

DESCONSTRUCCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Fernando Jaime González

Profesor del Departamento de Pedagogía
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí).

Paulo Evaldo Fensterseifer

Profesor del Departamento de Pedagogía
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí).
1

Fecha de recepción: 25 /04/ 2009

Fecha de aceptación: 1/09/ 2009

RESUMEN: El artículo presenta una reflexión sobre la formación inicial en el área de Educación Física, enfatizando la ineficacia de este proceso en lo que se refiere al rompimiento con la tradición que caracteriza la disciplina en la educación básica. Reconoce como fundamental que la formación de grado realice una desconstrucción del imaginario sobre la Educación Física que los estudiantes traen para el interior de la universidad. No obstante, destaca el compromiso que este proceso de formación tiene en ayudar a los futuros profesores a construir propuestas cualificadas de intervención, las cuales deben sustentarse en procesos continuos de investigación y de dialogo constante con el contexto de trabajo (reconstrucción).

Palabras-clave: Educación física. Formación inicial. Desconstrucción.

DECOSTRUCCTION, CONSTRUCTIO AND RECONSTRUCTION OF PHISICAL EDUCATION: CHALLENGES FOR INITIAL TRAINING

ABSTRACT: The present article discusses the role of physical education undergraduate programs. We place emphasis on the ineffectiveness of those programs in breaking with the traditional role of this subject area in basic education. We consider it fundamental that physical education undergraduate programs deconstruct the imagery of physical education that students bring into universities. Also, we point out that those programs should be committed to helping students to construct intervention proposals based on continuous investigation and on labor contexts (reconstruction).

Keywords: Physical Education. Undergraduate Programs. Deconstruction.

¹ Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí). Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo – Brasil.

Disertar sobre la formación superior es muy complejo. Los elementos que se entrecruzan en ese universo son tantos, que seleccionar un asunto puede ser interpretado como la reducción de los otros a un lugar de menor importancia, cuando no es así. De esta forma, el recorte que elegimos para discutir en este texto fue pautado por la idea de destacar algunos elementos sobre los cuales hemos reflexionado, estudiado e intervenido en los últimos años, sin otorgarle por ello una importancia superlativa frente a la larga lista de temas que componen la agenda de discusión de la formación superior en Educación Física (EF).

En esta línea de esclarecimientos, es necesario apuntar que la discusión que proponemos está focalizada en la formación del profesor de la disciplina o asignatura EF escolar y, consecuentemente, no pretendemos incluir en la exposición aspectos referidos a la formación en EF para la actuación en otros campos profesionales. En este punto, es importante destacar, que la Educación Superior Universitaria en Brasil reconoce dos carreras específicas en el área de EF. Siendo que una habilita para ejercicio de la docencia en la educación básica (que incluye educación inicial, fundamental y media) y de la cual egresan con el diploma de Licenciados en EF. Y una otra carrera orientada a la formación de profesionales para trabajar en el universo de las prácticas corporales sistematizadas, denominados de Graduados en EF.

El último reparo que nos gustaría hacer, se refiere al contexto que nuestras afirmaciones tienen como tela de fondo. O sea, las generalizaciones que haremos se refieren al universo sociocultural en el cual trabajamos e investigamos. Así, toca a los interpretes observar si estas ideas sirven o no para pensar sus realidades.

Hechas estas aclaraciones pasamos ahora a desarrollar específicamente nuestros argumentos. Partimos de la idea que existe una percepción generalizada de que las prácticas pedagógicas en EF escolar se caracterizan más por la reproducción que por la renovación. Y que la formación profesional, en general, es bastante inocua cuando se trata de propiciar condiciones para que los nuevos profesionales produzcan las formas innovadoras de trabajo declaradas como deseables y necesarias para el desarrollo de la asignatura.

Amadío Graça (1999), investigador portugués, utiliza para representar el proceso de reproducción de la enseñanza de poca calidad en EF un esquema (Cuadro 1) propuesto por un académico holandés (Bart Crum). Ese esquema, en líneas general y salvando las particulares

sociopolíticas específicas de los respectivos países, ayuda a interpretar los mecanismos que propician ese proceso e invita a preguntarse como las instituciones de formación inicial se posicionan frente a ese ciclo de reproducción.

