

Diez años de parámetros curriculares nacionales: la práctica de la Educación Física en la visión de sus autores

Lílian Cristina Gramorelli^{*}

Marcos Garcia Neira^{**}

Resumen: El presente estudio averiguó posibles apropiaciones de los presupuestos teórico-metodológicos contenidos en los Parámetros Curriculares Nacionales de Educación Física por parte de los profesores que actúan en los años finales de la Enseñanza Fundamental^{***}. El análisis de la publicación oficial permitió identificar lineamientos didácticos diferenciados con relación a los que componían la tradición del área. A partir de esos elementos y recurriendo al método proyectivo, se llevó a cabo una entrevista con grupo focal. Los datos obtenidos apuntan a percepciones docentes que reconfiguran la práctica educativa. La interpretación de los resultados permitió constatar que las concepciones de los profesores se aproximan a las proposiciones contenidas en el documento oficial aun cuando no se haya hecho ninguna alusión a las mismas.

Palabras clave: Educación Física. Enseñanza fundamental. Currículo. Aprendizaje.

1 LA PROBLEMÁTICA

Y tú para qué quieres un barco, si puede saberse, fue lo que el rey preguntó cuando finalmente se dio por instalado con sufrible comodidad en la silla de la mujer de la limpieza, Para buscar la isla desconocida, respondió el hombre. Qué isla desconocida, preguntó el rey, disimulando la risa, como si tuviese enfrente a un loco de atar, de los que

* Magíster en Educación por la Universidad de São Paulo (USP). Grupo de Investigaciones en Educación Física Escolar de la Facultad de Educación de la USP. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: ligramorelli@ig.com.br

** Doctor en Educación por la USP. Profesor de la Facultad de Educación de la USP. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: mgneira@usp.br

*** N. de la T.: La Enseñanza Fundamental, en Brasil, es una de las etapas de la educación básica y comprende 9 años.

tienen manías de navegaciones, a quien no sería bueno contrariar así de entrada, La isla desconocida, repitió el hombre, Hombre, ya no hay islas desconocidas, Quién te ha dicho, rey, que ya no hay islas desconocidas, Están todas en los mapas (SARAMAGO, 1998, p. 16-17, versión al español disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/por/saramago/cuentode.htm>. Consultado el: 10/05/12).

El presente artículo es fruto de una investigación científica cuyo propósito fue verificar en qué medida las proposiciones teórico-metodológicas contenidas en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) de Educación Física fueron incorporadas por los profesores que actúan en los años finales de la Enseñanza Fundamental considerando el período básico de diez años a partir de la publicación del documento oficial.

Se partió del presupuesto de que el movimiento de reorientación curricular emprendido a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (9.394/96) y consolidado con las Directrices Curriculares Nacionales de la Enseñanza Fundamental culminó con la publicación de los PCNs. Esa acción fue importante en la medida en que las reflexiones acerca de las prácticas educativas indicaban la necesidad de una nueva mirada sobre el proceso educativo, partiendo de un presupuesto de que la educación escolar debería privilegiar los aprendizajes.

Diversos estudios históricos ampliamente divulgados denuncian la correspondencia entre Educación Física escolar y mejora de la aptitud física y deportiva mediante intervenciones pautadas en los aspectos motores y desprovistas de reflexión, tanto por parte de quien enseñaba como de quien aprendía. Hasta comienzos de los años 1990, según Lima y Gramorelli (2007), estaba implícito entre los educadores que actuaban en el área, el consenso en cuanto a que eran necesarios cambios en las concepciones que guiaban la acción didáctica del componente, pues se verificaba que la enseñanza centrada solo

en el desarrollo de los aspectos físicos no atendía más a los presupuestos de una sociedad plural y democrática. Simultáneamente, la ampliación de la discusión teórica desde una perspectiva dirigida a los aprendizajes de los alumnos, promovida por los sectores académicos, propició una lectura más refinada sobre la práctica pedagógica en vigor, lo que desencadenó una nueva mirada que permitía ver y distinguir los aspectos anteriormente velados.

Entre varios textos que fomentaron el proceso de modificaciones en la enseñanza de la Educación Física, los PCNs merecen un lugar de relevancia, pues contribuyeron a fundamentar una práctica educativa diferenciada, teniendo como punto de partida la obligatoriedad legal de insertar el componente en la propuesta pedagógica de la escuela (BRASIL, 1996).

