






Autoestudio de incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular

Self-study of critical incidents from a curriculum justice perspective

-  **Dra. Samara Moura Barreto** es profesora en el Instituto Federal do Ceará, Brasil (samara.abreu@ifce.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0003-1198-5602>)
-  **Dr. Luciano Nascimento Corsino** es profesor en el Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (luciano.corsino@rolante.ifrs.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0002-2591-5472>)
-  **Dr. Willian Lazaretti da Conceição** es profesor en la Universidade Federal do Pará, Brasil (willianlazaretti@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>)

Recibido: 2024-04-02 / **Revisado:** 2024-12-13 / **Aceptado:** 2024-12-16 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

Este estudio investiga la educación secundaria y la justicia curricular en tiempos de contrarreformas educativas alineadas con los ideales neoliberales en Brasil, destacando los imperativos de la lucha docente frente a las implicaciones políticas a niveles macro y micro. Centrándose en dos incidentes críticos, ubicados en el Instituto Federal de Ceará (IFCE) y en el Instituto Federal de Rio Grande do Sul (IFRS), la investigación utiliza la metodología de autoestudio y la técnica de análisis de incidentes críticos para examinar las intersecciones entre educación política y Educación Física en la red educativa federal. El enfoque cualitativo, basado en la epistemología de la praxis, involucró a ocho docentes de Educación Física en procesos reflexivos y dialógicos. Estos educadores compartieron experiencias (inter)subjetivas y (auto)críticas sobre la relación entre educación secundaria y justicia curricular, revelando una práctica pedagógica que desafía la racionalidad técnica predominante. El estudio destaca cómo los movimientos colaborativos promueven la vigilancia política activa, formando cuerpos conscientes comprometidos en la transformación de un sistema educativo a menudo opresivo. A través del intercambio de experiencias, docentes-investigadores desarrollaron estrategias para enfrentar las contradicciones del sistema educativo, construyendo una praxis transformadora que valora la diversidad y la justicia curricular. Esta articulación entre vida y quehacer docente emerge como un espacio de resistencia e innovación pedagógica, reafirmando la Educación Física como un campo crítico y socialmente comprometido.

Palabras clave: autoestudio, justicia curricular, incidentes críticos, secundaria integrada, educación física escolar, formación docente.

Abstract

This study investigates secondary education and curricular justice amidst counter-educational reforms aligned with neoliberal ideals in Brazil, highlighting the imperatives of teacher resistance against political implications at macro and micro levels. Focusing on two critical incidents situated at the Federal Institute of Ceará (IFCE) and the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS). The research employs self-study methodology and the critical incident analysis technique to examine intersections between educational policy and Physical Education within the federal education system. The qualitative approach, grounded in the epistemology of praxis, involved eight Physical Education teachers in reflexive and dialogical processes. These educators shared (inter)subjective and (self-)critical experiences regarding the relationship between secondary education and curricular justice, revealing a pedagogical practice that challenges the prevailing technical rationality. The study underscores how collaborative movements foster active political vigilance, shaping conscious and engaged bodies capable of transforming an often oppressive educational system. Through the exchange of experiences, the teacher-researchers developed strategies to navigate the contradictions of the educational system, building a transformative praxis that values diversity and curricular justice. This articulation between life and teaching work emerges as a space for resistance and pedagogical innovation, reaffirming Physical Education as a critical and socially committed field.

Keywords: self study, social justice, critical incidents, integrated high school, school physical education, teacher training.

1. Introducción

Las inferencias políticas (macro y micro) aún traen imperativos de luchas docentes sobre la Educación Física en la política educativa de los Institutos Federales, especialmente en tiempos de sesgos democráticos respecto las contrarreformas educativas reducidas a ideas neoliberales. Estas contrarreformas exponen el ámbito del determinismo para formar jóvenes con miras a su inserción en el mercado laboral (Frigotto et al., 2012), atendiendo a la necesidad del sector productivo y a la lógica capitalista de una desinversión pública, equitativa y universal perteneciente a una escuela unitaria (Moura, 2024). Este contexto histórico nos coloca en condiciones de enfrentar la marginación de la juventud, ya que alrededor del 21 % de jóvenes brasileños no están escolarizados, incluso sin haber completado la escuela secundaria (INEP, 2022). Sumado a esto, los jóvenes en nuestro país representan más de un tercio de la fuerza laboral y casi la mitad de los desempleados (IBGE, 2021); sumado a ello, hubo un alto crecimiento en la proporción de jóvenes en trabajos de plataforma entre 2012 y 2019, a partir del 22,7 % en 2012 a un trimestre en 2019, entre 14 y 29 años (IBGE, 2019).

Por tanto, al entender que la formación profesional de nivel secundario necesita constituir principios educativos que analicen el mundo del trabajo periférico (Moura y Benachio, 2021), eso nos sitúa ante el análisis de la justicia social y la justicia curricular en la educación física, objeto temático que viene creciendo en Brasil a partir del movimiento progresista y el marco conceptual crítico de la educación física en las escuelas durante los últimos 40 años (Filgueiras et al., 2024).

