

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISCIPLINA CURRICULAR EN UNA ESCUELA REPUBLICANA: NOTAS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PHYSICAL EDUCATION AS A CURRICULAR SUBJECT IN A REPUBLICAN SCHOOL:
NOTES TO THINK THE TEACHERS' TRAINING PROCESS

Paulo Evaldo **Fensterseifer**¹⁰. Fernando Jaime **González**. ► Universidad Regional del Noroeste del Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí - Brasil.

RESUMEN

Este artículo es una reflexión sobre la tarea de pensar la Educación Física (EF) escolar en el contexto de una institución republicana, y sus implicaciones para el proceso de formación de profesionales para el área.

Nos posicionamos en el contexto del movimiento renovador de la EF brasileña, sin afiliarnos enteramente a la perspectiva teórica que lo orientó, pero compartiendo con aquél la búsqueda de un nuevo papel para la EF dentro de la escuela, ya no limitado al "ejercitarse para", sino como una disciplina curricular capaz de dar cuenta de un conocimiento sistematizado.

Por nuestra parte, damos por sentado que la escuela republicana es un logro irrenunciable, y que cumple, en las sociedades modernas, un papel importante para los desafíos que surgen en la experiencia democrática contemporánea.

De esta comprensión deviene el papel de la EF escolar y, balizados por ese entendimiento, esbozamos algunas notas relativas a las demandas para la formación de un profesional capaz de enfrentar las responsabilidades que son inherentes a la institución escolar y, en particular, a la EF.

Entendemos que de esta forma contribuimos a pensar la formación en EF, impulsados por la creencia de que en este debate, como en otros relacionados con el ámbito de la educación, habitan los espacios inherentes a la perfectibilidad que caracteriza a las sociedades republicanas en una sociedad democrática.

¹⁰ fenster@unijuí.edu.br

ABSTRACT

This text presents a consideration about the task of thinking about school Physical Education (PE) in a republican institution, as well as the professional formation in this field.

Although we do not assume completely its theoretical perspective, we locate ourselves within the movement for the renewal of Brazilian PE, which has tried to give our discipline a new role in the school setting. A role that is not limited to the mere "exercising for", but it emphasizes its position as a syllabus component capable to embrace a systematized knowledge.

We assume that the republican school is an inalienable achievement because of its significant role in modern societies confronting the challenges that emerge in our daily democratic experiences.

This comprehension shapes our conception of school PE and, from that perspective, we pay attention to some aspects related to the demands towards the formation of a professional who will have to handle the inherent responsibilities of this institution and, particularly, of PE.

By doing so, we reflect upon the training process of the PE teachers. Our belief is that, in this debate, as in others related to the sphere of education, there are inherent spaces to perfectibility, spaces that characterize republican societies in a democratic society.

PALABRAS CLAVES. Educación Física; escuela republicana; formación del profesorado

KEY WORDS. Physical Education; republican school; teachers' training.

1. Introducción

Este texto reconoce, centralmente, una preocupación que nos ha ocupado en los últimos años: pensar una Educación Física que atienda los requisitos de una disciplina escolar capaz de tematizar sistemáticamente el universo de la cultura corporal de movimiento. Esta responsabilidad pedagógica precisa, en nuestro concepto, de una articulación con el proyecto pedagógico de la escuela que, a su vez, debe atender, por un lado, el contexto en el cual está inserta y, por otro, dar cuenta de las expectativas que están en la base de esta institución republicana en una sociedad democrática.

Si bien este ha sido el contexto donde se inscriben nuestras inquietudes, en este texto en particular procuramos reflexionar sobre la formación de un profesional capaz de asumir una tarea acorde a estas definiciones. Las prerrogativas del modelo social que se vive en el actual momento histórico brasileño, válidas para pensar la escuela, serán tomadas aquí como referencia para pensar la formación superior en EF en Brasil, específicamente la que se desarrolla hegemónicamente en las universidades.

2. Reflexiones en relación al Estado Republicano y Democrático

“República”, recuerda Ribeiro (2008), es un concepto de procedencia romana, así como “democracia” es un concepto de origen griego. La composición latina del término república es significativa: “res publica”, o “cosa pública”. Su surgimiento se opone a la monarquía, no obstante, resalta Ribeiro, estos dos conceptos no se definen por el mismo criterio: monarquía (el “poder de uno”) se define “por quien manda”, en cambio, república no indica “quién manda” sino “para quién se manda”. El poder, en este caso, afirma el autor, “está al servicio del bien común, de la cosa colectiva o pública”. Él acrecienta, inspirado en el pensamiento de Rousseau, que: “[...] *lo esencial, en la república, no es cuántos son beneficiados, y sí el tipo de bien que se busca. Bien común es un bien público que no se confunde con el bien privado.*” (RIBEIRO, 2008, p. 180).

En la modernidad, esta creación romana reaparece manteniendo la idea matriz de la prevalencia del bien común sobre el bien particular, no obstante, como destaca Ribeiro, diferente al pronóstico *montesquiano*¹³, procurará conciliar el bien común con los intereses y deseos particulares; el régimen del autogobierno y del bien común (RIBEIRO, 2008, p. 61).

Para procurar esta conciliación fue necesario reducir las expectativas en relación a la virtud de los ciudadanos (abnegación), reconociendo, no obstante, las limitaciones para pensar en el interés como solución dados sus efectos privatizadores¹⁴. Una salida “*es construir instituciones que canalizan el interés [...] en direcciones socialmente positivas*” (RIBEIRO, 2008, p. 66). Este interés debe asumir, en estos términos, el carácter de largo plazo en instituciones “*que protejan y promuevan la cosa pública*”, las cuales “*en vez de apostar a un hombre bueno e ideal, trabajan con él como es, y desde ahí, por un sabio trabajo de ingeniería política, generar una sociedad más justa, mejor.*” (RIBEIRO, 2008, p. 67).

Ribeiro destaca que el “verdadero interés” significa cambiar ventajas inmediatas por ganancias estables, construyendo racionalmente un futuro mejor. Cambiar destrucción predatoria por construcción, deseos por derechos, condición ineludible para formar una sociedad. En sus palabras:

13 Para Montesquieu la república es idealmente el mejor de los regímenes, pero en última instancia imposible, debido a que si para el despotismo es preciso el miedo, y para la monarquía la honra, para la república el requisito es la disposición afectiva llamada *virtud*. Por virtud, Montesquieu entiende lo que llamaríamos *abnegación*, la capacidad de, en nombre de un bien superior, resignar ventajas y deseos personales, o postergarse a sí mismo en favor de un bien superior (RIBEIRO, 2008: 17). Este desplazamiento es una operación difícilmente concebible para un “moderno”.