En los análisis de Rodrigues (2002), los PCNs presentan algunos principios guías, indicando formas de organización de los contextos educativos que se apartan de las vertientes anteriores. Ellos son: inclusión, integración, diversidad, aprender a aprender y aprender a convivir. Partiendo de allí, la autora revela una actualización del discurso sobre la función social de la Educación Física, justificándola en el contexto de las nuevas exigencias del proceso de globalización para la sociedad brasileña. Más allá de denunciar el énfasis dado a los aspectos prescriptivos y la ligereza con que se tratan los conceptos, la autora llama la atención sobre el eclecticismo presente en los PCNs en cuanto a la definición del objeto de estudio de la Educación Física, presentado de manera confusa y superficial, y en cuanto a la descripción de los diferentes abordajes.

No hay un análisis crítico de los diferentes abordajes de educación física existentes en la actualidad y destacados en el documento, una vez que no se presentan las concepciones de sociedad, educación y escuela que los guían. Lo que existe es una yuxtaposición de ideas, como si esos abordajes se hubieran

constituido a partir de consensos y visiones (p. 138-139).

El mismo aspecto fue criticado por Caparroz (2003, p. 315):

[...] en los PCNs de educación física del tercer y cuarto ciclos se hace mención a los abordajes «psicomotriz», «constructivista», «desarrollista» y «críticos». Sin embargo, la discusión sobre esos abordajes no traspasa los límites de la mención. No hay una discusión más profunda de lo que representa política y pedagógicamente cada abordaje.

En cambio, Neira y Nunes (2006, p. 119) tienen otra opinión: afirman que los PCNs se encuentran en el «rastreo de las teorías críticas del currículo»:

[...] es la preocupación por el pleno ejercicio de la ciudadanía, realizado por los criterios para decisión de contenidos y valorización del patrimonio de conocimientos de cada localidad expresados en la propuesta para la Educación Física, la que nos permite clasificar este diseño curricular como una perspectiva crítica delineada en sus objetivos para el componente.

Los analistas se detuvieron también en el estudio de las formas de elaboración, aprehensión y transposición de la propuesta para las prácticas escolares. Caparroz (2003) recuerda que el Ministerio de Educación no convocó o invitó el área de Educación Física a participar de la construcción de los PCNs, sino tan solo a una parcela de dicha área restringida al medio académico y que mostraba simpatía con respecto a los presupuestos epistemológicos que fundaban la propuesta.

En lo que dice respecto a la divulgación de los documentos, Darido *et al.* (2001, p. 28) relatan:

La intención de la Secretaría de Enseñanza Fundamental del MEC era la de que todos los profesores de la red pública del país recibieran el conjunto de documentos, lo que acabó no sucediendo. Como los documentos

fueron enviados a las escuelas y no a las residencias de los docentes, muchos se quedaron sin los ejemplares. El número exacto de profesores que recibieron los documentos no fue divulgado, pero, de cualquier manera, muchos fueron beneficiados.

En ese contexto, surgen los cuestionamientos de Caparroz (2003, p. 327):

¿[...] qué condiciones tiene el profesorado para apropiarse y dominar críticamente lo que se produce académicamente? ¿Cómo se relaciona él con esa producción y con las orientaciones normativo-curriculares para construir su autoridad y autoría docente? ¿Qué grado de autonomía tiene el profesorado (o es sumiso) con relación a dichas orientaciones?

Como se observa, los profesores no participaron de la elaboración. Ese hecho hace aumentar las chances de que, aun después de una década, no todos conozcan el documento y/o comprendan sus intenciones, o, en el caso de conocerlo, tal vez, poco recuerden su contenido. La cuestión en discusión no es preguntarles a los profesores de Educación Física si leyeron o no los PCNs y lo que entendieron, sino descubrir en qué medida sus percepciones acerca de la práctica pedagógica están influidas por los presupuestos que fundamentan el documento, ya que es por su intermedio que la acción educativa puede sufrir modificaciones.

El proceso de investigación, dividido en dos etapas, comprendió inicialmente el análisis de contenido de los PCNs —Educación Física— 3° y 4° Ciclos y, en la secuencia, la promoción de discusiones con un Grupo Focal constituido por profesores que actúan en los años finales de la Enseñanza Fundamental, desencadenadas por medio de cuatro dispositivos de evocación elaborados a partir de situaciones de enseñanza inspiradas en los presupuestos del documento.

2 INTERPRETANDO LA VOZ OFICIAL

El análisis de contenido del documento permitió elucidar algunos aspectos que apuntan cambios para la enseñanza de la Educación Física comparados con los referenciales y propuestas para el componente vigentes hasta comienzos de los años 1990. Sobresalen, debido a las características innovadoras en la época, los siguientes presupuestos: el principio de la inclusión, la distribución de los conocimientos del área en categorías y bloques de contenidos y la forma de evaluación.