En esta investigación, entendemos el análisis de incidentes críticos en la escuela secundaria integrados desde la perspectiva de la justicia social (Gerdin et al., 2016; Gerdin et al., 2022; Venâncio et al., 2022) teniendo la experiencia de un autoestudio (Clandinin y Connelly, 2004; Fletcher y Hordvik 2022a; Fletcher y Hordvik 2022b; 2015) como dispositivo dialógico-reflexivo. Nuestro supuesto se ciñe a procesos colaborativos en y para la autoformación y el profesionalismo docente en educación física, reconociendo que nuestras experiencias establecidas con el ambiente de trabajo en y para la justicia social son capaces de afectar y alterar la praxis pedagógica en actos de transgresión.

Compartiendo la radicalidad asumida por Freire (1996), de manera subversiva, en su lucha social por garantizar los derechos de los oprimidos, entendemos la justicia social como un concepto en transición de la ética, la política y la moral, que opera con base en el respeto a la dignidad humana en la praxis liberadora, una expresión vanguardista de solidaridad y humanización. También enfatizamos que es solo a través de la reflexión y el análisis de la práctica que acercamos nuestra enseñanza a la búsqueda de la justicia social. Además, los docentes-investigadores, dotados de conocimientos y afrontando situaciones complejas existentes, están dispuestos a emprender acciones de deliberación, evaluación y decisión en relación con la praxis, el gesto a realizar o la palabra pronunciada antes y durante la acción pedagógica.

Las prácticas docentes están permeadas por situaciones de enseñanza complejas, que contienen subsumidores (inclusores) como el acto de problematizar, resolver problemas y experimentar con dispositivos metodológicos, y enfrentar situaciones de enseñanza en torno a la complejidad, que, a su vez, requieren experiencias con supuestos colaborativos (Vieira et al., 2022).

Este autoestudio es un viaje a la vida de ocho profesores de educación física brasileños con trayectorias de autoformación (Abreu, 2022) inmersos en un proyecto de investigación colaborativo internacional más amplio —Complejidad y justicia social en la formación permanente de profesores de educación física: procesos colaborativos y producción de artefactos— financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico— CNPq. Imbuidos de una epistemología de la praxis, movilizan conocimientos docentes con intercambios intersubjetivos y (auto) críticas, buscando repensar la enseñanza de la educación física escolar al revelar otro paradigma educativo basado en la racionalidad pedagógica. Coincidimos con Silva (2018) en que al aprehender la epistemología de la praxis, conferimos una autonomía autorreferencial atravesada por un saber pedagógico con miras a una educación crítica y liberadora.

En una investigación temática sobre reforma de la educación secundaria y justicia curricular, problematizamos dos incidentes críticos de la Educación Física Escolar (Flor et al., 2024) ubicados en la red federal en la realidad de la educación básica, técnica y tecnológica, revelados por una profesor-investigador y un profesor-investigador, ambos miembros

de este proyecto de investigación y efectivos en esta red. Un incidente crítico fue localizado en la región noreste en el Instituto Federal de Ceará (IFCE) y otro en la región sur en el Instituto Federal de Rio Grande do Sul (IFRS), en la territorialidad brasileña, produciendo una intertextualidad de experiencias políticas y pedagógicas (Larrosa, 2017). Lectura de la red de correo electrónico federal.

2. Metodología

Procedemos basándonos en los referentes matriciales del autoestudio según los supuestos señalados por Fletcher (2020), Samaras y Roberts (2011), Lunenberg y Samaras (2011) respecto de las dimensiones identitarias e intersubjetivas del sí mismo y la generación de datos. Además, es una metodología colaborativa situada en el Autoestudio de Prácticas de Formación Docente —Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP)—, cumpliendo con algunas disposiciones y características investigativas como nos dice Laboskey (2004); Vanassche y Kelchtermans (2015); y Fletcher y Hordvik (2022a), a saber: (a) el estudio fue iniciado y centrado en uno mismo, (b) estaba dirigido a mejoras, (c) fue interactivo en diferentes niveles e intensidades a lo largo del proceso de investigación, (d) generó múltiples formas de datos cualitativos y (e) posicionó la validez como un proceso basado en la confiabilidad.

Reiteramos, por tanto, que la realización del autoestudio incluye la colaboración como elemento matriz, requiriendo la necesidad de interacción entre los participantes en el proceso de investigación de su propia práctica (Thomas, 2017), cuya posibilidad se da a través de la amistad crítica (Vieira et al., 2022) en la problematización de incidentes críticos (Philpot et al., 2021).

La perspectiva metodológica se apoya en los procedimientos recomendados por el colectivo EduHealth para la captura y análisis de incidentes críticos, mediante el uso de un instrumento específico (Philpot et al., 2021).

La técnica del incidente crítico es un procedimiento metodológico cualitativo utilizado en la investigación educativa para identificar factores significativos que favorecen el logro de experiencias exitosas o fallidas de determinados eventos o prácticas (Tripp, 2012). Un incidente crítico puede ser cualquier situación observada en el contexto

educativo, que tenga alguna relación con la justicia social y permita estructurar temas o problematizar la relación entre enseñanza y aprendizaje (Philpot et al., 2021). En este sentido, ocho docentes con práctica investigativa en educación física escolar contribuyeron a la problematización de la educación secundaria y la justicia curricular en actos dialógico-reflexivos, compuestos por cuatro fases de abordaje heurístico.

