

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR: MISMOS DEBATES, DISTINTOS PAÍSES (Brasil-España)

Autores

ALDA LÚCIA PIROLO

Profesora del Departamento de Educación Física de
la Universidad Estatal de Maringá; Paraná-Brasil

Doctoranda en Ciencias de la Educación - Universidad de Barcelona

Becaria de la Capes/Brasília - Brasil

DINAH VASCONCELLOS TERRA

Profesora del Departamento de Educación Física de
la Universidad Federal de Uberlândia Minas Gerais-Brasil

Doctoranda en Ciencias de la Educación - Universidad de Barcelona

Becaria del CNPq/Brasília - Brasil

Resumen

Este artículo nace a partir de nuestra aproximación con la realidad escolar y la literatura en el área de la Educación Física en Brasil y España. Al percibir que determinadas matizaciones sobre la cuestión del deporte en la escuela en España también habían sido elementos de discusión en Brasil, resolvimos presentar nuestros entendimientos sobre la temática. No se pretende hacer comparaciones entre los dos países sino presentar algunas reflexiones que puedan contribuir al debate. Empezamos enmarcando nuestro conocimiento sobre Educación Física y presentando algunos equívocos de entendimiento en esta área que consideramos que interfieren en la propuesta de cambios críticos. Finalizamos procurando presentar una propuesta llevada a cabo en Brasil, que se desarrolla con éxito y que tiene relación con el contenido deportivo como componente curricular en la EF.

Palabras claves: Educación Física - Escuela - Deporte

Introducción

La idea de escribir este artículo sobre el deporte en la escuela fue motivada a partir de nuestra participación en congresos, simposios, charlas con profesores del área y por el contacto con la literatura y la realidad de la Educación Física (EF) en el sistema educativo de España y nuestros conocimientos y experiencias en Brasil. En ellos presenciamos discusiones que refleja-

ban la necesidad que el deporte, en cuanto contenido curricular, estuviera contemplado en todos los niveles en la EF escolar.

Particularmente nos sentimos estimuladas a contribuir con el debate, considerando que en nuestro país (Brasil) el deporte como contenido educativo pasó - y todavía pasa - por varias discusiones políticas, socio-educativas y metodológicas en el ámbito de las teorías críticas de educación y de la sociología crítica del deporte¹ que a continuación generaron/derivaron propuestas interesantes para el cambio educativo en esta área. Sin embargo, nos encontramos con una gran parte de profesionales que se resisten a los cambios sobre estas propuestas y/o se acomodan, reproduciendo, año tras año, prácticas destituidas de calidad crítico-reflexiva, sostenidos por algunas creencias que se han ido cristalizando a lo largo de la historia de la EF²

Aclaremos que en este espacio no tenemos el objetivo de agotar la temática y tampoco pretendemos hacer un análisis descriptivo analítico de comparación entre los dos países que se presentan como referencia a estas reflexiones. La intención es la de contribuir con el debate porque consideramos que, en algunos aspectos, las inquietudes de cada uno se aproximan entre sí, mereciendo nuestra atención para posibles intercambios de experiencias que puedan dar a conocer las propuestas existentes en el campo de la EF y deporte escolar.

En este sentido, el artículo está dividido en tres etapas: nuestro conocimiento sobre EF y deporte; algunos

¹Sabemos que el deporte escolar también pasó (y pasa) por discusiones que no necesariamente son de la área crítica en educación/EF en nuestro país. Igual que Caparroz (2001:197) entendemos que aquellas, orientadas hacia una perspectiva crítica, son las que "procuran en sus proposiciones establecer principios que orienten a los profesores de EF a construir y desarrollar la práctica pedagógica comprometida con un proyecto pedagógico que objetive la transformación de las relaciones sociales".

²Consideramos que esta cristalización, tiene su base en el ámbito de la ideología dominante cuyos protagonistas buscan mantener las relaciones de poder y el *status quo*, siendo necesaria su desmitificación y la adopción de otra postura que no sea de orientación mecanicista y técnica dominante.

equivocos que resultaron difíciles para promover cambios y avances críticos en el área; y algunos aspectos de una experiencia en Brasil que procuró superar la forma y entendimiento tradicional de EF a partir de una acción colectiva con el contenido deportivo en la escuela.

