

# Reflexiones didáctico-pedagógicas acerca de la enseñanza del deporte en el proceso de formación de profesores de Educación Física

*Ricardo Rezer*<sup>\*</sup>

**Resumen:** El objetivo de este texto es reflexionar acerca de los presupuestos orientadores para un abordaje crítico del deporte en el proceso de formación inicial en educación física. Para eso, se presentan algunas experiencias de clase desarrolladas en el componente curricular «Metodología, teoría y práctica del fútbol y del fútbol de salón» (Unochapecó). Esas experiencias pueden ser comprendidas como un laboratorio de experiencias pedagógicas cuya finalidad es aportar elementos para un abordaje crítico del tratamiento del deporte en la enseñanza superior. Finalmente, el texto presenta algunas consideraciones «suleadores» para un abordaje crítico de los deportes en la formación inicial en EF.

**Palabras clave:** Educación superior. Deporte. Práctica Profesional.

## 1 CONSIDERACIONES INICIALES

La enseñanza del deporte en el proceso de formación de profesores de Educación Física (EF) es un tema de investigación complejo y vasto. ¿Qué necesita aprender un futuro profesor de EF sobre el deporte para poder presentarse como un profesor con fundamentación suficiente para sustentar un proceso de intervención? Se trata de una cuestión importante que merece mayor atención de la comunidad académica y que, inicialmente, motivó el abordaje de las cuestiones planteadas en este texto.

En esa dirección, sin querer «responder» a ese dilema, al mismo tiempo en que pretendo «no evadirlo», me propongo

---

\* Profesor de la Universidad Comunitaria Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Alumno de doctorado en Educación Física (PPGEF/Universidad Federal de Santa Catarina). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: rrezer@hotmail.com

con este texto desarrollar una reflexión sobre elementos didáctico-pedagógicos para un abordaje crítico del deporte en el proceso de formación inicial en EF. Para eso, inicialmente, presento una reflexión sobre estudios que están analizando la enseñanza de los deportes en la formación inicial en EF. En un segundo momento, expongo reflexiones sobre elementos que pueden contribuir a un abordaje crítico de los deportes en la formación de profesores de EF a partir de algunas experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto específico de la Universidad Comunitaria Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Finalmente, presento reflexiones didáctico-pedagógicas para un abordaje crítico del deporte en la formación de profesores de EF.

Por lo tanto, este texto se propone participar del movimiento (aún reciente) de decodificar, para los procesos de formación inicial en EF, aquello que muchas obras (KUNZ, 1994; SOARES *et al*, 1992, entre otras) están proponiendo para la EF escolar. De esa forma, la relevancia de este artículo se plantea en la dirección de contribuir con la práctica pedagógica de enseñanza superior, más específicamente, en lo que dice respecto al tratamiento del deporte en dicho ámbito.

Parto del principio de que los dilemas del tratamiento pedagógico en los diferentes espacios de intervención en el campo de la EF deben ser considerados en la formación inicial, visto que parece relevante asociar posibles transformaciones en diferentes contextos de intervención con experiencias oriundas del proceso de formación.

## **2 LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA FORMACIÓN INICIAL EN EF**

Ya se han producido diferentes abordajes sobre el tratamiento del deporte en el contexto escolar a lo largo de los últimos años que, en tesis, promovieron significativos aportes en el ámbito de la EF escolar brasileña los últimos 20 años. Esos abordajes, cada uno a su manera, se presentan como una

importante contribución para la EF brasileña (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; SOARES *et al*, 1992; KUNZ, 1994; ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; entre otros).

Por otro lado, se observa una preocupación contemporánea bastante acentuada con respecto a otros abordajes relativos al campo de la EF: políticas públicas, ocio, salud, cuerpo, entre otros. No obstante, con relación a elementos didáctico-pedagógicos que puedan contribuir de forma significativa al ejercicio de la docencia, específicamente, se ha notado una insuficiencia de producciones con la densidad necesaria para dicho desafío.<sup>1</sup> De esa forma, es posible observar un *hiato* en lo que se refiere al período de lanzamiento de ciertas obras, como las mencionadas anteriormente, y la contemporaneidad de la EF. Si, por un lado, hay una vasta producción de la EF en la contemporaneidad,<sup>2</sup> aún vivimos un período de gran angustia sobre «qué hacer» en los contextos de intervención. Esta cuestión remite al desafío de enfrentar el hiato entre la producción académica y la práctica pedagógica de la EF.

Sin embargo, es posible observar cierta escasez de trabajos contemporáneos más densos volcados a la práctica pedagógica en la EF escolar; más evidente aun es la carencia de propuestas críticas para el tratamiento del deporte en el contexto de enseñanza superior en el proceso de formación inicial de profesores de EF. Todo parece indicar que el énfasis de la intervención en dicho ámbito se sigue dirigiendo a la enseñanza de determinados elementos específicos del deporte, a partir de lo que Kunz (1994) y Bracht (1992) refieren como un abordaje restringido del deporte y de la EF.

En cierta medida, es posible inferir que los estudios volcados al tratamiento del deporte en el contexto escolar han servido de referencia para auxiliar el trabajo llevado a cabo en

---

1 Ver más en Rezer y Fensterseifer, 2008.

2 Solo en el Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte) - CONBRACE, realizado en la ciudad de Recife (PE) en 2007, se lanzaron 34 obras.

la práctica pedagógica pertinente a la enseñanza superior. Partiendo de estas consideraciones iniciales, pretendo abordar la temática propuesta en este artículo a partir de dos hipótesis: a) la práctica pedagógica referente a la enseñanza de los deportes en la enseñanza superior no puede ser una adaptación de las proposiciones dirigidas a la escuela: la universidad debe tratarse como un contexto con necesidades y características propias, con procedimientos específicos y, por lo tanto, aún con insuficiencia de producción teórica de cuño didáctico-pedagógico; b) la necesidad de socializar de manera más concreta experiencias pedagógicas en el tratamiento del deporte en la enseñanza superior, indicando avances y limitaciones para dicho contexto.