En la primera fase de la investigación, el docente-investigador IFCE (con experiencia docente en la red desde 2012 y más fuertemente en bachillerato integrado durante cuatro años) y el docente-investigador IFRS (con experiencia docente en la red desde 2017) compartieron sus reflexiones con los demás profesores-investigadores, quienes se posicionaron como amigos críticos. Cada docente escribió una narrativa reflexiva, compuesta por una viñeta (a modo de epígrafe introductorio) y el relato de la propia práctica docente (desarrollo textual). Esta narrativa expuso los incidentes de la enseñanza de la educación física en la red federal que fueron críticos en sus trayectorias docentes en la educación secundaria integrada en la temporalidad de las contrarreformas neoliberales.

A partir de la socialización de estas dos narrativas, se organizaron seis planteamientos reflexivos para la producción de artefactos utilizando un dispositivo (Sanchez Neto et al., 2023) para proponer preguntas, comentarios, reflexiones y (auto)críticas escaneadas a lo largo de seis ejes, a saber: 1) Tengo dudas, la intención es identificar la capacidad de comparar diferentes posiciones-argumento; 2) En mi opinión es interesante, su propósito es enumerar las hipótesis y deducciones-los vacíos y límites epistemológicos; 3) Usted ha dicho que pretende identificar la movilización para una escucha atenta; 4) Espero que, busca inferir y proponer direcciones-mo(vi)ment; 5) No lo sabía, enfatiza analizar la capacidad de convergencia de conceptos-experiencia, vivencia y ausencias y finalmente, 6) Estoy de acuerdo contigo, busca identificar las aproximaciones-pensamiento.

En la segunda fase, la profesora-investigadora (IFCE) y el profesor-investigador (IFRS) recibieron individualmente (por correo electrónico) el expediente completo en forma de tabla de sus amigos críticos. Al responder a declaraciones reflexivas, cada tema debe contener al menos una pregunta o un comentario. En la tercera fase, a partir de una síntesis presentada por el profesor y la profesora, buscamos

reflexiones compartidas sobre los dos incidentes críticos y también discutimos las respuestas/comentarios juntos, en dos reuniones online de dos horas, a través de la plataforma Google Meet.

A partir de esta discusión grupal, en la cuarta fase de la investigación, identificamos los imperativos de las luchas docentes en cada situación crítica. De esta manera, nuestra intención era señalar un itinerario cualitativo que nos permitiera abordar matices situados de nuestra propia labor docente (Luttrell, 2020) para producir insurgencias en las situaciones verticalizadas del sistema educativo con condiciones opresivas.

El enfoque colaborativo entre docentes-investigadores, fundamental para el autoestudio, revela tanto el potencial como los límites de este movimiento en contextos de políticas centralizadoras y autoritarias. Fraser (2009) sostiene que la justicia social requiere la articulación de la redistribución, el reconocimiento y la representación, elementos a menudo comprometidos en los sistemas educativos neoliberales. En los incidentes analizados, las prácticas colaborativas funcionan como un espacio de resistencia y concientización, permitiendo la movilización colectiva a favor de la justicia curricular. Sin embargo, estas prácticas también enfrentan limitaciones importantes, como la ausencia de apoyo institucional, la fragmentación del personal docente y la prevalencia de decisiones impuestas verticalmente. Por lo tanto, el movimiento colaborativo necesita fortalecerse continuamente a través de una mayor inclusión de los actores educativos y un alineamiento más profundo con las demandas sociales y políticas que reconocen y valoran la diversidad de conocimientos.

3. Análisis de incidentes críticos en la escuela secundaria integrada: IFCE e IFRS

En esta sección explicamos los incidentes críticos en la realidad de IFCE (incidente crítico 1) y IFRS (incidente crítico 2) y la transitividad analítica a través de actos dialógico-reflexivos en apropiación intersubjetiva.

En un breve contexto histórico, afirmamos que los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología fueron creados sobre la base de la Ley número 11.892 (Brasil, 2008), del 29 de diciembre

de 2008, que crea la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica. Es una agencia federal vinculada al Ministerio de Educación (MEC). El IFCE, cuya rectoría está en Fortaleza, tiene 33 campus y IFRS, cuya rectoría está en Bento Gonçalves, tiene 17 campus.

Presentamos las viñetas como epígrafes introductorios y los relatos de la práctica docente de los dos incidentes críticos; y luego, nos inspiramos en Braun, Clarke, Hayfield y Terry (2014) para tematizar datos cualitativos en comparación analítica en un contexto de desmantelamiento de las instituciones democráticas de acuerdo con un fuerte avance del pensamiento conservador y la intensificación de las desigualdades educativas existentes, principalmente después del golpe de estado ocurrido en Brasil en 2016 (Zan y Krawczyk, 2019).

• Incidente crítico 1 – IFCE

El incidente crítico ocurrido en el IFCE revela reflexividad sobre la (in)justicia curricular en contextos de (de)formaciones y tradición de racionalidad técnica: “Las resonancias inter comprensivas me llevaron a reflexionar sobre la (in)justicia curricular, [...] ya sea en el contexto universal con las (de)formaciones actuales de este proyecto neoliberal, o en la singularidad institucional, por una tradición de racionalidad técnica” (Docente-investigador del IFCE, viñeta como epígrafe introductorio).