14 Solución de Mandeville encarnada en la máxima: “vicios privados, beneficios públicos”. Perspectiva de los liberales que sufrió fuerte impacto con la reciente crisis económica mundial. Interesante reflexión sobre la relación liberalismo y educación y el pensamiento de liberales como Mandeville se encuentra en Ferraro (2008).

La república es el régimen en que la democracia entra en el Estado de derecho. Convicciones democráticas pueden llevar a una revolución, mas lo que la convertirá en Estado y en derecho, en duración, son principios republicanos. La democracia precisa de la república. (2008, p. 69)

Podríamos profundizar esta afirmación con otras palabras: la democracia busca institucionalizarse en la república.

3. Del siglo XVIII al XXI: aprendiendo con la historia

Revisitar el ideario republicano en nuestros días puede parecer un retorno al siglo XVIII y a las denominadas “*revoluciones burguesas*”. De la misma forma que referirse a la democracia, podría ser entendido como un retorno a la Atenas de Pericles. No obstante, parece evidente que la modernidad pudo asumir, en relación a la democracia, la máxima marxista de la distinción entre origen y validez¹⁵. No ocurre lo mismo con los temas de la república, el consenso es significativamente menor, tal vez eso se deba a su proximidad histórica y al hecho de que su herencia se identificó como perteneciente a la clase social que la hegemonizó en su favor, la burguesía. En este proceso reduccionista se corre el riesgo de invisibilizar el carácter de universalidad de los programas republicanos que contaron, además de la burguesía, con la participación de amplios sectores sociales.

Para Ribeiro, la modernidad en política se vincula a la democracia y al Estado de derecho. Éste, si bien coloca freno al arbitrio de quien ejerce el poder, no es necesariamente democrático. De cualquier forma, privilegia las leyes por encima de los intereses particulares, dándoles un carácter público y no privado, “*principio republicano de la prioridad conferida a la res publica*” (RIBEIRO, 2008, p.65).

No obstante, continúa el autor, es necesario que la “*cosa pública*” sea controlada por el público, el cual, además de beneficiario, tiene que asumir la responsabilidad, la autoría del bien común, dispensando toda tutela, sea del rey, sea del judiciary¹⁶. Concluye: “*La república, como cosa pública, solo puede adecuadamente resultar de elecciones. Ella necesita de la democracia*”. (RIBEIRO, 2008, p.66)

15 En líneas generales, afirma que una idea, concepto, valor originado en determinado contexto no pierde legitimidad porque ese contexto sea pasible de reprobación. Ejemplo, el hecho de que la idea de democracia haya surgido en una sociedad esclavista como la griega, no significa que la misma no sea portadora de un potencial que la valide en otro lugar.

16 Podríamos sumar a la lista la tutela de una “*vanguardia esclarecida*” o de una “*elite política*”, que por encarnar, supuestamente, intereses públicos buscan dispensar la participación popular o reservarla a momentos episódicos.

El pensamiento político del siglo XIX y XX denuncia el carácter formal que la democracia moderna asume y busca darle una dimensión social que, según Ribeiro, ya estaba presente en la experiencia griega al congregar poder y relaciones sociales (2002, p.15)¹⁷.

En el conjunto de la crítica al ideario republicano del siglo XVIII, se forjó el intento científicista de buscar una base epistémica, con pretensiones ontológicas, capaz de sustentar en las emergentes ciencias sociales un proyecto de poder. Este proyecto recuerda el esfuerzo de Platón por resolver los impases de la democracia ateniense configurando una República utópica dirigida por los portadores de una episteme.

Las experiencias vividas, particularmente en el siglo XX, dan muestra de los problemas que estas soluciones produjeron, sea en su versión liberal (leyes del mercado), sea en su versión marxista (leyes de la historia). Ambas buscan determinantes económicos capaces de compatibilizar el “deseo”, las “necesidades” de los individuos, con el ejercicio del poder. Se configuraron así pensamientos políticos que resuelven “demasiado bien” el problema de la política, aniquilando su estatuto o subordinándola a la economía (con iguales consecuencias).

De acuerdo a lo enseñado por las experiencias históricas de los últimos siglos, juzgamos pertinente retomar el debate en relación al republicanismo, en particular en lo que se refiere al campo de la Educación/Educación Física. Este propósito obviamente no encuentra buena acogida “ni a la izquierda ni la derecha”, “realizar” la república no parece formar parte del ideario político de ninguno de estos actores.

No ignoramos las razones de las preocupaciones que acompañan esta recuperación, como alerta Cardoso, son múltiples “las interpretaciones y apropiaciones del abordaje contemporáneo del tema de la república [...]. Es posible, entretanto, verificar que la variedad de perspectivas apuntadas, no obstante su oposición evidente, presentan trazos comunes” (2002, p.28). Vamos a ellos.

En primer lugar, destaca Cardoso (2002), estas perspectivas “olvidan” el potencial crítico de esta formulación, cuando se contraponen, por ejemplo, a la expansión ilimitada del mercado y de los intereses privados que la acompañan, y a la reducción del espacio público y de las regulaciones políticas.

17 En este artículo Ribeiro desarrolla ampliamente esta temática.

Erguir la bandera de la república en estos tiempos significa, entre otras cosas, restringir la satisfacción de los apetitos individuales, oponiéndose a lo que Leo Strauss (citado por CARDOSO, 2002, p.29) designa como el “reino del moderno hedonismo político”.

El republicanismo, recuerda Cardoso, puede haber dejado de ser revolucionario, entretanto no perdió su motivación crítica, al evidenciar *“el trazo conceptual e histórico que lo caracterizó, el de balizar, más allá de las diferencias de propiedades, riquezas, influencias y talentos, un espacio común equalizador, definido por la implicación de todos los ciudadanos en el sistema de las decisiones políticas”* (2002, p.29). El régimen republicano destaca este autor,

[...] no supone apenas esa integración de todos, él la promueve; y lleva, inevitablemente, en el proceso de su realización o radicalización, como democracia política, también la democratización económica, social y cultural, operada por la universalización de los derechos y de la participación política (2002, p.29).