No será posible enfrentar esas cuestiones sin pensar en la posibilidad de contribuir a la formación de nuevos profesores que tengan oportunidades de experimentar «alternativas» (con todo el cuidado que sugiere esa palabra) pedagógicas en su proceso de formación inicial.

Por otro lado, es posible observar un movimiento (aún tímido) en la dirección de avanzar con proposiciones que se posicionen de manera crítica frente a esa laguna en la producción del conocimiento (el tratamiento del deporte en la enseñanza superior). De alguna forma, algunos estudios se han desarrollado los últimos años en la dirección de ampliar dicho debate. En sus trabajos, Oliveira (1989); Molina Neto (1995); Daólio (1998); Ferreira (1998); González (1999, 2004, 2007); Pires y Neves (2002); Nascimento (2004), entre otros, se han preocupado por cuestionar los abordajes simplificados de la enseñanza del deporte en el contexto de la enseñanza superior en EF.

No obstante, es posible observar que esa temática se manifiesta hace poco tiempo en los periódicos del área (el trabajo de Oliveira, por ejemplo, es de 1989), lo que permite pensar que la temática referente al tratamiento del deporte en la enseñanza superior aún requiere más estudios. Siendo así, esas referencias permiten pensar sobre la necesidad de ampliar

el debate acerca de las proposiciones pedagógicas volcadas al tratamiento del deporte en dicho ámbito.

Esa necesidad queda de manifiesto en el trabajo de Oliveira (1989) que presenta un estudio sobre las asignaturas deportivas del curso de EF de la Universidad Estadual de Maringá (UEM) y en el que el autor concluye que los procedimientos didáctico-pedagógicos que organizan las clases reproducen el aprendizaje del deporte institucionalizado, visto como función fundamental de esas asignaturas. Ese mismo estudio presenta evidencias que fundan la afirmación de que los procedimientos didáctico-pedagógicos en ese ámbito se caracterizan básicamente por ser de tipo cerrado y sin espacio de decisión para los alumnos: a estos solo les resta estar presentes y obedecer al profesor. De acuerdo a las conclusiones del estudio, se puede inferir que eso resulta en una práctica pedagógica, por parte de los egresados, reproductiva, sumisa, ingenua y con fin en sí misma.

Por un lado, este artículo de 1989 permitiría considerar que han ocurrido varios avances los últimos 20 años. Por otro lado, la carencia de estudios que permitan considerar que las conclusiones de Oliveira son elementos del pasado posibilita inferir que muchas intervenciones pedagógicas en el ámbito de la enseñanza superior aún se presentan de esa manera.

Es posible afirmar que, aun con las frecuentes modificaciones producidas en la formación inicial en EF los últimos años, según Nascimento (2004), las prácticas pedagógicas estructuradas para la enseñanza de los deportes aún se apoyan en un abordaje tradicional de la enseñanza. De acuerdo a González (2004), las asignaturas deportivas no cambiaron en cuanto al tratamiento del contenido. La aparente reducción del número y de la carga horaria de las asignaturas deportivas en los currículos de los cursos de EF tiene más que ver con una cuestión de cantidad de asignaturas que con una transformación cualitativa en el entendimiento del fenómeno deportivo en el campo de la enseñanza superior en EF.

Todo parece indicar que el cambio de forma no necesariamente está promoviendo un cambio de contenido. Relacionando esta discusión con dos trabajos de Vago (1996, 2003), el autor presenta una necesidad contemporánea para el campo de la EF: pensar en una cultura escolar deportiva. Partiendo de eso, comprendiendo la universidad como un contexto de enseñanza formal, como lo es la escuela (obviamente, con otras demandas, necesidades, expectativas y exigencias), es posible inferir que el contexto universitario carece de una cultura académica para la enseñanza del deporte.

Qué enseñar para posibilitarle al futuro profesor condiciones para la enseñanza del deporte, como un sujeto autónomo que, en su intervención pedagógica, actúa en primera persona, es una preocupación que debe interesar al docente en la enseñanza superior. Recordando a González (1999), no podemos pensar que impartir clases en la EF escolar o en el deporte infantil es (simplemente) reproducir lo que se «ve» en las clases de las asignaturas deportivas en la universidad, pues los objetivos, sujetos y circunstancias son completamente diferentes. Junto a los futuros profesores, participamos (en la condición de docentes) de un proceso de construcción del conocimiento necesario para que la futura intervención pedagógica no se reduzca a la simple reproducción, desarrollando las competencias necesarias para que tengan posibilidades de brindar a sus alumnos la oportunidad de realizar una reconstrucción inteligente, competente y contextualizada (si el posible, placentera), en clases críticas, de contenidos pertinentes a la cultura corporal de movimiento.

Considerando, así, que en las clases de grado se encuentran profesores en proceso de formación inicial, los referidos encauzamientos se manifiestan como elementos importantes para la constitución de otro paradigma de enseñanza en el contexto de la formación inicial en EF. Por lo tanto, las proposiciones expresadas aquí se presentan en el sentido de contribuir con un movimiento, aún reciente, que

busca ampliar las responsabilidades pedagógicas del proceso de formación inicial en el campo de la EF.

### **3 UN ABORDAJE DEL DEPORTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EF: EL CASO DE LOS «FÚTBOLES»**

Partiendo de esa contextualización inicial, se presentarán a continuación algunas experiencias pedagógicas desarrolladas en algunas clases de la asignatura de «Teoría, práctica y metodología del fútbol y del fútbol de salón». <sup>3</sup> Esas experiencias se presentan en el sentido de exponer el telón de fondo que permitirá plantear reflexiones didáctico-pedagógicas para un abordaje crítico del deporte en la formación inicial en EF.