Cuando recibí el video de una estudiante, ¡lloré! Hacía mucho tiempo que no escuchaba ese ruido allí. Voces en mayúsculas: “Oye gerencia, quita la mano de mí, CAEF. Oye, gerencia, quita la mano de mí, IF”. Además de los ruidos, en otras pintas se leía: “Los profesores del CAEF merecen que se reconozca su labor”. No aceptamos la degradación y devaluación institucional de la Coordinación de Educación Física (CAEF) en el campus de Fortaleza, cuya función comisionada fue removida después de 25 años de su implementación. Sentí este despido como un arrebato por la gestión, la ética y el currículum, sin tanta poética. En torno a esta lectura del mundo y de las palabras, las resonancias inter comprensivas me llevaron a reflexionar sobre la (in)justicia curricular, en la que la piedra arrojada es la Educación Física en el Bachillerato Integrado, ya sea en el contexto universal con las (de)formaciones actuales de este proyecto de (des)gobierno, ya sea

en singularidad institucional, por una tradición de racionalidad técnica, predominantemente, marcada por las ciencias exactas (Docente-investigador IFCE, informe de práctica docente, desarrollo textual).

• Incidente Crítico 2 – IFRS

El incidente crítico ocurrido en IFRS también engendra el contexto de (de)formación curricular por la reducción de la carga curricular de la asignatura de educación física en referencia al vaciamiento de conocimientos: “Era una propuesta para “reformular” el proyecto pedagógico de la carrera, en plena pandemia, en pleno proceso de implementación de la reforma neoliberal de la educación secundaria (profesor del IFRS, viñeta como epígrafe introductorio).

La situación ocurrió en el ámbito del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul – IFRS, en el campus donde trabajo como profesor de educación física desde 2017. En junio de 2021 tomé una licencia por 12 meses antes de completar mi pasantía posdoctoral y cuando faltaba menos de un mes para regresar, revisé un correo electrónico del coordinador del curso agrícola, que trataba sobre una propuesta para “reformular” el proyecto. Curso Pedagógico (PPC), en plena pandemia, en pleno proceso de implementación de la reforma neoliberal de la educación secundaria. El correo electrónico presentaba una propuesta inicial de “reformulación” según la cual la educación física como componente curricular quedaría excluida del segundo año del bachillerato integrado. Es importante mencionar que en el actual PPC, de un total de 4 años de estudios, se ofrecen dos períodos en el primer año y un período en el segundo año, organización que ya realiza la impartición de educación física para el nivel medio superior. Clases precarias. Al leer el correo electrónico, rápidamente respondí indicando mi disconformidad con el cambio, la coordinadora respondió señalando que la propuesta se basaría en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), sin embargo, no especificó el contenido del documento que justifica la exclusión de la educación física. La decisión no implicó la participación de un profesor de educación física, en ese momento en el plantel solo había un profesor que me reemplazaba, pero no participó de los debates. La propuesta de reformulación mencionada no incluyó debates más profundos sobre el currículo integrado y se desconoció la concepción de los institutos federales al elegir al

BNCC como único documento para guiar el proceso que se denominó reformulación, sin embargo, se pudo constatar que se trataba simplemente de una reducción de componentes curriculares, que excluían la educación física sin la participación de un docente del área. (Docente-investigador IFRS, informe de práctica docente, desarrollo textual)

Ambos incidentes fueron acentuados por el escenario político en la temporalidad de las contrarreformas neoliberales. Las declaraciones reflexivo-dialógicas resonaron con la problematización de la educación opresiva en los sistemas educativos y la degradación curricular debido a las relaciones de poder en la realidad micropolítica y macropolítica, con la implicación de la tensión de las subjetividades en la constitución de la autoridad y autonomía docente.

Los incidentes críticos ocurridos en IFCE y en IFRS ilustran cómo los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la implementación de la Nueva Educación Secundaria consolidan la precariedad curricular y la instrumentalización de la enseñanza, alineadas con la lógica neoliberal. Estas políticas refuerzan la devaluación de materias que no están directamente vinculadas al mundo del trabajo, como la Educación Física, configurando una injusticia curricular que compromete la formación integral de los estudiantes. Según Zanatta et al. (2019), las reformas neoliberales priorizan los intereses del mercado y los estándares de eficiencia en detrimento de una educación crítica y socialmente comprometida, limitando el acceso a conocimientos que permitan el pleno ejercicio de la ciudadanía. Así, los incidentes narrados no son casos aislados, sino que reflejan una tendencia estructural que compromete la democratización de la educación y perpetúa las desigualdades educativas.