Contextualizando la EF y deporte

Para empezar nuestra aportación se hace necesario primeramente aclarar lo que entendemos por EF y deporte. Por lo tanto, nos fundamentamos en algunos autores brasileños que en nuestro entendimiento tienen posiciones que se complementan.

Hallamos en Muñoz Palafox *et al.* (1997:6) que *"la EF es una actividad humana. Se manifiesta en las relaciones sociales a través de prácticas sociales con interés y enfoques filosóficos, científicos y pedagógicos diferenciados, que pueden ser analizados epistemológicamente en función de las visiones, explícitas o implícitamente, de hombre, mundo y sociedad"*.

En Bracht, *et al.* (1993:50) la EF es entendida como *"una práctica pedagógica que en el ámbito escolar tematiza formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnástica, formas estas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar de cultura corporal"*.

Para Bracht (1999:32-33) *"la EF es una práctica de intervención y lo que la caracteriza es la intención pedagógica con la que 'trata' un contenido que es retirado del universo de la cultura corporal de movimiento"*. Se sobreentiende aquí que la concepción que orienta el trabajo pedagógico del profesor no admite la fragmentación, la separación sujeto/objeto y teoría/práctica, es decir: el trabajo posee un valor de intervención social y de transformación de la realidad, donde la teoría y la práctica se reflejan en un constante movimiento.

Dicho esto, verificamos que en Brasil desde la década de los 80 varios investigadores³ hicieron críticas a la forma cómo se trabaja el contenido deportivo en las escuelas y en los cursos de formación de profesores, apuntando así, la necesidad de superación de una

práctica técnica que promueve el descubrimiento de talentos⁴ mediante la enseñanza de habilidades corporales - principio de rendimiento. Es decir, una educación con fines de rendimiento definidos y determinados por resultados, con la idea de **"alcanzar un protagonismo"**, o sea, con un fin ya predeterminado - "rendimiento obligatorio"-, en detrimento al interés por promover "la vivencia individual y colectiva o en la construcción subjetiva individual y colectiva de los sentidos⁵ para las tareas realizadas y que conducen a un aprendizaje" - rendimiento necesario, no obligatorio, crítico-emancipatorio (Kunz, 1996:5-6)⁶ y de intervención social.

Así, las críticas denunciaban que los principios del deporte rendimiento, característico de las instituciones deportivas en general, "determinaba una educación que contribuía para que los individuos incorporasen valores, normas y comportamientos no cuestionables y de acuerdo con el sistema social", exactamente porque su estructura interna se compone de los mismos elementos que también estructuran las relaciones sociales (Bracht, 2000:XV). Dicho de otra forma, el autor expone que el deporte ha sido utilizado en la escuela siempre con la justificación de socialización de los niños por el papel que viene cumpliendo en la sociedad de carácter funcionalista⁷ -obediencia a las reglas, el convivir con victorias y derrotas, el aprender a vencer a través del esfuerzo personal, entre otros aspectos-, inculcando, de esta manera, la idea de una sociedad estática y en armonía.

Sin embargo, para Bracht, queda olvidado que las cuestiones de otra naturaleza -entendidas como "dysfuncionales", o sea, de visión de una sociedad conflictiva desde el punto de vista de sus contradicciones históricas- son camufladas, provocando consecuencias graves en el ámbito del aprendizaje social. A su vez esta se queda limitada en él: respecto incondicional a las reglas prefijadas, aceptación de la autoridad incuestionable, conformismo ante la situación de poca habilidad física, acomodación y limitación en la resolución de problemas, sensación de superioridad en función del éxito alcanzado.

Otras cuestiones que también han sido discutidas y se reflejan en las dificultades para el asentamiento en

³Aquí citamos algunos como Bracht (1993, 1999, 2000); Kunz (1994, 1996); Taffarel (1993, 1992, 1998); Ferreira (1984); Cavalcanti (1984); Muñoz Palafox (1990); Muñoz Palafox *et al.* (1996), entre otros.

⁴También entendida en cuanto iniciación deportiva, enseñanza deportiva, educación deportiva, entre otros términos.