El segundo elemento, destacado por Cardoso, se refiere *“a la tendencia a reducir la república a la postulación de un gobierno constitucional, gobierno de leyes y estado de derecho”* (2002, p.29). Reduccionismo que el autor considera inadmisibles frente al espectro de significación de sus motivos conceptuales e históricos. Para él, ese movimiento retrospectivo permite:

indagar sobre el sentido que hoy se puede dar a la reivindicación de una esfera pública capaz de proporcionar a los hombres algunas experiencias de vida colectiva, de una voluntad y acciones comunes capaz de relacionarlos, al final, para un espacio de universalidad que no sea meramente jurídico -formal, sino plenamente social y político. Pues esas parecen ser las ambiciones del republicanismo que vemos resurgir, con fuerza, en la escena actual de la reflexión política (CARDOSO, 2002, p.32).

El distanciamiento histórico propiciado por el tiempo permite sacar algunas conclusiones en relación al desdoblamiento de términos como república y democracia, incluso sustentado en nociones de anterioridad y posterioridad, regresión o superación, que la idea de “progreso” nos legó.

Del esfuerzo por retomar esos términos, en sus aspectos conceptuales e históricos, podríamos afirmar que la democracia se ha constituido en espacio de demandas continuas, espacio en el cual damos escape a nuestros deseos. Ya la

república limita la posibilidad de realización plena de esos deseos en nombre del “bien común”, en otros términos, “frena” lo particular en nombre de lo general. Al no permitir esta realización plena de los deseos ella produce la falta que nos permite continuar siendo seres deseantes.

Con este “*remedio amargo*”, la república, por un lado, no nos conforma totalmente generando siempre frustraciones, y por otro lado, no nos miente, como hacen los regímenes totalitarios que dicen encarnar el deseo de todos, suprimiendo, pretendidamente, la necesidad de auscultar los deseos de los sujetos. Regímenes que se arrojan saber, más que los propios sujetos, cuáles son sus “*verdaderos deseos*”. Este razonamiento se aplica también a las sociedades de consumo fundadas en la promesa siempre renovada de satisfacer nuestros deseos.

Creemos que estas referencias habilitan nuevas reflexiones, nuevos pensamientos, en torno al tema de la educación, en particular, en esta institución republicana denominada escuela.

4. Escuela y protagonismo en una sociedad republicana y democrática

La búsqueda por armonizar, aunque nunca plenamente, los deseos individuales y el ideal republicano del bien común, encontró en la educación un fuerte aliado. Ella es, según Ribeiro (2008, p.71), “*una de las principales instituciones, si no la principal, en la socialización humana*”. Recuerda el autor que Rousseau publicó en el mismo año (1762) “*El Contrato Social*”, especie de plataforma de la república moderna, y su obra dedicada a la educación, “*El Emilio*”. Con este autor “*surge la idea de que el ser humano tiene una naturaleza plástica, flexible, mutable*”, y la buena educación, añade, “*orienta esas transformaciones en el mejor rumbo posible - el de valores que incluyen o puedan incluir los republicanos-*” (RIBEIRO, 2008, p.71).

Advertidos de las limitaciones de esa pretendida armonización, aprendimos a considerar como viable la convivencia entre los intereses privados y el bien común e, inclusive, reconocer como anomia el excesivo distanciamiento entre esos dos universos de intereses.

También aprendemos a reconocer, como destaca Ribeiro, el valor de los proyectos educacionales que jerarquizan el espacio público y la participación de

los sujetos en el mayor número posible de temas que preocupan a la república. Recuerda el autor que *“La educación para la democracia se termina haciendo en la escuela de la vida, que es la de la relación con el otro, o sea, la participación en la vida social”* (2008, p.72).

5. ¿Dónde entra la escuela en esta historia?

La escuela que hoy conocemos nace juntamente con la república teniendo la función primordial de promover la igualdad efectiva de los ciudadanos¹⁸, en lo que respecta a las conquistas realizadas en el campo de las ciencias y de las artes. Lo hace pensando, no exclusivamente en el desempeño de los sujetos individuales, pero sí, fundamentalmente, en la posibilidad de que la apropiación de estos conocimientos pueda resultar en el bien común.

El carácter laico, universal y gratuito que asume la escuela republicana rompe con la tradición exclusivista presente en el Antiguo Régimen, en el cual la *“instrucción letrada”* era privilegio de la nobleza y del clero, constituyéndose en condición básica, no obstante insuficiente, para el ejercicio de la ciudadanía en las complejas sociedades modernas.

Condorcet, uno de los pioneros en pensar lo que él denomina *“la instrucción pública”* como tarea del Estado Republicano, entiende que la libertad de los ciudadanos se asocia al conocimiento, dado que la ignorancia y la desigualdad de instrucción está en la base de las tiranías.

Es usual reconocer, en los proyectos curriculares de las escuelas, la referencia a la *“formación de sujetos autónomos”*, no obstante, raramente recordamos que esta proposición sólo tiene sentido en sociedades republicanas, en las cuales la libertad de los individuos asume un carácter protagonista. Potenciar la acción de estos sujetos, a partir de la contribución de los diferentes componentes curriculares, parece constituirse en uno de los grandes desafíos de la escuela en nuestros días.

6. La contribución de la Educación Física en el interior de una escuela republicana

La historia de la Educación Física brasileña no habla positivamente del papel que ésta ha desempeñado en el interior de la escuela y de su compromiso con la

¹⁸ No ignoramos las dificultades en la concreción de este intento, conocemos el volumen de literatura producida para “denunciar” el no despliegue de estos ideales, no obstante, destacamos que el referencial de esta crítica nació con la república democrática moderna.

educación republicana. Este distanciamiento explicita la influencia que sobre este componente curricular han tenido los regímenes autoritarios que se contrapusieron a los cortos períodos democráticos durante el siglo XX. No es ilógico, por lo tanto, que en el seno de una experiencia democrática más prolongada, la legitimidad de la Educación Física haya sido colocada bajo sospecha, tanto como su propia base legal, sustentada durante mucho tiempo en decretos que dispensaban la necesidad de un esfuerzo legitimador de carácter democrático.