La sistematización de objetivos, contenidos, procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación tienen como meta la inclusión del alumno en la cultura corporal de movimiento por medio de la participación y reflexión concretas y efectivas. Se busca revertir el cuadro histórico del área de selección entre individuos aptos e inaptos para las prácticas corporales, resultante de la valorización exacerbada del desempeño y de la eficiencia (BRASIL, 1998, p. 19).

Por el principio de inclusión, se infiere una concepción pedagógica abierta a la participación de todos los alumnos, independientemente de las habilidades técnicas y/o deportivas que posean. Se nota que la propuesta se concentra en viabilizar condiciones para que el educando se inserte en una parcela de la cultura más amplia, la cultura corporal. Al participar del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de vivencias relacionadas al patrimonio cultural corporal, se espera que los estudiantes construyan conocimientos y unan pensamiento y acción.

[...] es necesario superar el énfasis en la aptitud física para el rendimiento estandarizado, derivado de ese referencial conceptual, y caracterizar la Educación Física de forma más abarcadora, incluyendo todas las dimensiones del ser humano involucradas en cada práctica corporal.

Actualmente, el análisis crítico y la búsqueda de superación de esa concepción apuntan la necesidad de que se consideren también las dimensiones cultural, social, política y afectiva, presentes en el cuerpo vivo, o sea, en el cuerpo de personas que interactúan y se mueven como sujetos sociales y como ciudadanos (BRASIL, 1998, p. 29).¹

Percibimos que el Principio de Inclusión que inspira la acción didáctica contribuye a un cierto formateo en la acción pedagógica de los profesores y pone en jaque la anterior valorización de la aptitud física que contaba con el respaldo de las ciencias biológicas y que, por décadas, influyó el área, sobre todo cuando se observan los textos oficiales.

Si consideramos el posicionamiento oficial, será lícito decir que recién en la última década del siglo XX se trazaron los caminos para la construcción de nuevas prácticas pedagógicas en la Educación Física.; prácticas esas que privilegian las dimensiones físicas, sociales, afectivas y culturales de los estudiantes por medio de la articulación de los objetivos de enseñanza del componente con la Propuesta Pedagógica de la escuela. De esa forma, la participación de todos los alumnos y alumnas en las clases se hace viable, independientemente de sus capacidades físicas y de su rendimiento deportivo.

Otro aspecto abordado en los PCNs que denota un cambio con respecto a los paradigmas anteriores consiste en la reflexión acerca de qué enseñar. El documento propone que los contenidos en Educación Física se desarrollen en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal y señala:

[...] una valorización de los procedimientos sin restringirlos al universo de las habilidades motoras y de los fundamentos de

¹ El texto, al tratar del término «cuerpo» como elemento socioculturalmente construido, desplaza la idea de «organismo» en el sentido fisidógico (p. 29).

los deportes, incluyendo procedimientos de organización, sistematización de información y perfeccionamiento, entre otros. A los contenidos conceptuales de reglas, tácticas y algunos datos históricos factuales de modalidades, se suman reflexiones sobre los conceptos de ética, estética, desempeño, satisfacción, eficiencia, entre otros. Y, finalmente, los contenidos de naturaleza actitudinal son explicitados como objeto de enseñanza y aprendizaje y propuestos como vivencias concretas por parte del alumno, lo que viabiliza la construcción de una postura de responsabilidad ante sí y el otro (BRASIL, 1998, p. 82).

Como lo había establecido el Decreto 69.450/71 otrora, la Educación Física escolar tenía como objetivo el adiestramiento físico para la formación de un cuerpo productivo, fuerte y saludable. Ese enfoque ejercía influencia en la priorización de actividades físicas y deportivas, dada la responsabilidad por el descubrimiento de talentos para las competiciones. Todo lleva a creer que los contenidos históricamente vinculados al área se limitaban al saber hacer, o sea, enfocaban solo las dimensiones procedimentales.

A partir de la proposición de conocimientos conceptuales y actitudinales junto a los procedimentales, se plantean nuevos elementos que promueven la transformación no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, como también de los contenidos y, en consecuencia, de los objetivos del componente. El análisis de los PCNs revela la proposición de los conocimientos que se enseñarán y de los objetivos que se pretende alcanzar y que, hasta entonces, no figuraban en las propuestas existentes. Se puede decir que esa perspectiva posibilita una tendencia a la superación de las acciones didácticas que caracterizaban la Educación Física.