Cuadro 1: Círculo vicioso auto-reproductor del fracaso de la Educación Física de Bart Crum

1º paso	Debido a las tendencias hegemónicas de la EF escolar, un porcentual considerable de los profesores sustenta perspectivas de no-enseñanza (<i>in enseñanza</i>) sobre su trabajo.
2º paso	Debido a estas perspectivas y los programas vagos, las actividades en las clases de EF no poseen un carácter de enseñanza e aprendizaje, antes se orientan para la el desarrollo de la aptitud física o de la recreación.
3º paso	En consecuencia, los beneficios son pobres. Los alumnos, en particular los menos habilidosos, tienen problemas de encontrar buenas experiencias de aprendizaje.
4º paso	El carácter de la no-enseñanza va a influenciar en la perspectiva de los candidatos a profesores en la concepción de EF.
5º paso	Los programas de formación tienen en general un impacto reducido, cuando comparado con el impacto del proceso de “aprendizaje por observación”.
6º paso	Mismo cuando el programa de la formación transmite con suceso una perspectiva de enseñanza y aprendizaje, la fuerza socializadora de la entrada en las escuelas trabaja en el sentido de apagar esta tendencia.

Fonte: Graça (1999, p. 208).

En este texto nos proponemos discutir tres temas de la formación inicial que se vinculan con los pasos 4, 5 e 6 del *Círculo vicioso auto-reproductor del fracaso de la educación física* representado en el cuadro. Particularmente, nos proponemos reflexionar sobre los desafíos que colocan para las instituciones de enseñanza superior en EF: los aprendizajes preuniversitarios de los alumnos del profesorado, la propuesta de EF escolar defendida por la institución y las estrategias de formación continuada, particularmente en los primeros años del ejercicio docente.

El primer tema aborda el rol que juegan los conocimientos y saberes construidos e incorporados en la trayectoria personal de los estudiantes, antes del ingreso a las casas universitarias, tanto en la formación como en la propia actuación profesional. Lortie (1975 apud Graça, 1999), en relación a este tema, introdujo el concepto de “aprendizaje por observación” para referirse a la familiaridad del candidato a profesor con el cotidiano escolar.

A lo largo de los años como alumno, el contacto con una diversidad de profesores y formas de enseñar inevitablemente dejan marcas en la comprensión de lo que es un buen profesor, una buena clase, una buena relación profesor-alumnos, en que consiste el enseñar, lo que se pretende y de que trata la asignatura escolar, como también, en que el profesor y los alumnos ocupan el tiempo en la clase. No obstante, es importante destacar que aquello que los estudiantes aprenden de la enseñanza de esta forma es más intuitivo e imitativo de que explícito y analítico. Este proceso funciona potencialmente como un mecanismo reproductor de las prácticas y contribuye para la conservación de formas de enseñanza que se desean y que necesitan ser cambiadas.

Dentro de esta familiaridad con la enseñanza², que muchas veces les da a los estudiantes la sensación que enseñar es una actividad fácil y para lo cual no es necesario aprender mucho, está todo el conocimiento y las creencias que los estudiantes traen para la formación. Las cuales se constituye como filtro de la información y de las perspectivas vehiculadas por la formación inicial (Hollingsworth, 1989 apud Graça, 1999).

Estos filtros pueden explicar porque muchos estudiantes pasan por cursos que impulsan innovaciones importantes en la EF escolar, hasta muchas veces con buenas clasificaciones, sin nunca hacer propias las ideas de innovación y, en grande medida o en lo esencial, conservando la mirada sobre la EF que traían cuando ingresaron a la carrera.

En realidad los nuevos aprendizajes se constituyen con base en el conocimiento anterior que el sujeto posee. Este conocimiento, donde se incluyen también las concepciones ingenuas y los conceptos incorrectos, dicta la suerte de la nueva información.

Así, deberíamos preocuparnos por saber que pasa con las concepciones iniciales de los alumnos cuando procuramos que construyan nuevas perspectivas de pensar la EF escolar. También, conocer como ellos desarrollan estrategias para preservar sus concepciones iniciales a lo largo de las experiencias educacionales.