⁵Respecto de los sentidos, Kunz comenta que si en la enseñanza del deporte nos interesamos solamente por considerar las reglas codificadas -funcionamiento del juego de una forma "x" necesaria para alzar el éxito deseado- esto no lleva a la comprensión de la actividad. Hay que interesarse por el sentido de las reglas que están puestas en la actividad y más: por el sentido del sentido, o sea, por la esencia del fenómeno. Para él, la esencia está detrás "de lo pensado pero no-dicho" o de lo "no-dicho de lo pensado". Significa que no es necesario reaccionar a las estrictas necesidades impuestas, pues tenemos libertad de realizar lo no-necesario en la misma actividad.

⁶Kunz destaca que la forma como trabajamos el deporte en las escuelas con sus exigencias basadas en el rendimiento exigido -principios de la competición, la comparación, la concurrencia, del sobrepasar, típico de las sociedades industriales modernas- solamente hace que la diferencia entre el contenido curricular y la práctica del entrenamiento o iniciación deportiva esté en los bajos resultados logrados.

⁷Bracht (1999:57) entiende que la relación que normalmente se hace de la EF con el contexto social es de carácter funcionalista. Considerada en este sentido, el papel (objetivo) que se le reserva es el de formar física y psíquicamente un ciudadano para desempeñar funciones ya establecidas dentro del contexto y la estructura social para su manutención. Tanto la visión biológica, donde la EF escolar asume un papel de mejora de la aptitud física para la formación de individuos útiles al desarrollo social, como la visión bio-psicológica que añade en la biológica el "desarrollo intelectual y los dominios psicomotor, cognitivo y afectivo", no reconocen los condicionantes sociales de la educación, EF y de la actividad pedagógica.

la perspectiva educativa, se refieren: a la legalidad y legitimidad de la EF y deporte en la escuela (Bracht, 1992; Sousa, 1999); el carácter de actividad que esta tiene asumido en la escuela en detrimento al de asignatura curricular (Castellani Filho, 1999); la necesidad de una sistematización del área en ciclos de escolaridad en el tiempo y espacio escolar (Bracht *et al.*, 1996:37).

En la vertiente española percibimos que no ha sido diferente. Comenta Devis Devis (1996:37) que "desde principios del siglo XX el deporte ha jugado un papel fundamental dentro de la EF hasta el punto de ser considerado, por unos, el gran protagonista de la EF y, por otros, el gran colonizador de la EF contemporánea".

Muchos educadores han apoyado las excelencias y beneficios sociales y personales del fenómeno "sin percatarse de la vertiente negativa, de los peligros que conlleva y de los intereses a que puede estar sometido" (37).

Basándose en Jackson, Jones y Williamson (1982), Devis Devis, expone que las instituciones deportivas han influenciado el currículum escolar, así como otros sectores sociales, mediatizados por ciertas creencias sobre el valor de la competición aunque una vertiente más ortodoxa y radical alerta sobre su carácter de alienación, coerción, control social y mantenimiento del orden establecido al servicio del capitalismo y del *status quo*⁸.

En este sentido, desde el punto de vista educativo, los profesores se encuentran en dificultades para transformar la actividad deportiva "en merecedora de su pertenencia a una asignatura escolar, y por lo tanto vinculada a valores educativos" pues viene reflejando esta ambivalencia: acomodación de unos y críticas radicales por parte de otros.

Además el problema reside en la justificación de los valores que deben servir a la EF y que "la mayoría de las escuelas poseen en sus currículums los típicos deportes estándar que se mantienen año tras año, permaneciendo inalterables e incuestionables en la visión de la mayoría de los profesores y profesoras. Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motor que exigen los patrones dominantes del deporte competitivo de elite" (p.20).

Ahora bien, podemos decir que aunque los protagonistas de la EF han ido asumiendo el deporte -con principios de rendimiento obligatorio- como objeto principal, la historia muestra que también es posible realizar críticas al modelo adoptado y apuntar direcciones hacia el cambio.

En Brasil, Caparroz (2001) confirma que a principios de los 80 la producción teórica en EF pasó por una tensión acerca de su identidad, formulando críticas a la "función sociopolítica conservadora en la escuela" (p.193) y creando nuevas concepciones a partir de ahí⁹. En los años 90, la discusión gana fuerza y avanza en otra dirección, pasando a expresar una necesidad de "comprender la EF no solo por los discursos impresos en los documentos oficiales y en las propuestas pedagógicas de las diferentes concepciones de EF (...) sino por la expresión de la práctica cotidiana de los profesores" (p.195). Este movimiento - denominado renovador -, realiza una serie de propuestas y procura orientar la práctica de los profesores de EF hacia una pedagogía crítica, comprometida con la transformación de las relaciones sociales.