El referido componente curricular presenta algunas posibilidades interesantes, entre otras: a) grupos mixtos (en la región oeste de Santa Catarina hay diversos cursos de EF cuyos grupos se dividen en masculinos y femeninos); b) estudiantes aún en fase inicial en el proceso de formación y, en tesis, motivados para el aprendizaje; c) el fútbol y el fútbol de salón abordados por medio de la concepción de «fútboles», asumida a lo largo de las clases y que se abordará más adelante.

Por otro lado, es posible observar algunas limitaciones: a) algunos alumnos aún son muy inmaduros (habiendo ingresado de forma precoz a la universidad); b) sus expectativas están muy volcadas a la adquisición de competencias de naturaleza estrictamente técnica; c) carga horaria diminuta para el componente curricular (04 créditos); d) pequeña base teórica que permite a los estudiantes comprender mejor las proposiciones desarrolladas (por

---

3 Asignatura del curso de Licenciatura en EF de la UNOCHAPECÓ que vale 04 créditos del 2º periodo de la matriz curricular y que tiene por objetivo «Analizar, reflexionar y comprender el fútbol de campo y el fútbol de salón en sus diferentes dimensiones, relacionándolos con el contexto escolar, comprendiendo cuestiones pedagógicas del proceso enseñanza/aprendizaje, así como sus relaciones sociales, políticas y culturales en la sociedad contemporánea».

ejemplo, carencia de una comprensión más clara y crítica sobre el deporte).

Después de esta contextualización preliminar, se presentarán, en tres actos, algunas experiencias pedagógicas llevadas a cabo en clase en dicho componente curricular.

### 3.1 1º ACTO: DEFINIENDO LOS CONTENIDOS DEL PLAN DE ENSEÑANZA

Inicialmente, fue necesario aclararles a los estudiantes la concepción de «fútboles» que se adoptaría a lo largo de las clases. Si, por un lado, el fútbol y el fútbol de salón son modalidades deportivas específicas, por otro, existe la necesidad de una mediación pedagógica para la enseñanza de sus elementos en el contexto escolar y también en el proceso de formación de profesores, pues no se trata solo de un conjunto de técnicas, de sistemas, de reglas etc. En la concepción asumida aquí, el término «fútboles» se presenta como una posibilidad que le permite a la EF tratar pedagógicamente el fútbol, el fútbol de salón, el fútbol suizo, entre otros, a partir de una comprensión crítica que les otorgue el estatus de conocimiento de la cultura corporal de movimiento digno de enseñarse, tratándolo como un objeto de estudio del proceso de formación inicial y, en consecuencia, como objeto de estudio en los procesos de intervención, sin desconsiderar de forma alguna sus elementos específicos.

De acuerdo a Damo (2007), «fútboles» no es solo un neologismo de ocasión. El diccionario de la lengua portuguesa *Aurélio* contiene, desde su lanzamiento, el plural para el nombre «fútbol», pero «fútboles» es un término usado con poca frecuencia. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad de dicho fenómeno es manifiesto en el lenguaje cotidiano, en las variantes: fútbol de potrero, de salón, de botones, de playa, de salón, picado, entre otros.<sup>4</sup>

---

4 Pensemos en la siguiente situación: un grupo de niños jugando en el momento del recreo en una cancha de fútbol de salón de cemento, con una pelota de fútbol de campo,

Considero que la definición de los contenidos tiene que ver con el prisma de percepción del conocimiento que se enseñará. Así, ampliar las posibilidades de intervención del docente empieza por la ampliación de la percepción de la complejidad del objeto en cuestión, lo que equivale a decir, en las palabras de Fensterseifer (2007)<sup>5</sup> que «el mundo es del ancho de mi conocer».

En ese sentido, a partir de algunas referencias,<sup>6</sup> se sistematizaron cuatro formas de pensar los «fútbol»es, desde la perspectiva de «reconstruir/decodificar» el abordaje de dichos contenidos en el ámbito académico: Juegos Populares/Callejeros (picado, potrero); Juegos Deportivos (fútbol, fútbol de salón, fútbol suizo); Juegos de Salón (botones, futbolito, dedogol) y Juegos Electrónicos (FIFA).<sup>7</sup>

Eso contribuyó a la constitución de los contenidos para estudiar al tomar como referencia el objetivo del componente curricular y los conocimientos considerados necesarios para que un profesor de EF sea conocedor del tema «Fútbol»es y, en consecuencia, posea competencia para enseñarlo. Cabe recordar que el recorte de los conocimientos considerados necesarios para la enseñanza es de responsabilidad del profesor y no de los estudiantes. Sobre todo, porque, generalmente, es visible la preocupación de los estudiantes con respecto a las especificidades técnicas. De esa forma, es

---

con siete jugadores de cada lado. ¿Cómo es podría definir eso: como fútbol de salón, fútbol o fútbol siete? ¿Como un juego o un deporte? El abordaje propuesto aquí permite mayor amplitud al considerar esa diversidad como pasible de abordaje en espacios de intervención de la EF. Eso permite considerar que las relaciones entre deporte y juego se encuentran muy imbricadas en la EF escolar, en un diálogo constante. Esa paradoja merece ser tenida en cuenta en el tratamiento del deporte en el ámbito escolar, pues se entiende que deporte y juego se encuentran en una zona de frontera de difícil demarcación, en la cual uno, invariablemente, invade el terreno del otro.

<sup>5</sup> \_\_\_\_\_. **Comunicação Oral**. Ijuí, 29/08/2007.

<sup>6</sup> Tavares y Souza Junior (1996), Assis de Oliveira (2001) y una crónica de Verissimo (1978), "Futebol de rua".

<sup>7</sup> Esa sistematización permite ampliar la comprensión de las manifestaciones de los «fútbol»es al partir de una diversidad que no se puede menospreciar. Como ejemplo, en general, los juegos electrónicos están más presentes en la vida diaria de los estudiantes que en la de los profesores.

necesario que el profesor presente argumentos que permitan una ampliación de la percepción de los estudiantes para traer a colación la complejidad de enseñar a enseñar, tomando como objeto el tema «fútbol».