Esa observación corrobora los análisis de Darido *et al.* (2001, p. 21):

En la práctica concreta de clase significa que el alumno debe aprender a jugar al

manchado, fútbol en parejas o baloncesto, pero, junto a esos conocimientos, debe saber cuáles son los beneficios de dichas prácticas, por qué se practican esas manifestaciones de la cultura corporal actualmente, cuáles son las relaciones de esas actividades con la producción de los medios televisivos, impresos, entre otros. De esa forma, más que enseñar a hacer, el objetivo es que los alumnos y alumnas obtengan una contextualización de la información, como también aprendan a relacionarse con los compañeros, reconociendo cuáles son los valores que están por detrás de dichas prácticas.

Aún con respecto a los contenidos, los Parámetros Curriculares Nacionales de Educación Física del 3º y 4º ciclos sugieren su organización en «bloques», introduciendo una reconfiguración curricular de los saberes del componente.

Los contenidos están organizados en tres bloques, que deberán desarrollarse a lo largo de toda la enseñanza fundamental. La distribución y el desarrollo de los contenidos están relacionados con el proyecto pedagógico de cada escuela y la especificidad de cada grupo. La característica del trabajo debe contemplar los varios niveles de competencia desarrollados, para que todos los alumnos sean incluidos y las diferencias individuales resulten en oportunidades de intercambio y enriquecimiento del propio trabajo. Dentro de esa perspectiva, el grado de profundización de los contenidos estará sujeto a las dinámicas de los propios grupos, evolucionando del más simple y general al más complejo y específico a lo largo de los ciclos (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Atendiendo a lo solicitado por el artículo 26 de la Ley de Directrices y Bases (9.394/1996), los bloques de contenidos deberán articularse al proyecto pedagógico de la escuela y a las características de los alumnos. Distribuidos en «Deportes,

juegos, luchas y gimnasias», «Actividades rítmicas y expresivas» y «Conocimientos sobre el cuerpo», se listaron contenidos en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal que servirán como ayuda en la organización de las actividades de enseñanza.

A partir de los PCNs, por lo tanto, lo que se espera es que las clases de Educación Física trasciendan la actividad corporal y propicien a los alumnos diferentes aprendizajes. Resáltese que entre los contenidos relacionados, se revelan conocimientos inexistentes en las propuestas anteriores. Más allá de los diversos principios, hechos, conceptos, normas, reglas y valores asociados a los deportes, juegos, etc., conviene enfatizar la composición del bloque denominado «Conocimientos sobre el cuerpo».

Finalmente, el análisis del documento permitió identificar un aspecto más ajeno a la tradición del área: la concepción de evaluación del aprendizaje. Si recordamos que la enseñanza de la Educación Física, al menos en la liturgia oficial, había defendido contenidos procedimentales comúnmente relacionados a las capacidades físicas y habilidades deportivas (Decreto n° 69.450/71), sería de esperarse que el formato de evaluación se mostrara alineado a los presupuestos biológicos y conductistas, concretados en baterías de pruebas destinadas a medir el desempeño o, en definitiva, a verificar la ejecución de movimientos.

La concepción de evaluación resultante se caracterizaba por un enfoque cuantitativo que estratificaba a los individuos en aptos e inaptos. Por consiguiente, la presencia de pruebas físicas tenía por objetivo medir y atribuir valores a las capacidades físicas de fuerza, agilidad, equilibrio y resistencia. A menudo, la dificultad de cotejar avances en ese terreno llevaba a los profesores a evaluar elementos poco relacionados a los conocimientos de la Educación Física: la asiduidad, el uso de uniformes y la disciplina eran sometidos a un juicio de valor arbitrario y sin ningún tipo de vínculo con los contenidos

de enseñanza, como lo denunciaron Mattos y Neira (2000, p. 23):

La evaluación en las clases de Educación Física ha atendido, con frecuencia, a las normas burocráticas de la institución y se atribuye, generalmente, tomándose en cuenta la «presencia» del alumno en las clases, el uso de trajes adecuados a la práctica y, cuando mucho, el resultado de la ejecución de movimientos. Esa postura evaluativa indica la desconsideración de la reflexión con respecto al papel que la evaluación asume como elemento constitutivo de un proyecto pedagógico. El profesor termina por desvincular la acción pedagógica de su proceso de evaluación y se preocupa más por el símbolo utilizado que por la representación de aquel índice en términos de aprendizaje del alumno. La idea de medida, transmitida por esa concepción de evaluación, debe ser descaracterizada cueste lo que cueste.