La Educación Física brasileña reaccionó política y corporativamente frente a esta “amenaza” de ser excluida de la escuela, generando nuevos argumentos que legitimaran su lugar. No vamos a extendernos aquí en relación a este “*movimiento renovador*” y sus diversos matices, pero sí enfatizar el hecho de que la Educación Física abogó fundamentalmente por romper con una tradición, que la redujo a la condición de “*actividad*” (un hacer por hacer/una práctica por la práctica), para poder constituirse en una disciplina “como las otras”. En definitiva: en un espacio curricular que cumpliera una función educativa, tal como la que se espera del conjunto de la escuela, basada en objetivos y contenidos específicos que no se disuelvan en generalidades y que sea capaz, en cuanto disciplina, de sistematizar a lo largo de los años escolares un conjunto de conocimientos que permitan comprender, a partir de sus temas, el mundo que habitamos, tanto como la dimensión humana de este universo cultural.

Las alternativas propuestas para la búsqueda de una nueva legitimidad reconocieron, fundamentalmente, dos orientaciones: por un lado, una ambición “*cientificista*” capaz de fundamentar científicamente el “*movimiento humano*”, así como su “*uso*” para alcanzar los propósitos de la Educación/Educación Física. Por otro lado, la creencia de que la Educación/Educación Física debe vincularse a los “*intereses de clase de los sectores populares*”, perspectiva teleológica que conduciría a una “*transformación estructural de la sociedad*”, debido a sus articulaciones con el “*movimiento histórico*” que “*oriente la acción revolucionaria de los hombres*” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.42-43).

Una tercera alternativa adoptó una perspectiva emancipadora, de raíz crítica, con fuerte vínculo con las contribuciones de la fenomenología. Esta postura no ambiciona los “*criterios de científicidad*” de la primera, ni asume la radicalidad de la segunda.

Nuestra intención aquí es presentar un posicionamiento que, a diferencia de la primera orientación, no cree que pueda derivarse una práctica pedagógica de una

“ciencia de/sobre el movimiento humano”. En relación a la segunda posición, no adopta la lectura de que cierta teleología deba pautar la acción, instrumentalizando la política y la educación, en nombre de una perspectiva de futuro ya revelada¹⁹.

Y finalmente, en cuanto a la tercera alternativa, se entiende que ésta no explicita un marco referencial que dé sentido a una práctica pedagógica contextualizada, siendo insuficiente, si bien necesario, buscar este sentido en las propias manifestaciones del “se-mover”²⁰ humano.

Nuestro punto de vista es que la Educación Física como disciplina curricular debe responder por el carácter republicano de la institución a la que se vincula, en el modo de tratar los contenidos que son de su responsabilidad. Esto no implica limitarse a reproducir los sentidos/significados presentes en las diferentes manifestaciones de la cultura corporal de movimiento, sino procurar una operación de desnaturalización, evidenciando la pluralidad de sentidos/significados que los sujetos pueden darle. Esta pluralidad puede ser preservada solamente por instituciones que compartan ese carácter que no es necesariamente compatible con las referencias de otros modos humanos de organizar la vida en sociedad.

La posibilidad de pensar en estos términos y de asumir esta posición trasciende las opciones maniqueístas conformadas por los dos polos que se presentaban como alternativas en el inicio del siglo XX: la adhesión incondicional al *status quo* burgués o la asunción de la bandera de una “ruptura revolucionaria”. Cualquier posición que no asumiera explícitamente una de estas oposiciones, era “empujada” hacia uno de los dos extremos, bajo la acusación, por un lado, de “hacer el juego al sistema” o, por el otro, de desempeñarse como un “*inocente útil*”²¹.

Sabemos que ese modo maniqueísta de enfrentar los desafíos sociales persiste en la contemporaneidad frente a una realidad social que demanda proposiciones contundentes, revestidas por una condición de emergencia que parece incompatible con la prudencia propia de la democracia y de las instituciones

19 Cabe destacar que también esta postura se pretende “científica” al contrario de las perspectivas utópicas que la antecedieron.

20 Alusión a la expresión utilizada por Elenor Kunz, representada en esta línea de pensamiento. Una introducción al tema se encuentra en Kunz, 2005.

21 Estaba en pleno vigor la máxima, “*Los amigos de mis enemigos son mis enemigos y los enemigos de mis enemigos son mis amigos*”. Muestra de que el mundo sólo tiene dos lados, admitiendo la interrogación: “*al final ¿de qué lado vos estás?*” Este raciocinio todavía hoy es escuchado cuando tenemos que posicionarnos acerca del conflicto EUA-CUBA.

republicanas²². No obstante, en este momento, con las lecciones del siglo XX, también nuestras ilusiones respecto a las salidas milagrosas parecen desgastadas. En ese nuevo cuadro nos toca a todos repensar la educación, en particular a aquellos que más directamente son sus responsables, los profesores y, en nuestro caso, profesores de Educación Física.

7. La formación de profesores en una institución republicana de la sociedad democrática

La principal característica de las sociedades modernas pautadas por un ideario republicano y democrático es su fragilidad constitutiva: ellas no reconocen ningún principio metafísico de carácter epistemológico u ontológico. No hay “*ciencia*”, “*raza*” o “*clase*” que encarne el fundamento de su existencia. En este sistema coexisten intereses de poder en disputa en los que están implicados los individuos y grupos que componen la sociedad. Las perspectivas que se afirman como hegemónicas son aquellas que mejor traducen los “*intereses de la mayoría*”, de donde proviene su legitimidad²³.

Las dimensiones que componen el proceso de formación inicial de profesores son diversas y, de alguna forma, todas son atravesadas por el balizamiento ético-político sobre el tipo de formación docente necesaria para dar cuenta de un determinado proyecto educativo. Entretanto, dadas las limitaciones de este artículo y del estadio de desarrollo de las ideas en este tema, destacaremos solamente tres de esas dimensiones.

7.1. El sentido de la relación Educación y Política que necesita ser construido por el estudiante/profesor en su formación inicial

Cuando se presencia un acto de colación de grado escuchamos del representante de la rectoría expresiones afines a: “[...] *en nombre de las leyes de la república les concedo el título de [...]*” es decir, en este momento el rector representa a la república y es por ella y para ella, no para el gobierno vigente, que otorga la licencia de actuación profesional. Esta licencia, objetivamente, tiene por base las leyes y presupone su obediencia y perfeccionamiento.