Tales reflexiones fueron consideradas importantes para el autor, pero considera que presentan dificultades para "una profundización que permita la comprensión de los límites, desafíos y posibilidades para operar cambios en la práctica pedagógica de la EF escolar, que conlleve a un establecimiento de un compromiso con un proyecto político-pedagógico transformador y que sea percibido no solo por el discurso, sino que también sea posible la materialización de esa práctica" (p.197)¹⁰.

Aunque el movimiento de avances en propuestas innovadoras y críticas este ocurriendo en el interior del área, es posible verificar que, pasados ya casi 20 años, el debate sobre el tema deporte rendimiento *versus* deporte escolar parece que no está superado.

Encontramos en las actas del Congreso Nacional de EF en Murcia (ES) -12 a 15 de septiembre de 2001- artículos que hacen alusión a la situación. Entre ellos, la conferencia "Deporte: ¿presencia o negación curricular?". En Brasil encontramos recientemente el artículo de Valter Bracht en la revista Movimiento (2000) titulado "Deporte en la escuela y deporte de rendimiento"¹¹. Entre otras argumentaciones el autor indica que con el movimiento crítico del área, el valor educativo del deporte defendido hasta entonces, fue

⁸Devis Devis considera que los adeptos a esta vertiente también presentan problemas, en la medida que acaban por convertir el fenómeno deportivo solamente en esta perspectiva.

⁹Según el autor, se han elaborado diferentes concepciones ampliadas por artículos académicos, tesis y disertaciones, libros y propuestas curriculares: constructivista, fenomenológica, antropológico-cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistémica y crítico superadora.

¹⁰El autor, mientras que en su artículo no se refiere al deporte escolar y se preocupa con la EF en cuanto componente curricular, entiende que el deporte es uno de estos componentes y merece atención en el currículum. Como él mismo aporta en otra ocasión, "si queremos discutir el deporte como contenido de la EF escolar, es necesario, ante todo, tener claro que estaremos discutiendo también la EF como componente curricular" (Caparroz, 2001:33).

¹¹En el artículo, el autor indaga: ¿Cuáles serían las circunstancias sociales que estarían movilizando a la comunidad para este debate en este momento? Una posible respuesta se atribuye a las "acciones ligadas a la política para el sector en los dos últimos gobiernos federales a través del Instituto Nacional del Deporte (INDESP), que entendió que para contribuir con el engrandecimiento deportivo del país (léase: conquistas deportivas, medallas olímpicas, etc.) sería necesario invertir en la investigación en el ámbito de las Ciencias del Deporte (...). Para que este tipo de investigación sea legítimo en Centros de Investigación ligados a las Escuelas de EF, es necesario recuperar la dignidad pedagógica del deporte de rendimiento, caso contrario, ¿qué justificaría el esfuerzo financiero y personal que envuelven los recursos públicos para su desarrollo? (Bracht, 2000: XV)

puesto en duda. De ahí que "cuando entonces, en la EF, bajo la influencia de las teorías críticas de la educación y de la sociología crítica del deporte hacen críticas del deporte, principalmente al de rendimiento, en el sentido de su papel educativo en el ámbito escolar, se acaban por instalar una serie de malos entendimientos y equívocos (...)" (Bracht, 2000:XVI).

Los equívocos en EF y Deporte

Según Bracht, los equívocos comentados a seguir, prevalecen entonces en el medio de la EF con valores ya cristalizados que en nuestra opinión forman parte de un cuadro de resistencias, desánimos y conformismo, que dificultan la promoción de cambios en la organización pedagógica de este contenido y su consecuente forma de orientación en la acción. Considerados también como creencias, acaban por impulsar «la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que se cree» (Sola Fernandes, 1999:665).

En este sentido, estamos de acuerdo con Caparroz (2001:35) cuando comenta que estos aspectos deben ser superados "si quisiéramos avanzar en el desarrollo de la perspectiva crítica y para el trato del deporte como contenido de la EF escolar".