El análisis de la educación opresiva y la degradación curricular estuvo constituido por la eliminación del rol comisionado de la Coordinación de Educación Física (CAEF) en el IFCE y la propuesta de reducir la carga de trabajo de educación física en el plan de estudios IFRS en el contexto de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). La Educación Física, a menudo marginada de las reformas curriculares, tiene un importante potencial crítico para resistir la lógica tecnicista y neoliberal que domina el sistema educativo. Según Gerdin et al. (2022), las pedagogías críticas en Educación Física pueden actuar como herramientas para cuestionar las estructuras de poder, promoviendo la justicia social a través

de la valoración de las experiencias corporales y culturales de los estudiantes. Al trascender la visión de una racionalidad técnica restringida del desempeño técnico-físico y de la competitividad, la Educación Física puede ofrecer un espacio pedagógico que desafíe las jerarquías y desigualdades, creando condiciones para una educación cívica y plural atenta a los marcadores sociales. A modo de ejemplo, el estudio de Corsino et al. (2024) que analiza la relación entre coeducación y antirracismo en la educación física escolar, pasando por el análisis teórico-empírico de la educación física escolar y la interseccionalidad, al situar la experiencia mimética de Tematización de las relaciones raciales en las clases escolares de educación física. Así, en los incidentes críticos analizados, la lucha por el mantenimiento de la carga horaria y por la valorización de la Educación Física en los Institutos Federales ejemplifica esta resistencia, mostrando cómo el campo puede afirmarse como parte indispensable de un currículo comprometido con la diversidad y la emancipación social con una con miras a la omnilateralidad y politécnicas.

Respecto al incidente crítico en el IFCE, las preguntas planteadas por los amigos críticos fueron: ¿cuál fue la justificación para la destitución del cargo encomendado a la Coordinación de Educación Física (CAEF) en el IFCE? ¿Por qué la elección de CAEF? (amigo crítico 1) y ¿cómo se desestimó a CAEF? (amigo crítico 2).

La destitución de la CAEF se produjo en el flujo de corrección respecto de las funciones encomendadas, según el análisis del presupuesto federal. La lectura integral del colegiado es que esta oferta fue vista como una degradación política de la CAEF, implicada en la precariedad de la labor educativa y en la lógica de devaluación de la educación física en la política educativa.

El acto político de la CAEF trajo, como deliberación colegiada de la facultad, la vinculación de esta coordinación a la Secretaría de Educación del campus de Fortaleza, en contraste con la propuesta de vincularla a la Secretaría de Turismo y Esparcimiento. Afirmarse en el área de la educación apunta a un supuesto político-epistemológico, acercándose a las ciencias humanas. Como nos dice Freire (1987), la militancia contra el pensamiento y la acción mecanicistas que subordinan nuestra existencialidad en el mundo se convierte en un imperativo de lucha cuya claridad filosófica es indispensable para la práctica política con la necesaria vigilancia epistemológica.

El impacto emocional vivido por la docente-investigadora del IFCE ante la destitución de la Coordinación de Educación Física (CAEF) muestra cómo los procesos de precariedad curricular afectan no solo el contexto institucional, sino también la subjetividad docente. Según Charlot (2013), la relación con el conocimiento está atravesada por la dimensión afectiva, y las situaciones que devalúan el trabajo pedagógico generan sentimientos de frustración e impotencia. Al mismo tiempo, Giroux (1997) sostiene que los docentes, como intelectuales transformadores, tienen un papel ético fundamental en la lucha por la justicia social y curricular, siendo la experiencia emocional una fuerza que puede movilizar resistencia y acciones transformadoras. Así, la respuesta emocional del docente no debe ser vista como fragilidad, sino como una expresión legítima de la lucha contra las imposiciones de una racionalidad técnica que deshumaniza la práctica educativa.

A través de la escucha dialógica, la amiga crítica 3 dijo desconocer los ataques a la Educación Física Escolar que se desarrollan en varios Institutos Federales (IF). Esta lucha de los Institutos Federales incorpora traducciones macropolíticas, ya que refleja el momento en que nos vemos obligados con más fuerza por fuerzas neoliberales (Freire, 1996) cuyos cimientos de las escuelas públicas están amenazados, especialmente por la injusticia curricular, a través de contrarreformas autoritarias que operan en la lógica bancaria, ya sea invisibilizando componentes curriculares alejados de las evaluaciones externas, o tratando la educación profesional como formación para mano de obra barata.

El amigo crítico 4, en un acto de radicalidad y enojo, fundamentó que el gobierno anterior tomó en serio a todos al amenazar nuestro trabajo, pero que junto al activismo estudiantil podemos construir movimientos de resistencia y transgresión, ya que “los espacios reflexivos y colaborativos pueden incluir a los docentes y, además, otros actores educativos y miembros de la comunidad educativa, dando paso a acuerdos comunales bajo un razonamiento democrático” (Oyarzún y Soto, 2022).

En este sentido, la labor docente consiste en brindar una enseñanza estratégica, situada y negociada (Tardif, 2014), permitiendo una acción dialógica con conocimientos articulados al proyecto de sociedad en un acto de conciencia, apuntando a la equidad y la justicia social. Para ello, es esencial participar en

resoluciones sobre la naturaleza política y su impacto en el apoyo organizativo necesario para el aprendizaje en la escuela y en el extranjero (Day, 2001).

Respecto al incidente crítico de las IFRS, las preguntas planteadas por los amigos críticos fueron: ¿Por qué la reformulación curricular sería una cuestión de (in)justicia social? (amigo crítico 6), los demás hicieron la pregunta: ¿Por qué el maestro suplente no participó en los debates sobre la reorganización del PPC?