De acuerdo a la maduración resultante de diversas tentativas (aciertos y errores), presento a continuación las elecciones que orientaron el desarrollo del componente curricular subdivididas en tres bloques que avanzan con relación al contenido específico sin desmerecerlo, pero atribuyéndole un papel menos central (como lo he expresado, asumo la elección de un abordaje de contenidos generalista, que trata por cobertura el contenido abordado):

<b>Bloque I</b>	<b>Ampliando el entendimiento más allá del fútbol/fútbol de salón:</b> los «fútbol» percibidos como fenómeno cultural; la estructuración y organización de grupos mediante la práctica de los «fútbol»; los «fútbol» como juegos populares/callejeros («picado», «potrero»); reglas como construcciones colectivas.
<b>Bloque II</b>	<b>Los «fútbol»:</b> el juego de pelota con los pies; juegos de pelota con las manos (¿y el golero?); metodología y práctica de los pequeños y grandes juegos; construcción colectiva de juegos de «fútbol»; fútbol de potrero; juegos de salón (fútbol de botones, futbolito); juegos electrónicos.
<b>Bloque III</b>	<b>«Afinando» el conocimiento específico (el juego se pone serio):</b> juegos deportivos; fútbol de campo; fútbol de salón; fútbol siete; reglas específicas; relación técnica-táctica; fundamentos técnico-tácticos (jugadores de línea y golero); sistemas de juego (evolución histórica, formaciones y sectores); cuestiones específicas: defensa, ataque, contraataque, funciones y cobertura.

**Cuadro 1** - Contenidos básicos para un abordaje de los «fútbol»

Fuente: Plan de enseñanza de «Teoría, Práctica y Metodología del Fútbol y del Fútbol de Salón»

No es objeto de este artículo discutir pormenorizadamente cada bloque. Sin embargo, es posible notar que dichos encauzamientos se presentan como aperturas de posibilidades de intervención a lo largo del proceso, configurando el tratamiento de los «fútbol» a partir de tres dimensiones: histórico-social (Unidad I), didáctico-pedagógica (Unidad II) y técnico-instrumental (Unidad III), que son

específicas en cada bloque, pero que se entrelazan en el transcurso del proceso, abriendo camino a diversas experiencias, como la del siguiente recorte.

### 3.2 2º ACTO: ABORDANDO LOS JUEGOS POPULARES DE «FÚTBOLES» COMO TEMA DE CLASE

Uno de los recortes que se debería abordar en las clases sería el correspondiente al tema: «Juegos Populares/Callejeros». De esta forma, se buscó poner de manifiesto la preocupación por «trascender» los muros de la escuela (o los de la universidad). El conocimiento pertinente al tratamiento del deporte en la enseñanza superior necesita ampliarse, visto que el conocimiento que está presente en ese contexto no se resume a «experiencia en sí», pues el académico necesita dominar más elementos que los necesarios a la simple práctica del deporte en cuestión, entendiendo las clases como espacios de laboratorio pedagógico, de legítimo ejercicio de experiencias de docencia.

Para eso, es posible considerar principios importantes que se pueden desarrollar con los alumnos en el contexto de enseñanza superior: comprender el papel del profesor, o sea, el de «dominar» elementos didáctico-pedagógicos y metodológicos que constituyen los procedimientos de desarrollo de las clases; dominar conocimientos específicos (técnica, táctica, reglas, sistemas, etc.), así como comprender la importancia de orientar la intervención por un proyecto curricular que permita mayor autoridad pedagógica en el transcurso de las clases propuestas.<sup>8</sup>

De esa forma, la cuestión planteada anteriormente, relativa a «qué hacer», se revisó a partir de un proceso de discusión. Pero, antes de explorar ese «qué hacer», el abordaje inicial se pautó por una explotación y un rescate de las

---

8 Al dominar esos elementos, el futuro profesor no necesita, en principio, ser dependiente de los manuales de ejercicios, juegos o «actividades» o de cursos de «capacitación», pues su práctica pedagógica se pautará por una posibilidad de autonomía que no se agota en cualquier libro de «1000 ejercicios de...».

memorias de los estudiantes: se les preguntó a qué jugaban durante su infancia, cuáles eran los «juegos de pelota» que habían conocido, en fin, se les pidió que hablaran de sus experiencias anteriores a partir del llamado «Rescate de Juegos Populares de “Fútbololes”». Esas experiencias posibilitaron la vivencia en clase de memorias individuales que se manifestaron en el colectivo, en un proceso de socialización de conocimientos anteriores al ingreso a la universidad.

Así, este 2º Acto se propuso brindar posibilidades de estudio de los juegos populares/callejeros en dicho ámbito como recorte/tema de clase. El próximo acto se detendrá de forma más ampliada en esa proposición.

### 3.3 3º ACTO: «CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE JUEGOS» - EXPERIMENTANDO LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA DE LOS «FÚTBOLES»

Partiendo de los encauzamientos adoptados anteriormente, fue posible construir algunas experiencias concretas para la enseñanza de los «fútbololes» en este contexto específico. La base teórica para esa empresa se presentó a partir del recorte de algunos trabajos en el sentido de fundamentar las proposiciones desarrolladas por los alumnos y por el profesor.<sup>9</sup>

Hubo un abordaje de esas referencias en el sentido de reflexionar con los estudiantes acerca de las posibilidades y limitaciones de las propuestas planteadas.<sup>10</sup> Partiendo de un estudio de dichas referencias en pequeños grupos y de un enunciado, los alumnos, *basados en las experiencias de clase*,

---

9 Los estudiantes se organizaron en grupos que tuvieron que estudiar siete trabajos: Hildebrant y Laging (1986) - Capítulo I y Experiencias Prácticas; Soares et al (1992) - Los ítems Juego y Fútbol; Kunz (1994) - El ítem Reflexiones a partir de Experiencias Concretas; Molina Neto (1995) - Texto integral; Vago (1996) - Texto integral; Rezer (1997) - Ítem Construcción Colectiva de Juegos; Rezer y Saad (2005) - El capítulo III.

