿Sabes cuando tú...? Es como la computadora... No voy a tocar la computadora porque tengo miedo. Si no la toco, no aprendo. Entonces, tengo mucha dificultad con eso, pero ¿por qué? Porque yo también me limito a no trabajar con eso ni experimentar. Entonces, sé lo básico de lo básico. O sea, no sé nada. La necesidad es la que, a veces, me lleva a

buscar algo. Entonces, cuando voy a ver, me doy cuenta de que es muy fácil. Creo que no hay que hacer eso. Creo que la persona siempre tiene que... buscar, claro, buscar (CARMEM - ENTREVISTA, 2007).

Ese relato de la profesora, ofrecido para análisis tras su participación en el congreso de Educación Física, en el que Carmem tuvo la oportunidad de establecer un contacto directo con el profesor Kunz, pone de manifiesto una voluntad latente de realizar esa relectura curricular, lo que la remite en la dirección de una casi automática desvalorización de los saberes acumulados hace tantos años. Encontrar el equilibrio necesario a un análisis coherente de su práctica inspirada en los indicativos de profesor como intelectual crítico, articulador y transformador de su práctica, ciertamente no es una tarea fácil de realizar en el aislamiento profesional impuesto por ese modelo hegemónico de organización escolar.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Al considerar la opción por el estudio de caso, no pretendemos incurrir en el error de producir generalizaciones con las consideraciones aquí presentadas ni tampoco impedir que aquellos que se aventuren por esta lectura, valiéndose de su experiencia, hagan sus asociaciones y relaciones personales con otros contextos (ANDRE, 1995). Los resultados de nuestro análisis procuran retratar algunas prácticas construidas en la particularidad de nuestro lugar de investigación por los sujetos que constituyen ese universo, impregnados por las influencias producidas por las subjetividades de cada uno de ellos.

Notamos claramente, a partir de las prácticas de la profesora de Educación Física colaboradora de la investigación, en qué medida la forma de organización del espacio escolar se presenta como un factor determinante en la limitación o constitución de las prácticas de formación y en el nivel de involucración y complicidad de los sujetos

implicados. En ese punto del debate, somos desafiados a entender los «consensos cognitivos» que delinear un cuadro en el que la necesidad de asegurar espacios de formación continuada antecede a una discusión sobre la calidad de esos espacios. La realidad brasileña, en un contexto general, aún no ha garantizado un *movimiento* consistente en el campo de la formación continuada. Tal vez sea por eso que los debates sobre el tema se caracterizan por argumentos que pueden asegurar, aunque sea de forma bastante incipiente, políticas que viabilicen ese movimiento. Se trata de una lógica clara que crea la «ilusión compartida» de primero garantizar los espacios para, entonces, discutir su cualificación.

Ese movimiento crea una ocultación importante sobre la responsabilidad con respecto a la conducción de dicho proceso. En el contexto del debate académico actual no parece muy lógico imaginar una acción de formación en la que el sujeto en formación actúe como mero receptor de aquello que se elabore para él. Al mismo tiempo, la idea de asesoría según la cual el contratante, a la luz de movimientos políticos inestables, define la conducción del proceso de formación, tiende a limitar las posibilidades de una involucración académica consistente.

Inevitablemente, el punto central del debate se desplaza del cuestionamiento de quién debe administrar esos *movimientos* al propio sentido a ellos atribuido. El nivel de involucración de los profesores/maestros pasa a ser un factor determinante en ese momento. Se registra, entonces, la mayor contradicción de ese campo en construcción. Por un lado, si la formación continuada se presenta solo como una más de las «experiencias sistémicas», el rechazo de los profesores/maestros es notorio. Por otro lado, si ese mismo sistema no elabora políticas de formación para que los profesores/maestros puedan participar de la misma, él será duramente criticado.

Practices of continuing formation in Physical Education

ABSTRACT: It is a study in which its practices of formation are analyzed at the moment when a Physical Education teacher of a municipal school tries to make effective the formation proposals foreseen in the policy suggested by the Secretary of Education. It discusses about the occultation that surround that area, generated through consensus that create illusory projects. It analyzes the school and the way how its organization benefits and/or makes difficult the formation practices built. It approaches the collaborator teacher to show how that school space is organized and its presentation as determinant in the limitation or constitution of such formation practices.

Keywords: Education, continuing. Physical Education. Professional practice.

Práticas de formação continuada em Educação Física

Resumo: Trata de um estudo em que as práticas de formação são analisadas no momento em que uma professora de Educação Física de uma escola de ensino municipal tenta efetivar as propostas de formação previstas na política sugerida pela Secretaria de Educação. Discorre sobre ocultações que cercam esse campo, geradas por consensos que criam projetos ilusórios. Analisa a escola e a forma como sua organização favorece e/ou dificulta as práticas de formação construídas. Aproxima-se da professora colaboradora para revelar como se organiza esse espaço escolar que se apresenta como determinante na limitação ou constituição dessas práticas de formação.

Palavras-chave: Educação continuada. Educação Física. Prática profissional.

REFERENCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CORREIA, José Alberto. **Os “lugares comuns” na formação de professores**: consenso e controvérsias. Porto: ASA, 1999.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação continuada entre a teoria e a prática. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p.43-64.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p.73-85, maio, 2001.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalização docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p.9-21, maio, 2001.

Recibido el: 10.10.2008

Aprobado el: 04.06.2009