Es interesante constatar que el énfasis en los aspectos cuantitativos no era exclusividad de la Educación Física. La evaluación tenía la función de medir cuánto los alumnos se habían apropiado de los conocimientos y, por eso, el foco estaba centrado en la adquisición de contenidos y no en el proceso de construcción y desarrollo de los alumnos. Como lo indican Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998, p. 300), la evaluación, durante los años 1960 y 1970, recurría predominantemente a técnicas objetivas: «La preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos con la consecuente proliferación de las pruebas, prestaron a la educación parámetros para juzgar la evaluación y realizarla con la intención de que fuera una tecnología precisa».

La concepción de evaluación presente en los PCNs se aleja de las viejas nociones de selección y clasificación basadas en criterios de habilidades físicas y deportivas que marcaron la Educación Física. En consonancia con los significados vehiculados por la LDB 9.394/96, dicha

concepción enfatiza los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos, promueve la importancia de una perspectiva continua y acumulativa y ratifica la propuesta de un proceso que ofrecerá instrumentos valiosos para la intervención en los aprendizajes de los alumnos.

El predominio de las intenciones evaluativas ocurrirá dentro de una perspectiva procesal, o sea, facilitará la observación del alumno en el proceso de construcción de conocimiento. Esa evaluación continua comprende las fases que se ha convenido en denominar diagnóstica o inicial, formativa o concomitante y sumativa o final (BRASIL, 1998, p. 58).

El análisis del documento deja trasparecer una visión de evaluación integrada a las demás esferas de la acción educativa. Según consta, la fase denominada diagnóstica o inicial proporcionará los datos para la elaboración de un proyecto de desarrollo de los contenidos teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno. En las palabras de Zabala (1998, p. 19), la evaluación es un proceso cuya etapa inicial tiene como función proporcionar «[...] referencias para definir una propuesta hipotética de intervención, o sea, la organización de una serie de actividades de aprendizaje [...]» a fin de posibilitar el progreso de los alumnos. Para Hadji (2001, p. 19), la evaluación diagnóstica o inicial es denominada de pronóstico

[...] en la medida en que identifica ciertas características del aprendiz y hace un balance, ciertamente más o menos profundo, de sus puntos fuertes y débiles. La evaluación de pronóstico tiene la función de permitir un ajuste recíproco aprendiz/programa de estudios.

Con respecto a la fase formativa, los PCNs sugieren la ocurrencia concomitante de la evaluación y del proceso de enseñanza teniendo en cuenta el suministro de datos importantes para el ajuste de las acciones educativas y posibilitando, así, la toma de decisiones en lo que concierne a

la continuidad de lo programado o a la necesidad de modificación (BRASIL, 1998). Ratificando esa idea, Hadji (2001, p. 19) plantea que la evaluación formativa debe ocurrir «[...] en el medio de la acción educativa, o sea, que ella puede contribuir a la regulación de las actividades de enseñanza y favorecer una nueva planificación de las actividades». En la misma línea de raciocinio, Zabala (1998, p. 200) señala que la evaluación formativa, por él denominada reguladora, debe posibilitar una nueva adecuación de los planes y actividades de acuerdo a «las respuestas de los niños y niñas a nuestras propuestas».

La fase final o sumativa, conforme a lo observado en la propuesta oficial, es una manera de evaluar los aprendizajes alcanzados. Esa perspectiva es reafirmada por Hadji (2001, p. 19), cuando el autor denomina la evaluación final acumulativa, atribuyéndole «[...] la función de verificar si las adquisiciones a las que apuntaba la formación se hicieron», y por Zabala (1998, p. 200), para quien la evaluación final es aquella que se refiere a los resultados obtenidos y a los conocimientos adquiridos, una vez que se trata de:

[...] un informe global del proceso que, a partir del conocimiento inicial (evaluación inicial), manifiesta la trayectoria seguida por el alumno, las medidas específicas que fueron tomadas, el resultado final de todo el proceso y, especialmente, a partir de ese conocimiento, las previsiones sobre lo que es necesario seguir haciendo o lo que es necesario hacer de nuevo.

Por las consideraciones de los autores, queda de manifiesto en la propuesta oficial la preocupación por la trayectoria de los alumnos en sus diferentes aprendizajes, consustancial a una visión de evaluación que posibilite el reconocimiento de dicho recorrido por la identificación de los conocimientos inicialmente disponibles y por la medición de lo que fue apropiado por el grupo de los contenidos enseñados. La evaluación, de acuerdo a los PCNs, debe

[...] ser de utilidad, tanto para el alumno como para el profesor, para que ambos puedan dimensionar los avances y las dificultades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y hacerlo cada vez más productivo (BRASIL, 1998, p. 58).