Bracht (2000:XVI-XVIII) procura, entonces, esclarecer las interpretaciones equivocadas entre la polémica "deporte escolar y deporte de rendimiento" que influyen la práctica de la EF y deporte en las escuelas (y en los cursos de formación de profesores).

Equívoco 1 - "Quien critica el deporte, está contra el deporte".

Fue creando una mentalidad de que quien hace crítica al deporte y opta por una pedagogía crítica, se manifiesta en contra de este fenómeno en la sociedad y en la enseñanza.

El autor explica que no se trata de estar en contra o a favor del fenómeno o de negarlo como contenido educativo. Contrariamente debemos entenderlo como "una construcción histórico-social humana en constante transformación y fruto de múltiples determinaciones" (p.16). De ahí que, las críticas que se han formulado al respecto, se refieren a cómo se presenta en la realidad. La pedagogía crítica de la EF, en este sentido, se propone colaborar para tratarlo pedagógicamente con un entendimiento de hombre y sociedad distinto a la perspectiva conservadora de la educación.

Equívoco 2 - "Tratar críticamente el deporte en las clases de EF es estar contra la técnica deportiva" (p. 16).

Aquellos que optan por una EF crítica, son considerados contrarios a la enseñanza de técnicas deportivas y aquellos que no son críticos, son considerados tecnicistas. En verdad, esto no tiene que ser así

pues la técnica debe ser entendida en cuanto medio para llegar a un fin y debe estar subordinada a las finalidades humanas y no al revés. Explica Bracht que la lógica y la finalidad del sistema deportivo acaban por promover estos equívocos pues lo que se pretende en una actividad es llegar al máximo rendimiento posible. Lo que se valora es el resultado final a partir del binomio victoria-derrota. Sin embargo, "lo que se criticó y se critica es la subordinación inconsciente y no la técnica en cuanto tal, pero sí la finalidad para la que se ha puesto esta determinada técnica" (p.16).

Una consecuencia paralela es la confusión que se crea entre el tecnicismo deportivo y el pedagógico. Aunque los principios de los dos sean los mismos, el autor esclarece que no se adopta una pedagogía tecnicista por enseñar técnicas deportivas.

Equívoco 3 - Entender que el rendimiento se contrapone al lo lúdico.

Por un lado se encuentra el placer, la vida, la espontaneidad, la libertad, el humanismo, las virtudes. Por otro, la mecanización del hombre, el sacrificio, todos los defectos.

La crítica está dirigida a la razón instrumental, a la hegemonía técnico-instrumental. "La contraposición a esta tendencia no debería hacerse por la afirmación de su contrario, la prioridad por la sensibilidad, por lo lúdico, por un retorno a una unidad primordial (naturaleza/hombre, mundo/hombre) y sí por la mediación, por el reconocimiento de la ambigüedad de nuestro ser/estar en el mundo, por la superación cualitativa de la razón instrumental y no por el "retorno" al ser sensible original.

Equívoco 4 - "Tratar críticamente el deporte en la escuela es abandonar el movimiento a favor de la reflexión" (p.18).

Esto significa que hay un juicio engañoso al pensar que los críticos desean substituir la enseñanza de habilidades deportivas por discursos sociológicos o filosóficos del deporte. La idea es que la reflexión acompañe al movimiento y entender que la práctica y el movimiento deportivo necesitan ser reconstruidos.

A partir de la reflexión de estos equívocos podemos apuntar las siguientes consideraciones:

Sabemos que el deporte es un fenómeno sócio-cultural y se ha convertido en una práctica difundida en muchas culturas. Sabemos también que este aspecto resulta suficiente para no negarlo en cuanto contenido en el espacio escolar. Pero, es fundamental que sepamos: ¿De qué deporte estamos hablando?: ¿Qué valores, sentido y significados estamos divulgando en la práctica deportiva y en la escuela?

Recurrimos otra vez a los comentarios de Kunz (1996:6) cuando dice: "cuando en la realización de movimientos la dimensión estética no encuentra lugar, mucho menos la alegría y placer pueden ser considerados, entonces podemos hablar de un proceso de cosificación y alienación por el movimiento. Y lo que me parece es que la EF debería saber evitar, especialmente cuando se refiere a la enseñanza escolar".