10 Cada grupo de alumnos tuvo una semana para apropiarse de estas referencias. Tras ese período, 04 clases (una tarde) se destinaron a la discusión acerca del referencial de base propuesto. Para el desarrollo de este 3º Acto, específicamente, fueron necesarias otras 04 clases, que se llevaron a cabo a lo largo de una tarde.

*en las lecturas realizadas y en las experiencias vividas fuera de la universidad, deberían elaborar, con el grupo de compañeros, un juego de pelota con los pies.* Los procedimientos ocurrieron siguiendo las instancias descritas a continuación.

#### 1º MOMENTO: TEMATIZACIÓN - CONSTRUCCIÓN/RECONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO

Partiendo de las referencias estudiadas y del enunciado, los grupos debían presentar y discutir sus experiencias pasadas con juegos de «fútboles» y presentar sugerencias a fin de llegar a un consenso sobre posibilidades de práctica, o sea, sobre a qué jugarían en la clase.

#### 2º MOMENTO: EXPERIMENTANDO EL JUEGO (VIVENCIAS/EXPERIENCIAS DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO/RECONSTRUIDO)

Cada grupo «jugó a su juego», legitimando, así, una idea organizada en conjunto, caracterizando la utilización de una propuesta creada o recreada por el propio grupo. En este momento, los alumnos debían experimentar el juego, en un momento de práctica y sistematización básica de las reglas y de los procedimientos mínimos para el desarrollo del juego (lo que se puede hacer y lo que no).

#### 3º MOMENTO: ORGANIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS (SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO)

Los alumnos conversaron en el gran grupo y «contaron» cómo era su juego y cuáles eran sus reglas y objetivos principales y el gran grupo presentó críticas y sugerencias. Eso caracteriza un trabajo de sistematización por parte del grupo que presentaba y de análisis y evaluación por parte de los oyentes. Para comprender el trabajo propuesto, se requerían procedimientos didáctico-pedagógicos y metodológicos. A partir de eso, el juego se podía modificar y, en ciertos casos, redimensionar en su estructura.

#### 4º MOMENTO: UN CIRCUITO DE JUEGOS

Tras la socialización de los juegos construidos por todos los grupos, quedó armado un circuito de juegos de «fútbol» ideado por el colectivo. A partir de allí, cada grupo practicaría el juego desarrollado por los demás grupos, en forma de circuito, lo que caracterizó la socialización del conocimiento desarrollado. En suma, cada grupo desarrolló un juego de «fútbol» y aprendió con los otros compañeros diversos otros juegos.

#### 5º MOMENTO: DISCUSIÓN EN EL «GRAN GRUPO»: ¿QUÉ SE PUEDE PENSAR ACERCA DE ESTA PROPUESTA? ¿CUÁLES SON SUS LÍMITES Y POSIBILIDADES?

Este momento permitió que cada grupo comentara sobre sus dificultades, errores, aciertos y problemas encontrados en el transcurso de la clase, así como esgrimiera críticas y sugerencias. Así, el profesor y los alumnos tuvieron la oportunidad de analizar el trabajo desarrollado.

#### 6º MOMENTO: SISTEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO

Finalizando, cada grupo buscó fundamentar su propuesta apoyándose en los trabajos estudiados con anterioridad, articulando conocimiento académico y el conocimiento producido en clase. En este momento, los alumnos tenían que escribir una síntesis del proceso que contuviera una sistematización del juego construido (estructura: reglas, objetivos, materiales y procedimientos necesarios para su práctica) y la fundamentación didáctico-pedagógica considerada más adecuada para contextualizar este proceso en la enseñanza fundamental<sup>\*\*</sup> (cómo enseñar).<sup>11</sup>

---

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

<sup>11</sup> Como ejemplo, uno de los grupos relacionó el abordaje de Soares et al (1992) sobre fútbol (p. 71) y sobre juego (p. 65), fundamentando mejor la propuesta presentada en clase y la comprensión del ejercicio de docencia realizado, entendiendo que la «teoría»

La opción por utilizar el juego como contenido básico de esta propuesta de clase se dio por el hecho de que es posible argumentar que las relaciones entre deporte y juego se encuentran muy imbricadas, en un diálogo constante, entre algo que puede ser controlado y algo que escapa al control de quien juega. Esa paradoja merece ser tomada en cuenta en el momento de tratar el deporte en la enseñanza superior, visto que, a la brevedad, esos estudiantes pasarán a ser docentes y necesitarán tener más claridad sobre esta discusión.<sup>12</sup> Se entiende que deporte y juego se encuentran en una zona de frontera de difícil demarcación, en la cual uno, invariablemente, invade el terreno del otro.<sup>13</sup>

Se observó que el rescate de juegos populares de «fútboles» originó varios otros juegos. Eso corrobora las ideas presentadas por Vago (1996) con vistas a constituir una cultura deportiva escolar. Así, el esfuerzo de este artículo es contribuir con el movimiento de pensar y proponer perspectivas para el proceso de formación inicial de profesores de EF en la perspectiva de contribuir a la construcción de una nueva cultura académica para la enseñanza del deporte en dicho ámbito.

Tal vez esta sea una buena posibilidad para construir en el proceso de formación de profesores de EF, reafirmando la necesidad de articular conocimiento empírico y conocimiento académico, experiencias vividas y reflexiones sobre la práctica, poniendo de manifiesto la complejidad de la docencia.<sup>14</sup>

---

—como ellos la llamaban— permite una ampliación de la capacidad de operar con los problemas del mundo.

<sup>12</sup> Esa claridad debe construirse en el transcurso del proceso de formación inicial, teniendo en cuenta la importancia de otros componentes curriculares en ese proceso.