En un campo un poco diferente, referido a las matrices conceptuales, y de acuerdo a los postulados propuestos por Chim e Brewer (apud Graça, 1999), cuando una persona es

² Entre los estudiantes de EF se destacan particularmente sus experiencias con el universo de las actividades físicas y los deportes (Figueiredo, 2004; 2008).

contrapuesta con datos o informaciones que contradicen una teoría que sustenta personalmente, puede responder básicamente de las siguientes formas:

- ignorar los datos anómalos;
- rechazar los datos;
- excluir los datos del dominio de la teoría;
- mantener los datos en suspenso;
- re-interpretar los datos y introducir cambios periféricos en la teoría;
- acepta los datos y muda la teoría.

Es decir, el aprendizaje envuelve una interacción entre una nueva concepción y otra ya existente, cuyo resultado depende de la naturaleza de esta interpretación. Así, si hay alguna posibilidad de conciliación entre concepciones, el aprendizaje acontecerá sin mayores dificultades. No obstante, si este no fuera el caso, el aprendizaje exigirá a reestructuración de la concepción existente, o mismo, cambios para una nueva concepción.

De algunas formas estas ideas pueden ser tomadas para trabajar en la formación inicial de profesores. Los docentes formadores de las instituciones de enseñanza superior deberíamos empeñarnos en saber cuales son las concepciones de los estudiantes y las bases en que se sustentan para poder producir conflictos cognitivos con las concepciones que dificultan el desarrollo de nuevas concepciones más inteligibles, plausibles y fructíferas en EF.

De esta manera, cuando pensamos en la formación inicial, entendemos que es fundamental trabajar la operación anunciada en el título de esta disertación, es decir, la *deconstrucción* de los conceptos o nociones incorporadas de forma a-crítica en el uso cotidiano. Ejemplos de estas pre-nociones frecuentes entre los ingresantes a la carrera de EF son las siguientes: *que el deporte es salud, que el deporte es educación (en un sentido de valores sociales positivos), que saber realizar las destrezas motoras es garantía de poder enseñarlas, que el cuerpo es un dato biológico, que las posibilidades del desempeño deportivo son producto de un don, que es posible el acceso a la verdad, que existe una verdadera EF*, entre otras. Estas pre-nociones se erigen en operadores cognitivos fuertes que funcionan como filtros de los discursos y las prácticas durante la formación y que se muestran resistentes a la impronta de la experiencia educativa. De esta manera, esta última puede ser

dejada de lado apenas terminada la formación inicial o inmediatamente concluido el propio componente curricular, espacio curricular o disciplina.

El segundo tema a abordar se refiere a un elemento que posiblemente cobre mayor sentido en el contexto brasilero, no obstante, entendemos, puede ser un proceso también presente en la realidad de las instituciones de formación de otros países.

Básicamente, podemos entender, acompañando a Caparroz y Bracht (2007), que como reacción a la limitada discusión pedagógica que caracterizo tradicionalmente al área de EF en el Brasil, o sea, en aquello que se refiere a una problematización en relación a los fines sociopolíticos de esta disciplina; en la década de 1980 se inicia un movimiento contrario que pasa a centrar intensamente sus preocupaciones en discutir a legitimidad y los fines educativos de esta asignatura. Produciendo, en la expresión de los autores, un pasaje de una hipertrofia didáctica, en su sentido mas pobre, para una hipertrofia da discusión pedagógica. Dejando en un segundo plano las preocupaciones de cómo desarrollar intervenciones pautadas por los nuevos proyectos ético-normativos para EF.

Entendemos que los cursos de formación se dio un proceso que podemos denominado de *prescripción pedagógica-didáctica por negación (o negativa)*, consistente en invertir una parte importante del tiempo curricular de la formación explicando a los estudiantes lo que *no es correcto*, o también, lo que *no debe ser hecho* en las clases de EF. Sin embargo, lo que se propone como alternativa a esa negación, suele irrumpir de forma desdibujada, con un formato de un modelo para descubrir o para armar, en base a los fragmentos que presenta cada una de las disciplinas que componen la matriz curricular de la carrera. Entendemos que es frecuente que, de forma implícita, los formadores dentro de una misma casa de formación expresen proyectos para la EF que no coinciden, resultando, en consecuencia, en una visión de la disciplina escolar fragmentada y, muchas veces, incoherente y contradictoria.

