

FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ PIENSAN Y HACEN LOS FORMADORES DE PROFESORES?

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE PENSAM E FAZEM PROFESSORES FORMADORES?

INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: WHAT DO TEACHER EDUCATORS THINK AND DO?



Pedro Henrique Zubcich Caiado de CASTRO ¹
e-mail: pedro.castro@uerj.br



Giseli Barreto da CRUZ ²
e-mail: giselicruz@ufrj.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

CASTRO, P. H. Z. C. de; CRUZ, G. B. da. Formación inicial en Educación Física: ¿Qué piensan y hacen los formadores de profesores?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 00, e024039, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18075>



- | Enviado en: 19/05/2023
- | Revisiones requeridas en: 24/07/2023
- | Aprobado el: 15/10/2023
- | Publicado el: 20/03/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor de la Escuela de Aplicación de la UERJ – Departamento de Educación Física y Artística.

² Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor titular del Programa de Postgrado en Educación (PPGE). Doctorado en Educación (PUC-RIO).

RESUMEN: El objetivo de este artículo fue indagar en las concepciones y prácticas docentes que orientan la enseñanza de los formadores de docentes de la carrera de Educación Física. La entrevista fue elegida procedimiento metodológico para comprender las contribuciones de los cuatro formadores de docentes participantes. Los resultados muestran convergencias entre los relatos de los docentes y una propuesta formativa orientada a la construcción de conocimientos y prácticas alineadas con el entorno escolar. En conclusión, se observó que, a pesar de las contradicciones curriculares, los movimientos a favor de la educación orientada a la escuela aparecieron de manera contundente en los relatos construidos en esta investigación.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Educación física. Formador de Profesores.

RESUMO: O presente artigo objetivou investigar as concepções e práticas de ensino que orientam a docência de professores formadores de um curso de licenciatura em Educação Física. A entrevista foi escolhida enquanto procedimento metodológico para compreensão das contribuições dos quatro professores formadores participantes. Os resultados apresentam convergências entre os relatos dos docentes e uma proposta formativa voltada à construção de conhecimentos e práticas alinhadas ao ambiente escolar. Em conclusão, observou-se que, apesar das contradições curriculares, os movimentos em prol de uma formação voltada à escola apareceram de forma contundente nos relatos construídos nessa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Física. Professor Formador.

ABSTRACT: The present article aimed to investigate the conceptions and practices of teacher trainers in a Physical Education teacher education program. The interview was chosen as the methodological procedure for understanding the contributions of the four selected teacher education. The results presented convergences between the teachers' reports and a formative proposal aimed at constructing knowledge and practices aligned with the school environment. In conclusion, it was observed that, despite curricular contradictions, movements towards a school-focused training appeared forcefully in the reports constructed in this research.

KEYWORDS: Teacher Education. Physical Education. Teacher Educator.

Introducción

La formación inicial, en el contexto de las carreras de Educación Física (EF), es un *lugar* de investigación fundamental para la comprensión de las orientaciones teórico-metodológicas que orientan a las futuras generaciones de docentes formados en el área. Además, señala las concepciones, prácticas y enfoques epistemológicos que prevalecen o no en el actual proceso formativo en EF (Castro *et al.*, 2017; Castro; Silva; Lüdorf, 2019).

En este contexto, el formador de docentes tiene un papel decisivo en el fomento de la reflexión sobre elementos fundamentales para el desempeño de la EF en la escuela, tales como: el currículo escolar, la planificación pedagógica, la dimensión didáctica del desempeño docente y el conocimiento profesional docente como apoyo teórico-práctico para los docentes de EF (Marcon; Gracia; Nacimiento, 2010, 2011a, 2011b, 2013; Cruz; Castro, 2019).

La literatura revisada sobre el tema ha revelado disputas sobre lo que debe o no debe prevalecer en este espacio. La necesidad de acercar a los estudiantes a la práctica profesional docente durante la formación inicial, la ruptura con un proceso formativo centrado únicamente en el saber hacer deportivo y la movilización de un eje curricular referente a la enseñanza en la educación básica desafían los relatos del campo (Ferraz; Correia, 2012; Metzner, 2014; Cruz; Castro, 2019). Además, las prácticas docentes y las prácticas curriculares supervisadas parecen constituir momentos centrales –o únicos– de aproximación del curso con el contexto escolar, lo que perjudica el objetivo principal de una carrera: la formación de los docentes para trabajar en la escuela (Gariglio, 2010; Oliveira, 2015; Cauduro, 2016).