22 Situación que llevó a algunos autores a “*salir del armario*” y afirmar que es un engaño creer que las metas igualitarias puedan ser alcanzadas por medios liberales no represivos, luego, el ideal comunista de igualdad solo será alcanzado por una dictadura capaz de terror y coerción. Este es el caso de Slavoj Žižek según la interpretación de John Gray (2009).

23 Conocemos ampliamente las críticas de Marx, Foucault, Habermas, entre otros, la “*no transparencia*” de esas relaciones, y vemos en esas críticas un importante aporte para trabajar las desigualdades y diferencias que se manifiestan de modos diversos, no obstante, no consideramos que esta “*imperfección*” justifique alguna salida fuera de los marcos de esta sociedad, ni en el nombre de una sociedad perfecta.

En una república esta relación con las normas institucionales, no obstante, no significa “obediencia ciega” y “subordinación incondicional”, como se describe en el párrafo anterior, significa también contribuir al “perfeccionamiento”, a la plasticidad que permite siempre actualizar nuestras comprensiones acerca del “bien común” y capacitar para su efectivización.

Al respecto, la escuela, de igual forma que la universidad, debe mantenerse fiel a la pluralidad compatible con el espíritu democrático-republicano, esclareciendo la diversidad de posiciones que componen nuestra sociedad. La universidad entiende Schneider,

“[...] es tiempo y lugar de reflexión radical sobre la totalidad de lo que fue establecido como conocimiento práctico y teórico en la sociedad humana. Además de ocupar profesores, alumnos y administración en la formación de futuros profesionales, la universidad se diferencia de todas las otras instituciones que componen la sociedad, especificándose como posibilidad de constante y radical dinámica y procesualidad reflexiva” (2005, p. 417)

No debería olvidarse jamás que la libertad académica que disfrutamos es una prerrogativa de las sociedades democrático-republicanas y que tiene en su constitución la posibilidad de crítica constante a esa propia sociedad. Esta situación es impensable en sociedades en que el Estado no es laico o donde prima una “ideología oficial”. En el primero, constituiría una herejía, en el segundo, una desviación de conducta.

Cabe destacar que, como señala Arendt (2002), la Educación en nuestro tiempo devino en una cuestión política de elevada relevancia, no obstante, de esto no podría derivarse su asimilación a la política, no al menos como esta autora la entiende. Si en la educación nos relacionamos con “desiguales”, que son educados para que justamente alcancen una condición de igualdad en relación a los saberes que son objeto de la “instrucción pública”²⁴, en la política, al contrario, nos relacionamos con “iguales”, con aquellos que ya están educados. Afirma Arendt:

“Quien quiere educar adultos, en realidad, pretende actuar como guardián e impedirlos de actividades políticas. Como no se puede educar adultos, la palabra “educación” suena mal en política; lo que hay es un simulacro de educación, cuando el objetivo real es la coerción sin el uso de fuerza” (2002, p.225).

24 Expresión utilizada por Condorcet (2008) para diferenciar la actividad de enseñanza presente en las escuelas del sentido genérico de educación (prerrogativa de la sociabilidad humana).

También en relación a los niños, ese modo de vincular política y educación recibe severas críticas de Arendt:

“Asimismo a los niños que se quiere educar para que sean ciudadanos de una mañana utópico les es negado, de hecho, su propio papel futuro en el organismo político, pues, desde el punto de vista de los más jóvenes, lo que quiera que el mundo adulto pueda proponer de nuevo es necesariamente más viejo que ellos mismos. Pertenece a la propia naturaleza de la condición humana el hecho de que cada generación se transforme en mundo antiguo, de tal modo que preparar una nueva generación para un mundo nuevo solo puede significar el deseo de arrancar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad de hacerlo nuevo”(2002, p.225-6).

Es evidente que la posición a la que se contrapone Arendt, es aquella que heredamos del platonismo y que *“hizo escuela”* en occidente, esto es, la de tornar la política como espacio de realización de los ideales, de carácter epistémico, donde algunos *“iluminados”*²⁵ son portadores y tienen por misión enseñar pedagógicamente a los que *“todavía no accedieron a la verdad”*.

De nuestra parte, comprendemos que el universo de la política, postula la igualdad, y dado que ninguno posee una episteme privilegiada en ese campo, debe ser un espacio de debate de ideas, y no de enseñanza de verdades. A su vez, aquellas ideas que fueron objeto de consenso provisorio y que componen las leyes de la república, deben pautar la acción de los profesionales quienes tienen *“licencia”* para actuar en la instrucción pública, no cabiendo a ellos deliberar, en ese espacio, acerca de su contenido²⁶.

El estudiante/profesor necesita comprender que *“el problema de la educación”* en una república democrática es asunto de todos, por tanto político, pero su operatividad no es *“hacer política”*, sino dar materialidad a aquello que fue deliberado en el ámbito político y fijado en el plano jurídico²⁷. Sus convicciones políticas personales deben tener lugar en el ámbito de la política, entre iguales, y no en el aula, donde nos vinculamos con desiguales. A éstos debemos nuestro esfuerzo para esclarecer la diversidad de posiciones que compone nuestra sociedad, y hacerles recordar, diría Condorcet (2008), que hubo algo antes de la

25 Referencia a los *“habitantes de la caverna”* que vendrán a la luz. Ver al respecto la obra de Platón *“La República”* (en particular el Libro VII).

26 Podemos ejemplificar esa situación en lo que se refiere a comportamientos prejuiciosos de cualquier naturaleza que son incompatibles con las normas constitucionales.

27 En el caso brasileño, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)

república que nos “aliviaba” de esta elección. Aún más, reconocer que esa condición de “mayoría” se preserva solamente por el empeño de los implicados: la república no es naturaleza.

7.2. El tipo de relación con el conocimiento que necesita ser construida por el estudiante/profesor en su formación inicial

Podemos considerar que, en el sentido amplio de educación, “*todos aprenden con todos*”; toda relación humana educa, no obstante, si pensamos en la especificidad de la educación escolar, para la cual formamos profesores, debemos reconocer que el conocimiento no está igualmente distribuido entre profesores y alumnos, profesores y comunidad y entre profesores de áreas distintas. Por lo tanto, la licencia que obtenemos de la república es para dar cuenta de temas/contenidos específicos que fueron objeto de nuestra formación y no para “*enseñar cualquier cosa*” o un misterioso arte de “*aprender a aprender*” desarticulado de cualquier contenido.