El autor alerta sobre el hecho de que es necesario más **esclarecimiento**¹² tanto de la escuela y profesores como de los alumnos para que el rendimiento organización, aplicación y evaluación.

Para ellos el trabajo tuvo un significado muy importante, generador de reflexiones críticas y de cambios en la forma de comprensión del deporte escolar. Concluyeron que las Olimpiadas representaban el inicio de un proceso de aprendizaje y que esta filosofía debería traducirse en acciones pedagógicas concretas en la práctica de la EF escolar.

En el año siguiente algunos profesores de la Universidad Federal de Uberlândia y de la Eseba crearon el "Núcleo de Estudios en Planificación y Metodología de la Enseñanza de la Cultura Corporal" (Nepecc), con el objetivo de colaborar en la reorganización de la práctica pedagógica de los profesores y de elaboración de una propuesta curricular para la enseñanza fundamental, a través del "Planteamiento Colectivo del Trabajo Pedagógico" - TCTP (Terra, *et al.*, 2001).

Concomitantemente al trabajo de orientación y asesoramiento, se iban materializando otras dos experiencias:

La primera fue realizada en 1998, donde los profesores y alumnos del Curso de Licenciatura en EF impartieron una serie de clases de balonmano en dos escuelas públicas de Uberlândia. Su objetivo consistía en la búsqueda de un nuevo entendimiento de la enseñanza del deporte y redimensionar concepciones, valores, actitudes y comprensión de EF, deporte y escuela¹³.

La segunda fue propuesta por una profesora de la red pública¹⁴ que buscó sistematizar su práctica docente -basada en el juego deportivo- y compartir con sus compañeros de trabajo.

Las dos experiencias se valieron de una metodología basada en el aprendizaje social considerando la cooperación, el diálogo y la resolución de conflictos como eje de acción centrados en tres momentos:

- en el caso de la primera experiencia: reproducir, alterar y crear
- en el caso de la segunda experiencia: conocer, modificar y crear.

Según Terra *et al.*, (2002:609) "*El reproducir trata de la familiarización del sujeto con un determinado conocimiento que se manifiesta de forma sincrética. Es considerado como repetición de una actividad previamente elaborada. Significa el primer contacto del sujeto con un contenido existente con el fin de conocerlo; alterar trata de la reorganización de las actividades a partir del conocimiento adquirido. El niño inicia una fase*

de análisis en el que el objeto es descompuesto en partes con el fin de profundizar la comprensión del fenómeno y permitir cambios de informaciones y experiencias entre ellas; crear se considera como el acto de establecer algo nuevo de forma planeada, a partir del conocimiento aprendido con profundidad. Se refiere a una nueva lectura de la realidad vivida - síntesis".

Vale decir que en el desarrollo del trabajo - denominado PCTP - el deporte fue contemplado en los diferentes niveles de la enseñanza, entre otros contenidos que componen el campo de la EF escolar. Trabajo, este, que continua siendo construido, asesorado, apoyado y orientado por el Nepecc, hasta hoy, en un proceso continuo de acción-reflexión-acción.

Conclusiones

Sabemos que son muchas las dificultades que se presentan en la EF escolar cuando se pretende desarrollar proyectos que contemplen la perspectiva de la pedagogía crítica. En la experiencia realizada quedó evidenciado que es posible el cambio hacia una acción consecuente desde el trabajo colectivo en una situación permanente de diálogo, mientras que las leyes de la reforma tienden a no considerar como legítimas iniciativas de esta envergadura.

Pero, aunque muchas iniciativas hayan conseguido éxito y hayan sido traducidas en producciones académicas -publicación de artículos e investigaciones realizadas o divulgadas en eventos- ha repercutido poco en los dominios de las aulas del profesor en las escuelas.

Podemos decir que existe una gran carencia de investigación pedagógica en Educación Física que contribuya a la reflexión desde la perspectiva del profesorado, de sus dificultades en el cotidiano, de sus saberes y organización pedagógica.

Además de esta situación y considerando que nuestra idea inicial surgió de la observación de que las dos realidades poseen discusiones e inquietudes semejantes, percibimos que existe la necesidad de intercambiar experiencias para conocer mejor las propuestas existentes en el campo de la EF y el deporte escolar y ampliar las reflexiones sobre la temática.