En cuanto al formador de docentes, la literatura, con respecto a la EF, apunta a una frecuente falta de intencionalidad y planificación en relación con su desempeño (Madelá, 2016; Cauduro, 2016), las brechas, a nivel *stricto sensu*, respecto a la formación docente en los cursos de pregrado (Machado Silva, 2008; Pacheco, 2011) y poca diferencia en el desempeño en los cursos de graduación y licenciatura en EF (Oliveira, 2015). Sin embargo, Pacheco (2011) y Cruz y Castro (2019) señalan iniciativas de formadores docentes y cursos de formación inicial que presentan un camino centrado en el ámbito escolar y con prácticas significativas de los docentes universitarios.

Es en medio de este escenario que se sitúa el presente informe de investigación. Con el objetivo de comprender mejor las convergencias y tensiones presentadas, se seleccionó una institución universitaria de educación superior a nivel federal, pionera en el campo de la EF, ubicada en la ciudad de Río de Janeiro. La problematización de la investigación se movilizó a partir de las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza que

orientan el trabajo del formador docente de la institución en cuestión? ¿De qué manera revelan los diferentes saberes y saberes necesarios para la intervención docente? ¿Qué conductas y estrategias para la formación de los futuros docentes han figurado en la intervención pedagógica, en las clases diarias, del formador de docentes, a partir de lo que él mismo declara?

Así, el objetivo de la investigación aquí relatada fue analizar las concepciones de enseñanza que orientan la enseñanza de los formadores docentes de la carrera de EF de la institución seleccionada.

Enfoque metodológico

La universidad seleccionada como campo empírico de investigación es un representante constitutivo del campo de la formación del profesorado de EF. Su creación se remonta a principios del siglo XX y su licenciatura en Educación Física data de 1939. También es pionera en la creación de cursos de posgrado *stricto sensu* y revistas científicas en EF³.

La carrera de EF analizada tiene una duración de ocho semestres, con una oferta anual de 200 vacantes. Para completar el curso, el estudiante debe cumplir, además de las asignaturas curriculares obligatorias y de libre elección, la carga de trabajo de prácticas tuteladas, trabajos de finalización del curso y actividades complementarias.

El recorrido curricular tiene unos ejes temáticos, que se distribuyen a lo largo de los ocho periodos del curso. Existe una concentración de disciplinas relacionadas con el deporte, especialmente en los primeros períodos académicos. Otro núcleo temático es el área de la salud, trabajada en disciplinas que se centran en la anatomía, la fisiología y la kinesiología. También contiene disciplinas compartidas con la Facultad de Educación, que se dedican a fundamentos educativos, con énfasis en psicología, filosofía y sociología de la educación, además de didáctica, didáctica específica, prácticas docentes y pasantías. Finalmente, desde la mitad hasta el final del curso, prevalece el énfasis en la formación específica para trabajar en el contexto escolar, evidenciada, especialmente, en las disciplinas que tratan la educación física en la educación infantil, primaria y secundaria, además de las didácticas específicas de educación física I y II, ya mencionadas.

Con el fin de analizar las concepciones de enseñanza que orientan la enseñanza de los formadores de docentes de este curso, se priorizó la producción de datos empíricos en torno a

³ El sitio web institucional de la universidad que publica los datos presentados no será revelado con el fin de proteger el anonimato de la institución.

sus prácticas declaradas, es decir, la visión de sus propias prácticas formativas. En este sentido, se entrevistó a cuatro docentes que allí laboran, en particular, con las disciplinas que capacitan al docente de EF para trabajar en la educación básica. Esta definición se guio por los siguientes criterios:

1. La enseñanza como formador eficaz de docentes;
2. Trabajar con las disciplinas, bajo la responsabilidad de Educación Física, que

tienen una relación directa con la formación del licenciado para el rendimiento escolar: EF en educación infantil (6º periodo del curso); Educación Física en la escuela primaria (7º período del curso); y, Educación Física en Bachillerato (8º periodo del curso).

En cuanto a las entrevistas, se optó por el modelo semiestructurado, con preguntas o temas abiertos, como señala Goldenberg (2004), buscando deducir las concepciones de formación docente de los formadores docentes de las disciplinas en cuestión, en la misma perspectiva utilizada en el estudio de Cruz y André (2014).

Así, cuatro profesores (AL, A, H y S) participaron en el estudio y estuvieron a cargo de las tres disciplinas seleccionadas. Debido al contexto de cuarentena enfrentado por la pandemia de COVID-19, todas las entrevistas se realizaron a través de una plataforma digital con acceso a imágenes de video y audio, respetando la privacidad del entrevistado.