Reconocer la importancia de que el profesional se apropie de un saber especializado de carácter disciplinar no debería significar menosprecio por aspectos generales relativos al mundo humano. Si ese saber especializado es necesario no se deriva de esto que éste es suficiente, pues, para participar de un “*discurso práctico*” (acción ético-política), sea en el plano general de la sociedad, sea en los espacios de actuación profesional; se necesita una formación que enriquezca la percepción del entorno en el cual se sitúa nuestra especialidad.

No formar esa capacidad, bajo la cual no tenemos control futuro (y es bueno que así sea), es formar anticipadamente “*especialistas idiotas*”, incapaces de percibir su relación con el todo que compone el mundo humano, y reconocer que la “*ventana disciplinar*” no alcanza a dar cuenta de la riqueza de lo real. Es esa comprensión ampliada del problema del conocimiento la que debería, pautar la enseñanza universitaria (o superior). Como afirma Schneider:

“Universal que es por definición, la universidad representa el contrapunto al discurso de la fragmentación del saber y de la competencia especializada solamente en minucias; discurso que, por parcial e incapaz de visualizar el todo, se vale de la creencia en el destino, en el azar o en los demonios, cuando en el conjunto de la sociedad no se vislumbra un proyecto común de justicia, paz y libertad” (2005, p.417).

Los profesores no pueden prescindir del saber de los sujetos a quienes procuramos enseñar -a partir de la interacción con éstos y con la comunidad

donde la escuela se inserta- para buscar superar el abismo entre aprender y vivir. Se intenta que los alumnos, al movilizar esos saberes, produzcan vínculos entre el aprendizaje escolar y el futuro. Sin embargo, como afirma Dowbor, no se trata de *“cuestionar el universo formal del conocimiento y sí de integrarlo con el proceso real de transformación del cotidiano que procura el adulto”* (2001, p.16).

Una de las formas de realizar esta aproximación es propiciar el desarrollo de la capacidad que permite articular la gran cantidad de información generada, de forma caótica, por los diferentes medios de comunicación. Se trata de ayudar en la construcción de mapas que sirvan de referencia para entender el mundo contemporáneo (altamente dinámico, plural, diverso, contradictorio, inequitativo), asociados a una idea de cartografía siempre abierta, conectable y susceptible de modificaciones.

Lo paradójico, no obstante, es que el deseo por entender el mundo en que se vive parece estar menguando en cuanto asistimos a la hipertrofia acelerada de la producción de conocimiento e información sobre ese mundo. En relación a este tema, Dalbosco se muestra particularmente pesimista; según el autor: *“cuanto más la cultura contemporánea se mueve en la dirección del conocimiento y de la información virtuales, más las nuevas generaciones se muestran insuficientemente preparadas a la construcción de referenciales críticos interpretativos, sólidos y consistentes”* (2008, p.45). Siguiendo el pensamiento del autor citado, si hoy, por un lado, tenemos una *“sociedad del conocimiento”*, con fuerte presencia de una *“cultura de la imagen”*, por otro, no presenciamos gran entusiasmo *“por la formación de un background cultural-interpretativo indispensable para la comprensión, por parte de las nuevas generaciones, de la complejidad y de la pluralidad del mundo contemporáneo”* (2008, p.45).

Respecto a los desafíos implicados en la tarea educativa en una sociedad con estas características, escribe Fensterseifer:

“[...] a nosotros profesores no nos está permitido descuidar el conocimiento ni relajarnos con las normas, especialmente sabiendo del carácter histórico social de ambos. Si sólo nos preocupásemos del conocimiento podríamos fácilmente formar “monstruos hábiles”, si sólo enseñásemos normas, estaríamos promoviendo un “catecismo laico”. (2009a, p.10)

Finalmente, en relación al vínculo con el conocimiento en el proceso de formación, cabe mantener viva una reflexión de carácter epistémico que reconozca el carácter proposicional de los saberes que producimos y

enseñamos. Desencantamiento epistémico que impide al profesor (o científico) colocarse en el lugar de oráculo anunciador de verdades acabadas y que, al desmitificar la ciencia, *“potencia el papel del profesor (que deja de ser un simple repetidor) [...y el del] alumno, transformando la clase en un tiempo-espacio de producción de saberes, en el cual se validan, o no, los significados imbuidos en los contenidos”* (FENSTERSEIFER, 2009b, p.207-208).

7.3. La comprensión de la especificidad de la Educación Física que necesita ser construida por el estudiante/profesor durante su formación inicial

La Educación Física brasilera pautó históricamente su legitimidad en relaciones subalternas a instituciones externas a la escuela (médica, militar, deportiva) teniendo por objetivo aspectos vinculados a la ejercitación (para la salud, combate, performance). Cuando fue requerida para justificar con argumentos su vínculo con aspectos específicamente educacionales, se sirvió de generalidades del tipo: *“formación integral del ser humano”, “socialización”, “espíritu de equipo”, “cooperación”,* entre otras.

En el interior de esta tradición no era parte de la formación el afrontar la especificidad de la educación escolar, lo que inclusive permite entender la ausencia del profesor de Educación Física en las reuniones pedagógicas que ocurrían en la escuela: finalmente este profesor entiende de Educación Física, no de educación escolar²⁸. *“Él 'está' en la escuela, no es 'de la' escuela”.*

El entendimiento que tenemos hoy, y que se encuentra en los marcos legales que rigen el sistema educativo, es que la Educación Física debe constituirse en una disciplina curricular responsable por un conjunto de contenidos movilizadas para dar cuenta de sus objetivos específicos y éstos deben articularse con los objetivos de una escuela republicana. De esta forma, este estudiante/profesor debe no sólo entender la especificidad de la Educación Física, sino también, la especificidad de esta institución en la cual se encuentra inserto y de los temas que le son pertinentes.