Bibliografía

BRACHT, Valter (2000). Esporte na escola e esporte rendimento. *Revista Movimento*, ano VI. n° 12, seção "Temas Polêmicos", p. XIV-XXIV. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Escola de Educação Física.

¹²Sabemos que existen o existieron otras iniciativas. Citamos algunos centros de estudios como el "Núcleo de Estudios Pedagógicos en Educación Física" -Nepef/Universidad Federal de Santa Catarina, el "Laboratorio de Educación Física"-Universidad Federal de Pernambuco, el trabajo de David *et al.* (1997), entre otros, que en sus épocas se propusieron desarrollar, junto a los ayuntamientos y los profesores, las bases teórico-prácticas para la reorganización del trabajo de planificación y acción pedagógica de los profesores. También existen iniciativas de los consejos de educación como es el caso de la "Escuela Plural" de Belo Horizonte - MG y de la "Escuela Cidadã" de Porto Alegre - RGS.

¹³Esta experiencia fue presentada como comunicación oral en el "XIX Congreso Nacional de EF, Murcia, 2001, y esta divulgada en las actas del mismo evento, volumen 1, hojas 605-618.

¹⁴Esta experiencia fue presentada en su totalidad en el Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte en 1997.

- BRACHT *et al.* (1993). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo- São Paulo - Brasil: Cortez.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo (2001). O esporte como conteúdo da EF: uma "jogada desconcertante" que não "entorta" só nossas "colunas", mas também nossos discursos. *Perspectivas em EF Escolar*. Niteroi -Rio de Janeiro- Brasil, v. 2, n. 1 (suplemento).
- CASTELLANI FILHO, Lino (1999). *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. (Tese de Doutorado). Campinas -São Paulo- Brasil: Universidade Estadual de Campinas.
- CAVALCANTI, Katia Brandão (1984). *Esporte para todos; um discurso ideológico*. São Paulo -São Paulo- Brasil: Ibrasa.
- COSTA, Vera Lúcia de Meneses (1992). *Andragogia e a Formação Universitária do profissional de Educação Física*. (Tese de Livre Docência). Rio de Janeiro -Rio de Janeiro- Brasil: Universidade Gama Filho.
- DAVID, Nivaldo Antônio *et al.* (1997). Capacitação de Professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Goiânia: uma experiência a partir do princípio da participação coletiva no trabalho pedagógico. *Revista Motivivência*, p. 181-187. Florianópolis -Santa Catarina-Brasil: Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física/Universidade Federal de Santa Catarina.
- DEVÍS, José Devís (1996). *Educación Física, deporte y currículum -Investigación y desarrollo curricular*. Madrid- España: Visor.
- FERREIRA, Vera Lúcia Costa (1984). *Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação*. São Paulo -São Paulo- Brasil: Ibrasa.
- KUNZ, Elenor (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí -Santa Catarina- Brasil: Unijuí.
- MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto (1990). *Educação física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política nacional em ciência e tecnologia para esta área no período 1970- 1985*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo -São Paulo- Brasil: Pontifícia Universidade Católica (PUC).
- MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto; TERRA, Dinah Vasconcellos; PIROLO, Alda Lúcia (1997). Educação Física: uma abordagem histórico-cultural de educação. *Revista da Educação Física da UEM*. 8(1): 3-9. Maringá -Paraná- Brasil: Departamento de Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá (UEM).
- SOLA, Fernández Miguel (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional, p.161-183. En: PÉRES, Gomes A.; BARQUÍN, Ruiz J.; ANGULO, Rasco J. F. (Editores). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid - España: AKAL.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: A Educação Física como componente curricular...? ...isso é história*. Recife - Pernambuco - Brasil: Edupe.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke (1993). *A formação do profissional da educação: o processo de trabalhopedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação de Educação Física*. (Tese de Doutorado). Campinas -São Paulo- Brasil: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- TERRA, Dinah Vasconcellos *et al.* (2002). Metodología de la enseñanza del deporte colectivo en las clases de Educación Física en la enseñanza fundamental. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*, 12-15 de setiembre. Vol. 1, pp 605-618. Murcia - España: Universidad de Murcia.