<sup>13</sup> En esa dirección, Fensterseifer (2006) se refiere a la ambigüedad del fenómeno deportivo, afirmando que, en la contemporaneidad, juego y deporte parecen vivir en una eterna disputa. Se trata de una lucha entre un esfuerzo objetivador y algo que escapa a una total objetivación. Partiendo de esa constatación, se observa la importancia de abordar juego y deporte en experiencias pedagógicas en la EF como fenómenos que se alejan y se acercan en un diálogo constante.

<sup>14</sup> Partiendo de estas experiencias, se abre la posibilidad de tematizar experiencias con danza, con ejercicios gimnásticos, entre otros, de forma crítica y significativa.

En el 3º Acto, se hicieron presentes diversos contenidos propuestos en el plan de enseñanza: reglas como construcciones colectivas; la estructuración y organización de grupos por medio de la práctica del fútbol; metodología y práctica de los pequeños y grandes juegos; construcción colectiva de juegos de «fútboles»; juegos populares/callejeros; fundamentos técnico-tácticos (jugadores de línea y golero), entre otros. Eso equivale a afirmar la importancia de abordar en las clases los contenidos propuestos en la planificación, así como permite notar con más claridad que esos conocimientos no se alejan unos de los otros.

En lo que se refiere a los procedimientos didáctico-pedagógicos, los estudiantes listaron algunos procedimientos importantes para el ejercicio de la docencia: hablar de forma clara, pausada y firme; las personas aprenden de diferentes formas;<sup>15</sup> hay elementos que varían, pero algunos son constantes en el juego (todos tienen reglas y objetivos, se requieren orientaciones sobre «cómo jugar» y todos se desarrollan en determinado espacio y tiempo); resulta interesante iniciar la explicación con una síntesis de la idea general del juego para, inmediatamente después, especificar detalles, partiendo de preguntas del gran grupo; notar que también se aprende jugando; que las interrupciones estratégicas a lo largo del juego, en un primer momento, son importantes para sedimentar la comprensión de los estudiantes; traer a la discusión en el ámbito de las clases elementos que se presenten a lo largo del juego (situaciones de violencia, honestidad, ética, entre otras); explorar posibilidades de sugerencia/participación de los estudiantes; permitir que los grupos discutan entre sí a fin de decidir determinados procedimientos en el colectivo, qué nuevas formas de jugar pueden incorporarse en el proceso, entre otros.

Sin embargo, lo más importante fue considerar la necesidad del estudio, de la fundamentación teórica para el

---

15 Por ejemplo, mezclar explicación verbal, gestos y esquemas dibujados con tiza en el piso puede ayudar en el proceso de comprensión.

ejercicio de la docencia. Ese tal vez sea un importante aporte de este proceso. De la misma forma, los estudiantes percibieron la importancia de abrir espacio para la vivencia lúdica en las clases, lo que significa, como principio, marcar en el propio cuerpo experiencias vividas en las clases de EF.

En el curso de las clases, se pudo observar que para cada acción llevada a cabo por los alumnos era necesario evaluar en ciertos momentos sus consecuencias de acuerdo con las reglas y objetivos acordados en el colectivo. Recordando a Arendt (2005), es necesario estar atento para no dar lugar a la «tiranía del grupo», que puede asumir el encauzamiento de las «propuestas» si las condiciones así lo permiten. Esta propuesta de clase abre espacio para esa contradicción, dada la superposición de algunos alumnos sobre otros (los que tienen más experiencia, más dominio del tema, etc.).

Tal vez sea posible avanzar en esa cuestión a partir de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2003). En otro estudio (REZER, 2006), y a partir de los presupuestos de Habermas, comprendo el diálogo como espacio de exposición y discusión para fundamentación de las pretensiones de validez, a partir de la problematización. Es en el diálogo donde entiendo que es posible constituir elementos significativos a partir de acuerdos internos que pueden representar mayor legitimidad en los contextos en los que se concretan. De esa forma, el lenguaje se revela fundamental y la posibilidad de constituir (nuevos) acuerdos puede representar de forma concreta perspectivas reales de contribución en el proceso de emancipación y entendimiento. En ese sentido, las proposiciones estudiadas en clase pueden constituir pilares para una constitución de la ciudadanía en la que las relaciones de poder, dentro de la lógica que se construirá, puedan ser resignificadas a partir del diálogo.

Finalizando, es posible considerar que propuestas en esta dirección tal vez puedan permitir un abordaje crítico y participativo por parte de los estudiantes en el cual ellos se

sientan profesores y profesoras (en proceso de formación inicial) que estudian, que juegan, que piensan sobre su intervención en la perspectiva de mejor comprender y lidiar con la complejidad de la docencia.

#### **4 REFLEXIONES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS PARA UN ABORDAJE CRÍTICO DE LOS DEPORTES EN LA FORMACIÓN INICIAL EN EF**

Las contradicciones y ambigüedades que generalmente emergen de propuestas como esta se manifiestan como un indicativo incuestionable de la complejidad planteada por la enseñanza superior. La construcción de este texto no se dio de forma diferente. No se trata de presentar experiencias para «aplicar» en otros contextos, sino de ampliar el debate sobre la temática que nos ocupa a partir de referencias desarrolladas en espacios específicos.

Cuestionar y presentar propuestas para la práctica pedagógica en la enseñanza superior permite reflexionar con futuros profesores sobre sus responsabilidades pedagógicas en el ejercicio de la docencia en otros contextos. Eso puede proporcionar auxilios para prácticas transformadoras (nuevamente, con todo el cuidado que esa expresión exige) que partan de «ejercicios» pedagógicos desarrollados en el proceso de formación. De allí la necesidad de nuevos estudios que se detengan con mayor rigor en el estudio de las cuestiones planteadas en este texto en el sentido de transponer a la universidad lo que muchas obras proponen para la escuela. Pensar de qué forma los profesores de enseñanza superior, que trabajan directamente con «modalidades deportivas», es están apropiando de esas preocupaciones es un desafío contemporáneo.