Entre el diálogo ahora establecido, para comprender las respuestas, el proceso de reflexión produjo la comprensión de que reducir la carga horaria limita el derecho de los estudiantes a tener acceso a los conocimientos de educación física, lo que implica la relación entre justicia social y justicia curricular, reproduciendo la educación desde la perspectiva de y a través del mercado que opera en la lógica del capitalismo, como lo muestran los estudios de Ferreira (2017), Silva y Araújo (2021), Ramos y Paranhos (2022), Jucá et al. (2023) cuya realidad sucumbe a la construcción de ciudadanos autónomos que tienen derecho a planificar y decidir por sí mismos su vida en actos de conciencia (Freire, 1996; Giroux, 1997).

Considerando que no hubo participación de docentes de educación física en la propuesta de reforma del Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) del IRFS, el amigo crítico 3 afirmó que es fundamental que los cambios curriculares sean debatidos colectivamente, con participación efectiva de los actores con los conocimientos específicos de cada área del conocimiento en la construcción del currículo escolar.

El amigo crítico 7 reforzó esta posición al decir que la reformulación debe abordarse con la NDE//Unión de Estudiantes del curso, llamando la atención sobre la importancia de la autoría colaborativa de los estudiantes en la gestión de la construcción curricular (Freire, 1996).

La amiga crítica 5 también preguntó si en caso de que la profesora suplente hubiese tenido la oportunidad o el deseo de participar en el comité de reformulación del PPC hubiese cuestionado la propuesta de reducir la carga horaria de educación física, según el movimiento realizado por la profesora-investigadora IFRS, en respuesta al correo electrónico del coordinador del curso. Y el amigo crítico 3 cuestionó si la profesora suplente fue invitada a participar en el comité.

Luego de la pregunta del amigo crítico 3, se identificó que todos los docentes fueron invitados formalmente, sin embargo, la condición del docente suplente que participa en comités es diferente a la condición de los docentes permanentes, tal como se sabe, en la mayoría de los casos, ellos no tienen opción de voto o no tienen la misma incidencia en el posicionamiento ante el profesorado permanente. El amigo crítico 8 cuestionó el hecho de que la educación física haya sido tratada como una materia de menor relevancia en comparación con otros componentes curriculares.

La respuesta al correo electrónico en un posicionamiento opuesto a la reducción de carga horaria generó el apoyo de los compañeros a través de una docente de la institución que se acercó vía WhatsApp para comunicarles su solidaridad, pero sin hacer pública su postura en respuesta al correo electrónico, lo que se consideró una actitud que podría haber sido compartida con el colectivo de docentes.

Respecto a la reducción de la carga horaria de las clases de educación física, es plausible concluir que no se trata de un movimiento aislado, pareciera que, en medio del proceso de precarización de la educación, con énfasis en la implementación de lo que se conoció como Nueva Educación Secundaria, los cambios se vuelven recurrentes y afectan tanto a la región Nordeste como al Sur del país, donde se ubican los institutos cubiertos en este trabajo (tabla 1).

Tabla 1. Número de clases y carga horaria de Educación Física en la escuela secundaria regular de las regiones Noreste y Sur de Brasil

Estado	Región	Clases semanales para cada año de secundaria			Carga de trabajo anual para cada año de secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°
Maranhão	Nordeste	1	1	1	40h	40h	40h
Paiuí	Nordeste	1	1	0	40h	40h	40h
Sergipe	Nordeste	1	2	1	40h	40h	40h

Estado	Región	Clases semanales para cada año de secundaria			Carga de trabajo anual para cada año de secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°
Paraná	Sul	2	0	2	80h	0h	80h
Rio Grande do Sul	Sul	1	1	1	40h	40h	40h
Santa Catarina	Sul	2	1	1	64h	32h	32h

Nota. Adaptado de Jucá et al. (2023, p. 9).

Coincidimos con Moura (2024) al anunciar que la contrarreforma quita a los jóvenes el derecho de acceso al conocimiento históricamente producido y acumulado por la humanidad, cuya ocurrencia es también reflejo de la implementación de la Base Curricular Común Nacional para la Educación Secundaria (BNCC-EM), que realizó una reducción de al menos un 25 % en la carga horaria de la formación general básica, promoviendo la precariedad en la formación de los estudiantes.

Estos incidentes críticos operan entre ambigüedades y contradicciones que revelan el continuo avance del neoliberalismo y el oscurantismo en la educación brasileña, especialmente para los jóvenes.

4. Discusión y conclusión

A partir de los incidentes críticos presentados pudimos reiterar que las prácticas educativas se presentan como formas de intervenir en la sociedad cuya incesante lucha es por la humanización (Freire, 1999), reconociendo la inseparabilidad entre educación y política, ya que la Educación Física sufre del impacto más amplio de avance de políticas neoliberales como la reforma de la educación secundaria y con contextos específicos en las decisiones institucionales. Para Corti (2019), hay que reconocer que, a pesar del avance de ciertas políticas educativas destructivas, es importante considerar que su implementación en las instituciones puede sufrir diferentes formas de resistencia por parte de los agentes responsables, como ocurrió en las IFRS y también en el IFCE con énfasis en la movilización estudiantil.