En el proceso de ayudar a los estudiantes a construir un proyecto para la EF escolar se torna imperiosa la elucidación de la propuesta defendida por la institución, posicionándose claramente sobre los propósitos del componte curricular, acordados desde un punto de vista ético-político, así como, los caminos que se entienden más adecuados – hasta ese momento – para su consecución. Todo esto sin temor de mostrar las contradicciones y las inseguridades propias de cualquier proyecto educativo, no obstante, de forma explicita. No se trata de presentar las proposiciones en relación a la EF como verdades reveladas o respuestas

definitivas, sino como convenciones o acuerdos contruidos sobre argumentos y, por lo tanto, pasibles de ser transformadas con la incorporación a la discusión de nuevas razones.

Es este camino, entre otros movimientos, que son necesarios realizar, entendemos que en el proceso de formación inicial se le debería asegurar a los estudiantes la posibilidad que desarrollen un proyecto curricular de la disciplina o asignatura EF para toda la Educación Fundamental, realizando este trabajo con instituciones educativas del lugar donde viven en colaboración con los profesores de la especialidad. Esto, porque se básicamente defendemos la idea que a EF es un componente curricular³, responsable por un determinado campo de saber, nosotros, profesores de la graduación y los estudiantes, debemos hacer un esfuerzo de explicitar el conjunto de conocimientos que entendemos son responsabilidad de esta asignatura, y explicar como los mismos se organizan para potenciar el aprendizaje activo, significativo y crítico de los alumnos (González, 2006).

Nuestras experiencias ten mostrado que este proceso se presenta como un espacio privilegiado para el desarrollo de explicitación de las concepciones contruidas a lo largo de la formación. Como también como un espacio para amarrar un conjunto de conocimientos que frecuentemente se encuentra disperso y sin demasiadas articulaciones entre si.

En definitiva el estudiante debe ser desafiado a construir una propuesta orientadora que le ayude a posicionarse de forma propositiva y coherente en relación al porque, que, cuando, como e enseñar a su asignatura. Sabiendo que no es un mandato de la “verdadera EF” o una receta para aplicar, sino que es un proyecto de intervención ético-normativo e técnico-científico, que mudará cuando buenas razones sean incorporadas en el proceso.

El tercer y último tema se vincula con los anteriores y coloca en pauta el lugar que tiene en la formación inicial la preparación del futuro profesor para su *formación permanente*. Es decir, entendemos como fundamental preguntarnos de que modo los egresos de una institución de enseñanza superior en EF, se vinculan con el conocimiento necesario para su

³ Contemporáneamente, la legislación brasilera (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB) define EF como *componente curricular*, lo que significa un compromiso con las características propias de los establecimientos de escolares, o sea, la dimensión conceptual, juntamente con las dimensiones procedimental y actitudinal. En resumen: las vivencias, el ejercitarse, el practicar no son suficientes, necesitan de una tematización al respecto, una sistematización de conocimientos que se articulen con la dinámica curricular. La EF escolar pasa entonces a tener que ayudar al alumno a entender, más allá de vivenciar, la cultura corporal de movimiento.

ejercicio profesional. Que tipo de relación establecen con la producción y el *consumo* de conocimiento demandado por la docencia en EF.

Molina Neto et al. (2006) afirman que la EF brasilera tiene una larga tradición y experiencia en la organización de proyectos y actividades de formación permanente. Siendo que, en una investigación desarrollada en Porto Alegre⁴, se confirmó que, cuantitativamente, ganan mayor relevancia los eventos de carga horaria reducida, de temáticas específica y de carácter procedimental. Donde los temas mas ofrecidos son iniciación deportiva y el deporte escolar, fuera de los referidos específicamente al área de *fitness* y entrenamiento. Además, observaron la consolidación de un grupo de ministrantes que circulan en varios eventos, con pequeñas alteraciones conceptuales y semánticas en la nomina de los contenidos ministrados. Es decir, citando Molina Neto et al. (2006):

“los eventos y las actividades de carga horaria reducida se caracterizan por verdaderos *supermercados*, a los cuales el participante dirige-se para comprar parcelas de conocimiento, generalmente descontextualizado, atendiendo a las demandas de la moda o por razones prácticas y personales. Actividades reflexivas sobre temas de fondo del área de conocimiento se constituyen en la minoría de las ofertas y se realizan a través de conferencias o en cursos de post-graduación *strictu e lato sensu*. Estos últimos – continua el autor – ya en perceptible proceso de mercantilización.” (p. 51).