Continuando con las preguntas orientadoras de la investigación, se buscó realizar la entrevista de tal manera que se estimulara al formador docente, con una pregunta detonante, a narrar su enseñanza, cómo la entiende y la realiza en un contexto institucional orientado a la formación de futuros docentes. ¿Cómo se revela su comprensión de la formación del profesorado de EF, el papel de su disciplina en el desempeño del futuro profesor, la forma y las estrategias que utiliza en su vida diaria con los estudiantes de pregrado, y también su visión en relación con los contenidos que elige enseñar?

En la entrevista, se buscó destinar una parte significativa del testimonio para que el formador de docentes pudiera describir su práctica, a través de informes de clases, actividades que desarrolla y, principalmente, ejemplos concretos sobre una clase realizada en su disciplina. La orientación se dio así porque, en la medida en que el docente narra su práctica, expone las representaciones que hace sobre su actividad docente, pero no solo, ya que, como sostiene Altet (2017):

Las prácticas declaradas se relacionan con lo que los sujetos dicen que hacen; Sus declaraciones se recogen a partir de cuestionarios y/o entrevistas. El discurso de los docentes sobre su actividad, especialmente en el aula, es rico porque incluye, además de sus representaciones, la parte de conciencia de su propia actividad, una parte de lo que los sujetos incorporaron en relación con lo que se debe hacer (Altet, 2017, p. 1199-1200, nuestra traducción).

Cabe destacar también que la investigación reportada fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la institución de los autores, bajo el número de registro 07867319.9.0000.5582, dictamen 3.177.796.

Escuela, enseñanza y formación: ¿qué dicen los formadores de docentes?

Entre los cuatro formadores de docentes, podemos observar hitos clave de la FE en Río de Janeiro y Brasil, como el primer profesor contratado por la institución participante: el profesor AL. La implementación de las disciplinas impartidas por estos profesores y el objetivo de este artículo, son, en sus palabras, el resultado de la movilización para ampliar la EF escolar en el currículo de la institución en cuestión. Todos los profesores están vinculados a los primeros programas de posgrado stricto sensu en EF en Brasil. Por lo tanto, se conforma un grupo de profesores investigadores que representan una parte sustantiva de lo que se piensa, se hace y se hace, en el escenario de Río de Janeiro, sobre la formación de profesores en el ámbito de la carrera de EF.

Al ser consultados sobre la importancia de su disciplina para la formación de los egresados de EF, los formadores docentes participantes mostraron concepciones que convergieron en reafirmar la importancia del eje formativo específico para el desempeño escolar – educación física en la educación infantil, primaria y media – y, además, desde el punto de vista histórico, este eje representa un logro para la institución. El discurso de A enfatiza:

Mira, creo que es fundamental. ¿Por qué estoy poniendo esto? Porque antes solo teníamos una asignatura, que era TPGE: teoría y práctica de la gimnasia escolar, eran 60 horas. Y por el propio nombre de la disciplina queda claro que se trataba de una visión limitada, "teoría y práctica de la gimnasia escolar"... [Profesor A, nuestra traducción].

A partir de Baptista (2017) y Silva y Lopes (2017), lo que menciona A encuentra eco. La formación en EF apunta a los conocimientos que a veces son biomédicos, a veces técnico-prácticos, vinculados, en un primer momento, a la gimnasia y en otro al deporte. Sin embargo, el discurso de A devela las tensiones y las nuevas conformaciones que, con el tiempo, contribuyen a posibilitar el surgimiento de otras tendencias.

AL, H y S también revelan sus puntos de vista sobre el papel de sus disciplinas en la

formación de los graduados de EF. El profesor AL destaca:

Esta disciplina llegó a ocupar el espacio que, hasta entonces, no había sido tratado. Antes fui maestra de la disciplina psicomotriz, es muy importante, da una base para trabajar con niños pequeños, incluso en la educación infantil. Pero no está exclusivamente orientado a la escuela. Es una disciplina que trabaja sobre el niño, su cuerpo, el movimiento, la costura, los descubrimientos corporales, etc., pero no tiene en cuenta los requerimientos de una educación física escolar dirigida a este nivel [Profesor AL, nuestra traducción].

La visión sobre la necesidad de una formación con énfasis en la educación física escolar, en el contexto de la educación básica, también está presente en el discurso de la profesora S:

[...] Entiendo la importancia de estas disciplinas como espacio para sistematizar una producción en el campo de la educación física escolar. Como resulta que los otros componentes están enfocados en sus especificidades y en esta perspectiva de la teoría pedagógica, me doy cuenta de que había un poco de brecha. Esto lo vimos y quizás todavía lo vemos en los propios T.C.C., la falta de claridad que tienen los estudiantes con relación a esta base teórica que sustenta el desempeño de la educación física escolar, aunque no se origina, no hablamos de una base teórica, el campo está ahí con matrices diferentes y ahí cada docente, De acuerdo con su visión de la educación, del mundo, se acerca a sus proyectos. Pero veo estas disciplinas en el sentido de organizar este campo pedagógico que sustenta la praxis docente. [Profesora S, nuestra traducción].