Las acciones específicas del docente en los incidentes críticos del IFCE e IFRS demuestran cómo las prácticas locales pueden constituir espacios de resistencia a las dinámicas macroestructurales impuestas por el sistema educativo brasileño. Según Freire (1996), la educación es, por naturaleza, un acto político, en el que docentes y estudiantes interactúan en un proceso de concienciación y transfor-

mación social. En este contexto, las resistencias articuladas por los docentes, como la impugnación de la exclusión de la Educación Física en los currículos y la movilización contra la devaluación institucional, reflejan no solo la lucha por los derechos educativos, sino también la confrontación de una lógica neoliberal que prioriza los intereses del mercado sobre el bien público. Estas prácticas micropolíticas resisten las imposiciones macropolíticas, destacando la posibilidad de reconstruir, en las aulas y los espacios institucionales, una educación crítica comprometida con la justicia social.

La existencialidad de la Educación Física en la red federal, y su intercomprensión institucional, busca, sobre todo, una alteridad pedagógica, que reposiciona el currículo hacia una racionalidad crítica cuya organización didáctica, en el contexto de la diversificación cultural, produce una ética y estética creativa en entrenamiento de cuerpos conscientes. En este sentido, señalamos que la diversificación del currículo permite una mayor justicia social y curricular, a través de la descolonización de los saberes y enfoques interculturales frente a un currículo basado en la racionalidad técnica. En convergencia analítica, Cajardo-Espinoza y Campos-Cancino (2022), a través de un estudio de revisión de la literatura sobre justicia social y creatividad, amplían la reflexión emergente en torno a la generación de procesos creativos en la educación, que apuntan a la transformación social en un mundo cuya necesidad presenta, como un imperativo en América Latina, un lugar en el que la inequidad y la desigualdad quedan expuestas como un problema que impacta la vida diaria de millones de personas.

Los Institutos Federales, como espacios educativos que atienden una importante diversidad sociocultural, se enfrentan especialmente al desafío de las reformas neoliberales, que a menudo ignoran las especificidades de los grupos minoritarios, como las poblaciones indígenas, los quilombolas, las mujeres y las personas LGBTQIA+. Ladson-Billings

(1995) enfatiza que una pedagogía culturalmente relevante es fundamental para promover la justicia social en la educación, asegurando que las experiencias, identidades y conocimientos de estos grupos sean valorados en el currículo. Además, Santos (2014) sostiene que la educación debe ser un espacio para la descolonización del conocimiento, rompiendo con la hegemonía eurocéntrica y reconociendo epistemologías plurales. Por lo tanto, es fundamental considerar cómo las contrarreformas impactan a estos grupos específicos en los Institutos Federales, reforzando exclusiones o creando oportunidades para una educación intercultural que valore la diversidad y combata las desigualdades estructurales.

Con este sentir-pensar-actuar resurge la justicia social, guiada aquí por el incidente crítico de la (in)justicia curricular, en una acción que revela la perspectiva de la ética en el sentido de justicia social que nos moviliza a luchar frente a “la utopía o el sueño”, con la salvedad de que el sueño de un mundo mejor emerge desde lo más profundo de su contradicción que se opone a las contrarreformas neoliberales que aún están en tensión, como la propuesta Nueva/Vieja Educación Secundaria que produce desigualdades educativas.

Estos movimientos colaborativos en este autoestudio promueven la vigilancia política y pedagógica, movilizandolos cuerpos conscientes a la acción, a pesar de un sistema educativo opresivo (Freire, 2019). Al apropiarse de una construcción intersubjetiva, las experiencias teóricas y empíricas de los docentes-investigadores generan una conciencia problematizadora, impulsando una praxis transformadora. Es en este lugar intermedio entre vida y trabajo donde estos docentes-investigadores enfrentan contradicciones y desarrollan estrategias de supervivencia frente a las dificultades de su actividad profesional (Charlot, 2013). Al re existir y resistir, enfrentan las profundidades de una educación al servicio del neoliberalismo, que reproduce la opresión, especialmente en las clases más desfavorecidas, como los jóvenes, que se convierten en el principal objetivo de esta dinámica.

Referencias bibliográficas

- Abreu, S. M. B. (2022). Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 7(20), 241-246.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.22.v7.n20.p241-246>
- Brasil (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília.
<https://bit.ly/4fkfrN3>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. y Terry, G. (2019). Thematic Analysis. En Liamputtong, P. (eds.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez. <https://bit.ly/3ZkEdrR>
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. En J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey y T. Russell (eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_15
- Corsino, L. N., Barreto, S. M., Venâncio, L., Sanches Neto, L. y Conceição, W. L. da (2024). Educação física escolar e interseccionalidades: da coeducação ao antirracismo na experiência mimética com a juventude. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 46, e20240046.
<https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240046>
- Corti, A. P. (2019). Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação em Revista*, 35, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>
- Day, C. (2021). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*.
- Filgueiras, I. P., Freire, E. S., Meireles, B. F., Vieira, E. L. S., Marques, B. G., Rodrigues, G. M., et al. (2024). School physical education and social justice: what are we doing in Brazil? En S. Lawrence, J. Hill y R. Mowatt (eds.), *Handbook of sport, leisure and social justice*. Routledge
<https://doi.org/10.4324/9781003389682>
- Fletcher, T. y Hordvik, M. M. (2022a). Miscibilidade em abordagens combinadas à prática de formação de professores(as) de educação física. *Movimento*, 28, e28018.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.122740>
- Fletcher, T. y Hordvik, M. M. (2022b). Emotions and pedagogical change in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Sport, Education and Society*, 28(4), 381-394.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2035345>