Lo que se espera es que el acto evaluativo ayude el trabajo pedagógico, reoriente las situaciones didácticas de forma tal que promueva el logro de los objetivos deseados y proporcione a los alumnos información sobre el curso de sus aprendizajes.

Por lo expuesto, entendemos que el documento remite a una nueva mirada sobre la evaluación de la Educación Física, que supera el carácter de selección y estratificación de los más aptos y pasa a enfatizar la necesidad de la utilización de otros recursos en la intención de informar a los diversos sujetos de la acción didáctica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3 ESCUCHANDO A LOS PROFESORES

Siguiendo las recomendaciones de Franco (2003), averiguamos, por medio del análisis documental, que los PCNs contribuyen significativamente a la reconfiguración didáctica de la Educación Física al defender el principio de la inclusión en las clases, la organización de un currículo pautado en las dimensiones de los contenidos y la adopción de la evaluación procesal. Tomando como base el método proyectivo de Lankshear y Knobel (2008), esos indicadores, transformados en categorías a priori, inspiraron la elaboración de dispositivos para evocación con un grupo focal.

Los participantes del estudio respondieron voluntariamente a una invitación abierta de los investigadores divulgada en grupos de discusión de Educación Física escolar de la Internet. Como criterio único, bastaba que los docentes actuaran en los años finales de la Enseñanza Fundamental.

Tras un corto período de intercambio de mensajes, el encuentro fue realizado un sábado, en una de las salas de la Universidad. Participaron del estudio cuatro profesores de Educación Física de la red estadual paulista, tres pertenecientes a redes municipales y dos de la red privada. El tiempo de magisterio de los profesores oscilaba entre los dos y los trece años.

Sin hacerse mención alguna a los Parámetros Curriculares Nacionales, se estimuló a los profesores a comentar filmaciones de clases, relatos escritos de situaciones didácticas y registros evaluativos. Todos los dispositivos para evocación aludieron a las categorías construidas a partir del análisis documental. Las declaraciones de los participantes, inicialmente grabadas en vídeo, fueron sometidas a la interpretación crítica después de su transcripción. Esos procedimientos de investigación permitieron recoger y analizar las impresiones de los docentes con respecto a prácticas pedagógicas convergentes con la propuesta oficial.

La interpretación de los comentarios de los profesores constató el predominio de posicionamientos favorables a la perspectiva inclusiva expresada en las filmaciones e inferida a partir de la alusión a los cuidados con relación a la selección de los contenidos. En sus palabras, «en función de lo que se enseña, habrá inclusión o exclusión de los alumnos».² Otro hecho digno de nota corresponde a la noción de inclusión manifestada. Para los profesores entrevistados, la inclusión implica diferentes formas de participación de los alumnos en las clases, pudiendo darse por otros medios que no sean exclusivamente los que se basan en los presupuestos de moverse físicamente. Plantean como alternativas la realización de investigaciones, análisis de vídeos, imágenes, textos, salidas pedagógicas, charlas, en fin, un sinnúmero de actividades que revelan, en cierta medida, una visión diferenciada de la enseñanza de la Educación Física.

² Transcripción de la intervención del Profesor B.

A partir de declaraciones producidas a partir de los dispositivos de evocación referentes a contextos de inclusión, quedó de manifiesto la noción de que todos los alumnos tienen derecho a participar. Así, para los profesores participantes del estudio, las actividades de enseñanza deben involucrar a todos y las medidas adoptadas para eso también podrán ser objeto de reflexión. Aún con relación a la inclusión, las manifestaciones de los docentes sugieren, por un lado, el abandono de la idea de desempeño adherido a la eficiencia física y motora y, por otro, el respeto por la individualidad de los alumnos en el transcurso de las clases.

A pesar de reconocer que la propia formación enfatizó la preocupación por las cuestiones motoras, después de enfrentarse a los materiales problematizadores, las declaraciones docentes revelan la necesidad de que las clases de Educación Física propicien también aprendizajes de contenidos conceptuales, pues, según lo afirmó un participante, «[...] esos amplían los conocimientos de los alumnos en una perspectiva crítica».³

Al introducir la cuestión de los contenidos conceptuales, los PCNs recomiendan la problematización de conceptos relacionados a las manifestaciones de la cultura corporal, como ser la información histórica relativa a ellas, sus orígenes y características. Después de haber visto las filmaciones en las que se enseñaban esos contenidos, los participantes, en tono de acuerdo, mostraron preocupaciones con respecto a «ir más allá de las prácticas corporales», lo que nos permite inferir que, al menos en las escuelas en las que actúan esos profesores, los currículos de Educación Física han sufrido transformaciones en lo que se refiere a los contenidos abordados, alineándose a las intenciones oficiales.