En esa dirección, es necesario articular el comprometimiento de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) con las cuestiones traídas a colación aquí, pues considerar la concepción hegemónica de deporte, aún presente

en los contextos de formación profesional, es condición *sine qua non* para dicha superación en otros ámbitos. Obviamente, no se trata de una simple relación de causa y efecto, sino de pensar que un nuevo paradigma para la enseñanza de los deportes en la enseñanza superior puede promover significativos desdoblamientos en otros ámbitos.

De lo contrario, ¿cómo pensar en la posibilidad de «transformar» la práctica pedagógica en diferentes contextos si no pensamos en esas transformaciones también en el contexto de la enseñanza superior? El siguiente cuadro puede explicitar mejor las inferencias presentadas anteriormente, al presentar sintéticamente elementos constituyentes para un abordaje crítico, a partir de un abordaje hegemónico, referente al tratamiento del deporte en la enseñanza superior.

Abordaje Hegemónico	Abordaje Crítico
Clase centrada en el profesor y en las especificidades técnico-tácticas.	Clase compartida, comprendida como una posibilidad de ejercicio docente, a partir de la complejidad de contenidos presentes en este contexto, sin prescindir de la responsabilidad pedagógica del profesor.
Clase como lugar del A-lumno (del latín «no luz»).	Clase como lugar del profesor en proceso de formación inicial.
Clase como espacio para transmitir contenidos.	Clase comprendida como laboratorio pedagógico, de experiencias de docencia.
Clase como lugar para la enseñanza de juegos, «actividades», «ejercicios educativos», etc.	Comprender la clase como un espacio de adquisición de saberes de la docencia, donde lo más importante se manifiesta en el sentido de comprender las concepciones que fundamentan las prácticas.
Jugar en la clase (practicar deportes).	Aprender a pensar sobre el jugar sin, necesariamente, dejar de jugar (practicando el ejercicio de la docencia).

**Cuadro 2** - Abordaje hegemónico y crítico para la enseñanza del deporte en la enseñanza superior

Fuente: Rezer, 2008

Todo cuadro se puede convertir en una trampa debido a su aparente reduccionista maniqueísta, pues parece tener la pretensión de compartimentar la realidad en pequeños cajones. Sin embargo, a partir del mismo es posible pensar en

posibilidades concretas de transformar las relaciones planteadas, contribuyendo, así, con un posible (re)significar del tratamiento del deporte en el ámbito académico.

Esos elementos pueden contribuir con posibilidades de construir, a lo largo del tiempo, importantes propuestas de formación para la enseñanza superior. Los argumentos expuestos a lo largo del texto permiten pensar sobre posibilidades de extender este debate a otros componentes curriculares que presentan otra base de conocimientos pertinente a la enseñanza superior en EF (gimnasia, danza, entre otros).

De esa forma, las reflexiones desarrolladas en este texto se presentan como posibilidades de pensar sobre, lo que, en la velocidad de estos tiempos difíciles, es un elemento casi revolucionario. Las consideraciones críticas realizadas en este texto no pretenden «resolver» problemas coyunturales contruidos en la trayectoria histórica de la EF, mucho menos reemplazar a los sujetos en la producción de posibles soluciones (REZER; FENSTERSEIFER, 2008). No obstante eso, el proceso de formación de profesores de EF necesita ampliar la comprensión de deporte como un fenómeno cultural en el que elementos oriundos del mundo del trabajo, del juego, entre otros, deben tenerse en cuenta a fin de rescatar su complejidad, ampliando, así, la dimensión de comprensión de dicha manifestación cultural tan presente en la modernidad y rescatando, al mismo tiempo, responsabilidades de la enseñanza superior en este escenario.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Entre los componentes curriculares que componen el mosaico del proceso de formación inicial debe construirse un proceso de articulación. El desafío de disminuir las barreras entre los diferentes conocimientos que constituyen ese ámbito se presenta como condición *sine qua non* para un proceso de formación que les permita a los futuros profesores contar con

referencias positivas y componentes para la compleja profesión docente.

En esa dirección, abrir espacios para esa discusión con los estudiantes (como el que proponemos aquí), pero también entre el grupo de profesores y entre la comunidad académica, puede contribuir con nuevos rumbos en la construcción de un nuevo paradigma para el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior y promover posibles desdoblamientos en otros ámbitos. La socialización de propuestas construidas en contextos específicos, como las referencias presentadas en este texto, puede contribuir con nuevas tomas de decisión y nuevas embestidas en este campo.

El campo de los deportes en la enseñanza superior es un terreno de tránsito difícil hacia nuevas formas de pensar, pues posee una tradición muy sedimentada (generalmente apoyada en la tradición del deporte y no en la tradición de la enseñanza superior). El paradigma hegemónico de la docencia en ese ámbito ya está cargado de estereotipos, de tradición, y el conocimiento específico pasa a ser un elemento muy presente en esos espacios.

Procurando ampliar esa perspectiva, los contenidos propuestos en el 1º Acto pretenden aumentar, en cierta medida, la dimensión del abordaje de los conocimientos pertinentes al ejercicio de la docencia —en el caso de este texto, pertinentes a la enseñanza del deporte—, contribuyendo a que se perciba como posible la proposición de modificaciones tanto en la forma como en el contenido.

Cabe recordar que el recorte del conocimiento considerado más adecuado, de mayor relevancia, en cualquier componente curricular, es siempre una dura, pero decisiva etapa, que compete al profesor realizar. Esa no es una tarea de los estudiantes. Sin embargo, ellos pueden sentirse sujetos en ese proceso y, en consecuencia, participar de forma más concreta de su propia formación, discutiendo y aprendiendo cómo el profesor lleva a cabo esa difícil empresa. Así, el proceso de construcción curricular debe ser ejercitado por

parte de los futuros profesores de diferentes componentes curriculares, pues eso se aprende con la práctica, equivocándose, haciendo de nuevo, estudiando sobre, entre otros elementos necesarios de esa compleja función de la docencia.