En la misma línea autores vienen llamando a este proceso de *industria de la formación permanente y de la certificación*. Caracterizándose por mantener una relación de dependencia entre los disertantes que producen conocimiento, transformado en mercadería a ser vendida, y consumidores que compran y *aplican* el conocimiento.

Este tipo de *conocimiento* tiene un claro corte técnico-instrumental porque supone aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir determinados efectos o resultados, sin problematizar estos últimos. Giroux (1997) entiende que este tipo de capacitación desempeña un papel cada vez más importante en la disminución de la autonomía docente.

Como alternativa, se vienen observado procesos de formación permanente sustentados en la investigación-acción, la investigación colaborativa o participativa. Mas allá de las diferencias que los especialistas en metodología de la pesquisa hacen entre ellas, en líneas

⁴ Capital del Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

generales, pueden ser caracterizadas por un tipo de investigación: a) centrada en problemas que hacen parte de una realidad educativa concreta, b) pautada por una idea de resolución contextual, o sea, se empeñada en producir conocimiento para ayudar a tomar decisiones en los planos, técnico, práctico como ético-normativo e c) desarrollada por profesores en colaboración con pares, con o sin ayuda de un investigador.

En este punto, algunas experiencias como las desarrollada por el profesor Valter Bracht y sus colaboradores de la Universidad Federal de Espírito Santo (Bracht et al., 2003), dan claras señales que son procesos muy positivos. También, por nuestra propia experiencia, cuando integramos un grupo de trabajo constituido por profesores de la red pública del municipio de Ijuí⁵, con los cuales nos empeñamos en producir conocimiento para el desarrollo de proyectos curriculares para sus respectivas escuelas y la correspondiente reconstrucción que se fue perfilando a partir de las experiencias docentes. Con eso buscamos construir una propuesta de trabajo centrada en la acción, en la cual *aprender es hacer y aprender haciendo*, esto, entretanto nos coloca problemas: ¿como objetivar saberes docentes (profesionales) y incorporarlos a la formación inicial? Esta dificultad tiene que ver con el hecho de que la experiencia no se transmite y que los saberes profesionales son, en buena medida experiencias pensadas. ¿Cómo entonces transformar experiencia en conocimiento a ser disponibilizado?

Nuestra tarea, en última instancia, es imposible si el objetivo es *formar*, eso porque una serie de estudios realizados en los últimos años – y el propio sentido común – nos indican que el saber necesario para el profesional depende, como cita Tardiff (2002, p. 16), de las condiciones concretas de donde el se realiza, más la subjetividad/personalidad y experiencia profesional acumulada/sistematizada. Es preciso, segundo este investigador, “situar el saber del profesor en la interfase entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema, con el propósito de captar su naturaleza social y individual como un todo”. Nos sobra entonces promover el encuentro de estos individuos, ya nos procesos de formación, con los contextos en que posiblemente actuaran, mas bajo el formato de un tipo de intervención donde el reflexionar sobre la acción se coloque como un factor constitutivo.

Así, en este punto, con base en la experiencia, destacamos que los alumnos en su formación inicial deberían ser posibilitados de integrar grupos de investigación-colaborativa con profesores en ejercicio para desenvolver las competencias y particularmente las actitudes

⁵ Ciudad situada en la región noroeste del Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

necesarias para apreciar en este tipo de trabajo, reconociendo en ese grupo un espacio permanente de producción de conocimiento. Condición para romper con lo que Tardif (2002) denomina de modelo “aplicacionista” el cual separa las disciplinas de conocimientos proposicionales de las fases de aplicación, o sea, el conocer del hacer. Este modelo sigue una lógica disciplinar y no-profesional⁶, mono-disciplinar (especialidades fragmentadas que componen un *mosaico* o un conjunto de *cajitas*); centrado en el conocer (*aprender es conocer*) y no en la acción (*aprender es hacer e conocer haciendo*). Este modelo presupone una racionalidad instrumental (sujeto-objeto y no sujeto-sujeto), pues no lleva en cuenta los conocimientos previos de los alumnos (*espíritus vírgenes*).