Otro matiz que surgió de las discusiones fue la percepción de los profesores con relación a la enseñanza de los contenidos actitudinales. Según los participantes del grupo

³ Transcripción de la intervención del Profesor C.

focal, las actitudes deben atravesar el debate en las clases, ya sea en los análisis sobre las acciones realizadas del tema en estudio, ya sea en las propias acciones de los alumnos durante las actividades de enseñanza. Se nota aquí cierto distanciamiento con respecto a lo propuesto en los PCNs. Aunque hayan resaltado la importancia de la enseñanza de contenidos actitudinales, la visión que los participantes demuestran concibe las actitudes simplemente como elementos guías de los comportamientos de los alumnos y no como conocimientos relacionados a las manifestaciones de la cultura corporal.

El análisis del material recogido reveló que algunos docentes comprenden la enseñanza de las actitudes como producto de la reflexión sobre un evento desagradable durante la clase, aun cuando no esté relacionado con el objeto de estudio. De acuerdo a las percepciones vehiculadas, para que se aprendan, las actitudes «adecuadas» deben ser explicadas. Es necesario decir que esa noción no encuentra respaldo en las teorías que fundamentan la concepción de aprendizaje presente en el texto oficial. Mientras, conforme a Pozo (2000), los contenidos conceptuales (hechos, principios y conceptos) requieren experiencias expositivas y reflexivas, los contenidos actitudinales (reglas, normas y valores), según Sarabia (2000), solicitan la repetición de vivencias y modelos. Obviamente, la reflexión sobre los acontecimientos es relevante, pero, para que el aprendizaje actitudinal se dé satisfactoriamente, no basta pensar sobre, es necesario actuar a partir de él.

En lo que atañe a las percepciones acerca de la enseñanza de los conocimientos sobre el cuerpo, el análisis de las declaraciones constató divergencias. Mientras algunos participantes guardaron silencio ante las imágenes en las que se enseñaban contenidos pertenecientes a dicho bloque, otros se manifestaron favorablemente al tratamiento de temáticas como la alimentación y conceptos referentes a la práctica de actividad física, teniendo en cuenta el potencial de esos contenidos para ayudar a los alumnos en la toma de decisiones en pro de una mejor calidad de vida. Por último, un profesor

explicitó su total discordancia, pues, a su entender, el bloque «conocimientos sobre el cuerpo» enfatiza una visión de actividad física alineada a la cultura hegemónica, lo que se contrapone al papel transformador de la educación.

Así, como se observa, el debate sobre las imágenes que aludieron a la enseñanza de los conocimientos sobre el cuerpo generó divergencia entre los participantes del grupo focal. Si, por un lado, los posicionamientos en defensa de esos contenidos indican percepciones favorables a los PCNs, el silencio verificado tal vez denuncie discordancias con respecto a la característica de las clases que vieron y a los registros evaluativos que leyeron. A final de cuentas, en las imágenes empleadas como dispositivo de evocación, el profesor en cuestión exponía oralmente algunos conceptos relativos al funcionamiento del sistema cardiovascular y su relación con la actividad física. Sin dejar de considerar la característica del material empleado para provocar la discusión, conviene afirmar que la mayoría de las declaraciones no demostró simpatía con respecto a situaciones didácticas centradas en conocimientos biológicos y fisiológicos.

En lo que respecta a la tercera categoría elegida a partir del análisis de los PCNs, la evaluación, su problematización con el grupo focal dejó en evidencia algunas percepciones muy interesantes. Los profesores participantes consideran la evaluación una etapa fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una comprensión que se distancia del carácter tecnicista imperante en las propuestas anteriores, que proponían la utilización de pruebas para mensuración y clasificación de los alumnos.

Los posicionamientos de los participantes del estudio indican que la evaluación sucede en diferentes momentos de la vida cotidiana, sin que sea necesario estipular una fecha previamente a esos efectos, y que se pueden utilizar varios instrumentos evaluativos. Los informantes también mencionaron que la evaluación ayuda en la planificación de las acciones didácticas: «evaluar no significa mirar solo lo que

el alumno ya sabe, sino también mirar la propia práctica pedagógica».⁴

Esos planteos nos dan indicios de que los profesores del grupo focal sintonizan con la concepción de evaluación presente en los PCNs de Educación Física. Los docentes perciben la necesidad de evaluar el proceso, reconocer las maneras distintas en las que los alumnos participan de las clases y la validez del uso de diferentes instrumentos. Aunque no se hayan referido a las fases diagnóstica, reguladora y final, ampliamente debatidas en el documento, sus percepciones en lo que atañe a la evaluación rompen con la tradición del área.