De la misma forma, es necesario desafiar a los estudiantes para que aprendan sobre su trabajo, experimentando, ejercitando la docencia en la vida diaria, poniéndose en el lugar del profesor, desplazando el epicentro del proceso formativo del estudiante, de la cómoda situación de «alumno», a la posición de un profesor en proceso de formación inicial. Recordando a Adorno (1995), el talento no se encuentra previamente configurado en los hombres, sino que depende del desafío al que es sometido cada individuo. Siendo así, podemos pensar en «conceder talento» (ADORNO, p. 170) a los estudiantes en su proceso de formación inicial, al desafiarlos a salir de la cómoda situación de «alumnos» y asumir una situación de comprender los desafíos exigidos por la docencia.

Obviamente, en este ámbito de discusión, también resultan necesarios otros elementos que no se consideraron en este breve recorte (la evaluación, por ejemplo), debido a las limitaciones de espacio. Sin duda, no podemos correr el riesgo de pensar que la problemática planteada puede superarse con «modelos alternativos» de clase. Hay mucho más en juego que eso y se deben considerar otros elementos, como políticas públicas, responsabilidades de los cursos, de los centros, de los departamentos y de las IES.<sup>16</sup> No obstante, el papel del profesor aún es muy importante en ese proceso y la solución de los problemas expuestos depende, en cierta medida, de los sujetos involucrados.

La producción teórica sobre la enseñanza de los deportes en el proceso de formación inicial en EF aún es muy reciente. No obstante esos límites, «cruzar los brazos» parece

---

16 Esto es lo que Rezer y Fensterseifer (2008) denominan «el entorno».

no ser la mejor salida. Nuevos estudios parecen constituirse como una importante posibilidad de avanzar en ese proceso, en la expectativa de pensar a los sujetos de los escenarios de formación, tanto profesores como estudiantes, como intelectuales de la docencia. Eso puede contribuir de manera crítica en el proceso de formación de futuros docentes, contribuyendo con el *movimiento* de pensar el tratamiento del deporte en la enseñanza superior de manera más profunda y crítica.

**Notes for the deal with sport in physical education teachers' formation**

**Abstract:** This text aims to analyze conceptions that guide a critical approach of the sport in the process of initial formation in physical education. In order to do so, some experiences of classes developed in the curricular component "Methodology, theory and practice of soccer and indoor soccer" (Unochapecó) are presented. These experiences may be understood as lab of pedagogical experiences, in order to present elements for a critical approach in the deal with sport in university courses. Finally, the text has some guide elements to a critical approach of sports in the initial formation in physical education.

**Keywords:** Higher education. Sports. Professional practice.

**Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física**

**Resumo:** O objetivo deste texto se apresenta no sentido de refletir acerca de pressupostos orientadores para uma abordagem crítica do esporte no processo de formação inicial em educação física. Para tal, são apresentadas algumas experiências de aula desenvolvidas no componente curricular "Metodologia, teoria e prática do futebol e futsal" (Unochapecó). Tais experiências podem ser compreendidas como um laboratório de experiências pedagógicas, a fim de apresentar elementos para uma abordagem crítica no trato com o esporte no ensino superior. Finalmente, o texto apresenta alguns apontamentos "suleadores" para uma abordagem crítica dos esportes na formação inicial em EF.

**Palavras-chave:** Educação superior. Esporte. Prática Profissional.

## REFERENCIAS

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. *In:* \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, H. A crise na educação. *In:* \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **A reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

DAMO, A. S. Senso de jogo. Esporte e sociedade. **Revista Digital**, Rio de Janeiro, n. 1, nov.2005/fev.2006. Disponível em: <<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/epsoc/>>. Consultado el: 1º. set. 2007.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**; Maringá, v.9, n.1, p.11-115, 1998.

FENSTERSEIFER, P. E. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico reflexivos... Chapecó: Argos, 2006.

FERREIRA, M. G. Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de educação física: um relato de experiência. **Pensar a prática**, Goiânia, n.1, p.107-124, 1998.

GONZALEZ, F. J. As disciplinas esportivas na formação superior: o que aprender e ensinar? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.21, n.1, p.585-592, 1999.

\_\_\_\_\_. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.213-229, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Potencialidades e limites de uma proposta alternativa de estudo do esporte na formação superior em Educação Física: olhares de professores e acadêmicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., Recife, 2007. **Anais...** Recife, 2007.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, II**: crítica de la razón funcionalista. 4. ed. Santafé de Bogotá: Taurus, 2003.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Transformação diático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

MOLINA NETO, V. Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.2 n.2, p. 29-37, 1995.

NASCIMENTO, J. V. Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 4, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, A. A. B. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da universidade estadual de Maringá. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v.0, n.1, 1989.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento do esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didática. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: UNIJUI, 2002.

REZER, R. **A construção conjunta em aulas de Educação Física: uma análise sobre esta possibilidade.** Monografia (Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

\_\_\_\_\_. O fenômeno esportivo: ponderações acerca das contradições do paradigma da 'iniciação'... *In:* REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico reflexivos...** Chapecó: Argos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos para o trato com o esporte na formação de professores de Educação Física...** Chapecó, 2008. Mimeo.

REZER, R.; SAAD, M. A. **Futebol e futsal: possibilidades e limitações da prática pedagógica em escolinhas.** Chapecó: Argos, 2005.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade... **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, 2008.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES, M.; SOUZA JÚNIOR, M. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. **Corporis**, Recife, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v.3, n. 5, 1996.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. *In:* BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2003.

VERISSIMO, L. F. Futebol de Rua. *In:* \_\_\_\_\_. **O Rei do rock.** Porto Alegre: Globo, 1978.

Recibido el: 02.09.2008

Aprobado el: 03.10.2009