Por otro lado, y muy posiblemente por estar intensamente involucrados en un proceso de diagnóstico sobre la temática, entendamos que la reconstrucción de las propuestas curriculares de EF es una fuente interminable de problemas de investigación que atraviesan las diferentes escuelas y permite un dialogo muy productivo entre profesores y académicos.

Nos parece que la elaboración y reelaboración colectiva de las propuestas curriculares para la EF en las instituciones escolares debe ser una tarea permanente y motor de la formación continuada. De esta forma, se entiende que la capacitación para la formación permanente, estaría balizada por la idea de instrumentalizar a los futuros profesores para la para la reflexión colectiva, sistemática y continua sobre la intervención profesional.

Para eso creemos ser fundamental, aunque no suficiente, una sólida formación conceptual, dado que la universalidad de los conocimientos nos permiten dialogar con la diversidad empírica de los espacios de intervención. Tenemos claro sin embargo las consideraciones de Mario Osorio Marques (1992) de que

“Las relaciones conceptuales aprendidas durante el proceso formativo formal necesitan reconstruirse en las formas apropiadas del ejercicio de la profesión. Nuevas relaciones sociales entre adultos y un sistema lingüístico referido a una comunidad de la palabra-escucha ampliada y diversificada exigen nuevos aprendizajes. En la materialidad de la experiencia, las determinaciones específicas de los problemas deben ser analizadas y entendidas, rearticulándose las relaciones entre los componentes de la situación, los pasos del discurso argumentativo y la ejecución de las operaciones exigidas por la mejor solución posible.” (p. 194).

⁶ En el caso de la EF, un ejemplo típico de este fenómeno es la forma que se ministra la disciplina de Anatomía en la formación inicial.

Alerta todavía este autor que “el saber de la experiencia” es indisociable de la “experiencia/experimentación del saber”, como también de la “iluminación, en el, de las prácticas en que se ejerce la profesión” (Marques, 1992, p. 194).

Las posibles alternativas, siempre parciales dado su inevitable carácter histórico, dependerán de la capacidad de los profesores de EF en articular saberes de diferentes esferas (metodológicas, técnicas, epistemológicas) relacionándolos con otros campos de conocimiento y de la acción humana, una vez que esta no se reduce a *aplicar teorías*, mas fundamentalmente en inaugurar de dentro de una tradición nuevas configuraciones ético-políticas para el mundo humano, para lo que, creemos, los procesos formativos que acontecen en el interior de las instituciones de enseñanza superior juegan un papel de extrema importancia.

En fin, desconstruir, construir y reconstruir la EF es un desafío ineludible en el complejo proceso de la formación inicial. Desarrollar estrategias y espacios permanentes de investigación y evaluación de esos procesos es fundamental para su efectiva consecución. En esa línea es que entendemos como un imperativo para el cuerpo docente de las casas de formación, que haga de la desconstrucción, construcción y reconstrucción de la propia actuación profesional también un ejercicio permanente. De ese ejercicio seguramente no resultará una solución definitiva de la cual podemos deducir modos de acción, una vez que estos están siempre implicados en situaciones concretas de realización. Situación que nos permite concluir que no debemos iludirnos con soluciones que dispensan los sujetos en sus procesos de construcción, como, infelizmente, hemos asistido en los procesos de formulación/implementación de políticas públicas de educación. Creemos que cualquier cambio solo será bienvenido si se lleva en cuenta el punto de vista de los sujetos implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- BRACHT, V. et al. (2003): *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Ed. da Unijuí.
- CAPARROZ, F.; BRACHT, V. (2007): “O tempo e o lugar de uma didática da educação física”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28, 21-37.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. (2004): *Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. Movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 10, 89-112.

- (2008): “Experiências sociocorporais e formação docente em educação física”. En *Movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 14, 85-110.

GIROUX, H. (1997): Os professores como intelectuais. *Rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GONZÁLES, F. J. (2006): “Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar”. En REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 69-110.

GRAÇA, A. (1999): “Conhecimento do professor de educação física”. En BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizontes.

MARQUES, M. O. (1992): *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí.

MOLINA NETO, V. et al. (2006): “Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade”. En REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 45-68.

TARDIFF, M. (2002): *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.