4 ALGUNAS CONSIDERACIONES

Transcurridos diez años desde la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales de Educación Física - 3° y 4° Ciclos, es posible constatar algunas transformaciones, al menos en la concepción de los profesores sobre la enseñanza de la Educación Física en la escuela. En cierta medida, es lícito afirmar que las percepciones docentes se aproximan a los presupuestos presentes en la propuesta curricular oficial.

Las referencias a los objetivos de la Educación Física pusieron de manifiesto preocupaciones por una formación que supere las posturas anteriores exclusivamente centradas en el desarrollo de los aspectos físicos y motores. Se destacan también las alusiones a la importancia de incluir a todos los alumnos en las clases, a la enseñanza de contenidos conceptuales y al papel pedagógico de las acciones evaluativas.

Cuando comparadas con las concepciones de Educación Física anteriores a los PCNs, las percepciones demostradas por los profesores que participaron de la investigación indican la emergencia de un posicionamiento renovado con relación al

4 Transcripción de la intervención del profesor D.

currículo del componente. Aunque estén en sintonía con las proposiciones oficiales, vale resaltar la inviabilidad de interpretar las nociones percibidas como exclusivamente fundamentadas en el documento. Entendemos que la proliferación del discurso pedagógico contenido en los PCNs por medio de publicaciones editoriales diversas, cursos de formación inicial y continua, así como la emergencia de políticas públicas oriundas de los sistemas de enseñanza, han contribuido a la sedimentación de las nociones aquí desveladas. Siendo así, si, por un lado, los hallazgos de la investigación no permiten afirmar que las percepciones docentes se transformaron en función de la publicación de los PCNs, por otro, es bastante viable la idea de que la pulverización y la amplia socialización de ese mismo discurso pedagógico, de algún modo, alcanzó a determinados profesores de Educación Física que actúan en la Enseñanza Fundamental.

Para finalizar, retomemos el epígrafe de José Saramago. Digámosle al rey que, en el transcurso de esta navegación, pudimos encontrar islas desconocidas que estaban en el mapa. A final de cuentas, cuando fueron instigados al debate, los docentes expresaron percepciones que dan pistas de una práctica educativa de la Educación Física influida por nuevos ideales y significados, lo que les propicia superar los paradigmas que caracterizaron viejas propuestas. Conviene, por lo tanto, emitir una alerta a todos los navegantes para que ellos descubran y exploren las islas que, aunque estén en el mapa, todavía están por conocer. Las acciones deberán ser conducidas por timoneros cuyas experiencias encuentren amparo en cartas bien elaboradas.

Ten years of national curricular parameters: Physical Education practice according to the authors

ABSTRACT: The study checked possible theorymethodologic assumptions into Physical Education PCNs by the teachers of the last years of elementary school. The analyses in the publishing allow us to identify the different didactic procedures when compared with those which set up the traditional expectations. From these elements and using the projective method, it was developed an interview with focal group. The data obtained showed us docent perceptions which rearrange the educative practice, and interpretation allows us to realize which of the teachers views approaches the propositions in the official document, even if no reference has been done to it.

Keywords: Physical Education. Education, primary. Curriculum. Learning.

Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores

Resumo: O estudo averiguou possíveis apropriações dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física pelos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise da publicação oficial permitiu identificar encaminhamentos didáticos diferenciados com relação àqueles que compunham a tradição da área. A partir desses elementos e recorrendo ao método projetivo, desenvolveu-se uma entrevista com grupo focal. Os dados obtidos apontam percepções docentes que reconfiguram a prática educativa. A interpretação dos resultados permitiu constatar que as concepções dos professores se aproximam das proposições contidas no documento oficial, mesmo que nenhuma alusão lhe tenha sido feita.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino fundamental. Currículo. Aprendizagem.

REFERENCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 69.450 de 1º de novembro de 1971. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Física:** legislação básica. São Paulo: SEE/CENP, 1985.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Diário Oficial da União.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “O que não pode ser que não é o que não pode ser que não

é". In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.17-32, jan./jun. 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José.; PEREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Maria Emília de; GRAMORELLI, Lílian Cristina. Política, economia e sociedade: reflexos sobre o projeto educativo da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. p.31-62.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, Cesar *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan., 2002.

SARABIA, Bernabé. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, Cesar *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recibido el: 18.11.2008

Aprobado el: 08.05.2009