En la condición de disciplina curricular, la Educación Física, además de comprometerse con los propósitos compartidos con las demás disciplinas, tiene como finalidad específica, en el contexto de una escuela republicana, formar individuos dotados de criterios que potencien una relación sensible, esclarecida y autónoma en la esfera de la cultura corporal de movimiento. Luego se espera que el profesional que va a dar cuenta de esta tarea tenga una sólida comprensión de las posibilidades del “se-mover” humano, de las prácticas corporales sistematizadas vinculadas al ocio y a la promoción de la salud, así como de las

28 Era común que los profesores de Educación Física desarrollasen actividades con los alumnos durante el tiempo en que los profesores estaban reunidos para debatir temas referentes a la escuela. También acontecía que muchas escuelas tenían una “Sala de profesores” y una “Sala de profesores de Educación Física”.

estructuras y representaciones sociales que atraviesan ese universo²⁹ (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Dada la complejidad que componen estas tres dimensiones de conocimiento, se exige de este profesional la capacidad de comprender las dimensiones biodinámicas del movimiento humano, su significación histórico-cultural, así como las motivaciones subjetivas que singularizan la relación de los individuos con las prácticas corporales del universo de la cultura corporal de movimiento. Esta exigencia sólo se torna factible a través de una formación interdisciplinar.

Considerando el vastísimo conjunto de prácticas corporales constituidas o por constituirse, este profesional deberá apropiarse, en su formación académica, de los elementos conceptuales universales que permitan pensar esta diversidad de modo sistemático, sin la ilusión de que la riqueza propia de las experiencias corpóreas humanas pueda ser subsumida por un proceso de cognición. Reconocer esto permite al estudiante/profesor comprender lo que distingue la manifestación en sí del proceso de apropiación científica y de la tematización por una disciplina curricular. Esta tematización asume una dimensión crítica adecuada a las características de la institución en que se da.

Finalmente, creemos que la formación inicial de un profesor de Educación Física, capaz de actuar en un establecimiento con las características de una escuela, debería contemplar la capacitación para constituir lo que podemos llamar "*autonomía pedagógica*". Entendemos ésta como la capacidad de formulación de un proyecto pedagógico propio que se articula en las siguientes interfases: a) en dar responsabilidades pedagógicas al componente curricular Educación Física, articulando sus contenidos en orden creciente de complejidad y criticidad; b) en la especificidad de la institución a la que pertenece; c) en el contexto en que está inserta esta institución; d) en el diálogo entre los pares, y e) con la cultura escolar, particularmente, con la del componente Educación Física.

Entendemos que en este ejercicio el estudiante/profesor debe revelar la coherencia entre las posiciones político-pedagógicas que lo sustentan en el plano teórico y las cuestiones didáctico-metodológicas de la práctica docente. Esta coherencia se traduce en la capacidad de explicitar su intencionalidad en el encaminamiento de una acción con los valores que legitiman su práctica pedagógica, y, en el sentido inverso, en cómo esos valores se traducen en el plano de las acciones pedagógicas³⁰.

29 Aún no siendo consensual en el área, podemos referirnos a estos tres aspectos como componentes de la cultura corporal del movimiento.

30 Algo como ser capaz de, en el primer sentido, responder una secuencia de "*porqués*", y en el segundo, responder por los "*cómos*".

Reconocemos que la tarea que buscamos explicitar en este ítem enfrenta obstáculos que no se generalizan a la mayoría de las disciplinas, debido a que éstas cuentan con una tradición a la cual se afilian. En el caso de la Educación Física en cuanto disciplina curricular, no obstante, esta tradición no existe y la que existe es desfavorable, o sea, nuestra “*especificidad*” sufrió una quiebra de continuidad sin precedentes en la historia de este componente curricular. Esta situación descrita en el plano de las intencionalidades, será expuesta, a continuación, en el plano de la implementación. .

8. Las limitaciones para la implementación de una propuesta de Educación Física entendida como disciplina de conocimiento en el actual contexto brasileiro

La Educación Física, se puede afirmar, se encuentra en un espacio de “*no lugar*” o en algún lugar entre lo que “*no es más*” y lo que “*todavía no es*” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009a). Por un lado, intenta dejar atrás una tradición de “*estar*” en la escuela y no de “*ser*” de la escuela, que en los últimos años puede ser traducida por el proceso de “*deportivización*” de la Educación Física (GONZÁLEZ, 2005), proceso en que el deporte puede haberse tornado en el factor determinante de la Educación Física escolar (KUNZ, 1989). Por otro, ha tenido muchas dificultades de constituirse y efectivizarse como disciplina estrechamente vinculada a los propósitos de la escuela.

Por la experiencia de investigación acumulada y por los contactos mantenidos con las redes escolares pública y privada, propiciados por la actividad de formación inicial y continua, no parece exagerado afirmar que el cuadro general de la Educación Física en la escuela es caótico. No decimos esto como denuncia de algo que se ignora, sino como constatación de quienes se han ocupado en el asunto, sin intención de encontrar culpables, y sí procurando entender este fenómeno que por su amplitud merece una mejor comprensión³¹.

Entendemos que la formación inicial juega un papel importante frente a este cuadro, no obstante, ésta se mostró insustancial cuando se limitó a criticar la tradición, confiando que los jóvenes profesores, instruidos desde el primer semestre de la carrera sobre lo que estaba “*errado*” en la EF escolar, fuesen capaces de “*crear*” lo nuevo a partir de la negación. También fue limitada la posibilidad de derivar nuevas prácticas pedagógicas de teorías macro-

31 Desde el año 2006 participamos de una red de investigación que articula el trabajo de profesores argentinos y brasileros en torno del tema “*Innovación y abandono del trabajo docente en EF*”.

estructurales que ponen en cuestión la infraestructura de la sociedad capitalista ya que, en esa lógica, cambios en campos de la “*superestructura*” sólo son posibles como producto de un “*paquete de transformaciones*” de la sociedad como un todo. Como resultado caricaturizado de este último entendimiento, tenemos un “profesor revolucionario” capaz de señalar todos los males del capital y las virtudes de la “*nueva sociedad socialista*”, pero sin posibilidades de traducir esa perspectiva crítica en la “*clase del día lunes*”, o mucho menos, en cómo desdoblarla en un programa amplio para un currículo escolar de la educación básica.

Esta dificultad de pensar y desarrollar proyectos consistentes para a EF escolar, de carácter amplio, propio de lo que se espera de una sociedad republicana, muestra un cuadro de difícil resolución; así lo señalan autores como Kunz (1994), Freire y Scaglia (2004) y Oliveira (2002), inscriptos en diferentes perspectivas pedagógicas, y nuevas investigaciones que tematizan este aspecto, tales como Nascimento (2006) y Impolcetto et al. (2007). De esta manera, las propuestas que en la actualidad tratan la EF como disciplina escolar se sustentan solamente en iniciativas aisladas de individuos, pequeños grupos de profesores o en experiencias gubernamentales circunstanciales.