- Fletcher, T. y Ovens, A. (2015). Self-study in physical education: bridging personal and public understandings in professional practice. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 215-219.
<https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092721>
- Fletcher, T. (2020). Self-study as hybrid methodology. En Kitchen, J., Berry A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H., Thomas, L. (eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 69-298). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1_9-1
- Flor B. J. M. S. d, Souza R.V.O. d, Gonçalves, Y., Silva, J. P. d, Lopes, F. J. C., Ribeiro M.d C. M., Venâncio, L. y Sanches Neto, L. (2024) Exploring critical incidents technique on social justice themes with Brazilian physical education teacher-researchers. *Front. Educ.*, 8:1231010.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1231010>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press. <https://bit.ly/3ZXDAo9>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Paz e Terra. <https://bit.ly/40WdX8n>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. y Ramos, M. (eds.) (2012). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. Cortez. <https://bit.ly/4eFockt>
- Gajardo-Espinoza, K. y Campos-Cancino, G. (2022). Educación creativa y justicia social: una revisión sistemática orientada a conocer el contexto latinoamericano. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(2), 262-276.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.07>
- Gerdin, G., Philpot, R. y Smith, W. (2016). It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds: graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society*, 23(3), 203-215.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174846>
- Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K. M., Linnér, S., Westlie, K. y Larsson, L. (2022). *Social justice pedagogies in health and physical education*. Routledge. <https://bit.ly/3CSpEmg>
- Giroux, H. A. (1997). Profesores como intelectuais transformadores. En Henry A. Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 157-164). Artes Médicas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Notas Metodológicas versão 1.6*. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Notas Metodológicas versão 1.6*. Rio de Janeiro. <https://bit.ly/3OHUSzz>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2022). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília. <https://bit.ly/3OHUSzz>
- Jucá, L. G., Maldonado, D. T. y Barreto, S. M. (2023). Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. *Motrivivência*, 35(66), 1-17.
<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93798>
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. En Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., Russell, T. (eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer International Handbooks of Education, 12. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e Mascaradas*. 6. Autêntica Editora.
<https://encurtador.com.br/IutUr>
- Lunenberg, M. y Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and teacher education*, 27(5), 841-850.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008>
- Luttrell, W. (eds.) (2020). *Qualitative research in education*. Routledge. <http://bit.ly/3Zixcrp>
- Moura, D. H. (2024). Contrarreforma de la educación secundaria (Ley no 13.415/2017): centralidad de las alianzas público-privadas en las redes educativas estatales del Nordeste (2016-2022). *Revista Cocar*, (27). <https://doi.org/10.31792/rc.vi27>
- Moura, D. y Benachio, E. (2021). Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 163-187.
<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>
- Oyarzún, C. y Soto, R. (2021). La impropiedad de estandarizar el trabajo docente: un análisis desde Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M. y Westlie, K. (2021). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), 57-75.

- <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Ramos, M. y Paranhos, M. (2022). Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Retratos Da Escola*, 16(34), 71-88. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>
- Samaras, A. y Roberts, L. (2011). Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. *The Learning Professional*, 32(5), 42. <https://bit.ly/4iID9FD>
- Sanches Neto, L., Venâncio, L., Corsino, L. N., Conceição, W. L. d., Vieira, E. L. d S., Barreto, S. M., Freire, E. d S., Filgueiras, I. P., Garbett, D. y Ovens, A. (2023). Perspectives on social justice when becoming a teacher-researcher in the practicum: insights from physical education teacher education. *Front. Educ.*, 8, 1174751. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1174751>
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Silva, K A. C. P. C. (2018). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, 36(1), 330-350. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>
- Silva, M. R. y Araújo, R. M. L. (2021). Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 6-14. <https://bit.ly/4fkkflz>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes. <https://bit.ly/3ZZ4fkj>
- Thomas, L. (2017). Learning to learn about the practicum: a self-study of learning to support student learning in the field. *Studying Teacher Education*, 13(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342354>
- Trad. Maria Assunção Flores. Porto Editora.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge. <https://bit.ly/3P0ygu4>
- Vanassche, E. y Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Venâncio, L., Sanches Neto, L., Charlot, B. y Craig, C. J. (2022). Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. *Movimento*, 28, e28020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>
- Vieira, E. L. S., de Abreu, S. M. B. y Sanches Neto, L. (2022). Diary of a critical friendship: anthropoetic implications of self-study in the teacher education of a physical education teacher-researcher. *Studying Teacher Education*, 18(3), 294-315. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2079621>
- Zan, D. P. y Krawczyk, N. (2019). Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Retratos da Escola*, 13(27), 607-620, set./dez. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1032>
- Zanatta, S. C., Branco, E. P., Branco, A. B. G. y Neves, M. C. D. (2019). Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1711-1738. Epub 27 de janeiro de 2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>