De esta forma, aunque podamos reconocer la importancia de superar problemas históricos de formación que no son exclusivos de la Educación Física, como el problema de las relaciones “*teoría-práctica*”, se suma la dificultad, apuntada en el ítem anterior, acerca de la relación entre Educación y Política, en especial en lo que se refiere a las políticas públicas. En cuanto a éstas, percibimos que las experiencias dictatoriales de las cuales emergimos y la incipiente vida democrática, han dificultado encontrar un modo de relacionarse con las determinaciones legales-institucionales, las políticas gubernamentales discontinuas, los proyectos políticos pedagógicos (PPP) de las escuelas, la responsabilidad del campo curricular Educación Física y la “*autonomía docente*”.

Los encuentros y desencuentros (sobre todo estos últimos) han sido frecuentes en estas relaciones y revelan los desafíos que también en el campo educacional encuentra el pasaje de la “*razón teórica*” a la “*razón práctica*” que nunca es apacible. Podemos ejemplificar eso a partir de las siguientes situaciones (todas ellas de base empírica):

- 1) Las elaboraciones de carácter nacional (federales) son confrontadas en el ámbito local (provincial) o, más frecuentemente, ignoradas;

- 2) los documentos producidos por gobiernos provinciales, no consiguen llegar a '*al terreno de la escuela*' antes de que el gobierno sucesor ya decreta su obsolescencia;
- 3) el cuerpo directivo de las escuelas, en especial en el ámbito de la Educación Física, no consigue, o no demuestra iniciativa, para que los profesores se orienten por lo establecido en sus proyectos políticos pedagógicos (PPP);
- 4) los profesores de Educación Física, en una misma escuela, en nombre de la "*autonomía pedagógica*", mantienen una relación de independencia con todas las instancias listadas, lo que revela la inoperancia de éstas frente a lo que es efectivamente desarrollado.

Estas situaciones, con muchas variaciones, revelan la necesidad de enfrentar, en el ámbito de la formación, el debate sobre los compromisos del "licenciado" por las leyes de la república sobre el desarrollo de sus funciones políticas pedagógicas, y el lugar de la autonomía docente frente a las responsabilidades sociales e instituciones. De la misma forma, *resta el desafío de pensar una formación docente que, si no "a prueba de gobierno", sepa cómo relacionarse con las políticas públicas en la interacción con la legislación y con su contexto de actuación.*

Creemos que el referencial esbozado principalmente en los primeros ítems de este texto puede auxiliarnos en esta tarea, principalmente si tomamos en cuenta que el deseo de los sujetos, que encuentra expresión en los procesos democráticos, debe mantenerse en los límites del "*bien común*", máxima republicana que se configura en la legislación vigente, la cual, como es propio de una sociedad democrático-republicana, debe ser constantemente tensionada por el ejercicio de la ciudadanía, pero, en hipótesis alguna, ignorada.

Del conjunto de los elementos señalados de forma no exhaustiva podemos concluir que si nuestra salida no se pauta por las "*necesidades individuales*", creyendo que de su conjunto puedan nacer "*virtudes públicas*", ni por la creencia en una perspectiva onto-teológica de carácter metafísico, podemos pensar que la gran contribución de la educación pública, comenzando por los que serán responsables por su conducción, es formar el "*espíritu republicano*" sobre los temas/contenidos que le son específicos.

Finalmente, no podemos olvidar que en una república democrática las instituciones, por fundamentales que sean son seculares, nosotros las instituimos, ésa es su fragilidad y su fuerza. No debemos esconder sus límites, no

obstante, en el caso que se asuma la posición de no acabar con éstas, lo más importante es radicalizar sus posibilidades, aprovechando los espacios inherentes a la perfectibilidad que caracteriza esta forma de sociabilidad, en especial, en este caso, los espacios de formación de docentes.

9. Referencias bibliográficas

ARENDRT, H. A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARDOSO, S. Que república? Notas sobre a tradição do “governo misto”. In: BIGNOTTO, N. (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 27-48.

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONDORCET, Marie-Jean Antoine Nicolas de Caritat. Marquês de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

DALBOSCO, C. A. Filosofia e Formação Docente. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 37-55.

DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*, 2001. Disponible en: <<http://dowbor.org/tecnconhec.asp>> Acceso en: 25 may. 2009.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2004.

FENSTERSEIFER, P. E. . Formação em Educação Física: para sair da minoridade. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (Org.). *Educação Física: Formação e Prática Pedagógica*. Pelotas: Ed. UFPEL, 2009, p. 9-22.

_____. Epistemologia e Prática Pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, p. 203-214, 2009.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, p. 27-37, (2007) publicada em 2009.

FERRARO, A. R. Liberalismos e educação: ou por que o Brasil não podia ir além

de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, ago. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Esportivização. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. ; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Caderno de Formação RBCE*, v. 1, p. 9-24, 2009a.

_____. Desconstrucción, Construcción y Reconstrucción de la Educación Física: Desafíos para la Formación Inicial. In: William Moreno Gómez; Sandra Maryory Pulido Quintero. (Org.). *Universidad, Currículo y Educación Física*. Medellín - Colombia: Funámbulos Editores, 2009b, v. 1, p. 29-36.

_____. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Caderno de Formação RBCE*, v. 2, p. 9-23, 2010.

GRAY, J. Piada de comunista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 dic. 2009. Mais, p. 5.

IMPOLCETTO, F. M. et al. Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2007, v. 6. p. 89-109.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante na Educação Física. *Contexto & Educação*, v. 15, n. jul/set, p. 63-73, 1989.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

_____. Se-movimentar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

NASCIMENTO, M. C. P. *Uni-Duni-Tê*: professores selecionando conteúdos em uma crise da Educação Física. 2006. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, A. B. Apresentação. In: GRESPAN, M. R. *Educação Física no Ensino Fundamental*: primeiro ciclo. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

RIBEIRO, R. J. Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais. In: BIGNOTTO, N. (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 13-25.

_____. *A república*. São Paulo: Publifolha, 2008.

SCHNEIDER, P. R. Universidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.