Hay dos puntos principales que emergen de las afirmaciones de S y AL: la especificidad de la escuela de educación básica y la enseñanza pedagógica. Lo que AL argumenta es un diálogo con la comprensión de las características únicas de la función docente expresadas en Roldão (2005, 2007). En este sentido, la formación de un docente para trabajar en la educación básica – en el contexto de la EF – requiere estructurar un itinerario formativo que se acerque, experimente y reflexione sobre la escuela y sus peculiaridades.

Lo que Marcon, Graça y Nascimento (2010 y 2011b) proponen en sus estudios, más específicamente sobre la presencia del saber docente profesional y su inserción en la formación inicial de los profesores de EF, toma forma en el discurso de S. El docente establece, por tanto, una enseñanza fortalecida por fundamentos pedagógicos, de forma articulada, que permite al alumno estructurar sus conocimientos y prácticas docentes más allá de un carácter reproductivista y acrítico.

La profesora H añade un componente fundamental a las contribuciones anteriores: la práctica y su alineación con la disciplina que enseña. Si bien considera que su disciplina es de fundamental importancia para la formación del pregrado, avanza en la siguiente dirección:

Entonces lo dividimos en este sentido, y también, estratégicamente, que pensamos que sería más productivo poner [las disciplinas del eje de formación para la escuela] más al final del currículo, porque sería una forma de sintetizar las disciplinas teóricas, las técnicas y prácticas aplicadas a un proceso pedagógico. Pero, a medida que avanzaba el proceso, había una brecha muy grande en su intencionalidad [...] Bueno, de todos modos, cuando se trataba de jardín de infantes, primaria y secundaria, ya decíamos esto: teníamos que poner a los niños en práctica, lo que solo tendría sentido si esto tuviera práctica. Era nuestra gran dificultad porque no teníamos la disponibilidad de profesores para tomar clases, distribuirlos en las escuelas para atender cada ciclo que es una asignatura, cómo iba a estar al mismo tiempo en varios grupos, en varias unidades didácticas. No funcionó. Así que, en realidad, también debería tener un carácter de pasantía. Para lograrlo, ese es nuestro propósito y salimos de él. Pero luego las cosas no sucedieron. [Los proyectos que habíamos pensado, sobre todo dentro de mi disciplina, había pensado en hacer un vínculo con el bachillerato en los colegios públicos, no lo estaba logrando. [Profesora H, nuestra traducción].

La profesora H, al igual que Formosinho (2009), tiene un enfoque en la formación profesional de los docentes. Aspectos como el momento en el que la disciplina aparece en el currículo, lo que la precede y le sucede, y también su interlocución con la práctica profesional, a través de la pasantía, emergen con fuerza durante su intervención.

La profesora H argumenta enfáticamente sobre la importancia de vincular la institución con la escuela de educación básica, en el sentido de favorecer que el profesor en formación no solo experimente una mirada académica (Formosinho, 2009) sobre su base de conocimientos docentes (Shulman, 1986, 1987), sino que los contextualice con las problemáticas enfrentadas y practicadas por el currículo escolar. Va más allá, ya que menciona una poderosa tríada: disciplina, pasantía y escuela. Lo que sí se aprecia es un movimiento de relación que permitiría al estudiante establecer una experiencia profesional, aún en formación inicial, subsidiada por el seguimiento y supervisión de la pasantía curricular obligatoria y, también, dialogada con los saberes y propuestas de la disciplina del eje formativo para la educación básica que cursaba en el período.

El contratiempo, según H, se debe a que no hay suficientes formadores docentes para monitorear a estos graduados, comprometiendo la viabilidad de la propuesta. En un contexto más amplio, se puede decir que Silva, Iaochite y Azzi (2010), Gariglio (2010), Ferraz y Correia (2012), Lacerda y Costa (2012), Marcon, Graça y Nascimento (2013), Metzner (2014), en diferentes contextos del territorio nacional, observan las mismas dificultades.

Buscando conocer cómo percibía cada maestro docente la disciplina que enseñaba – educación física en educación infantil, primaria o secundaria – en la mitad del currículo del pregrado, se le preguntó si se consideraba suficiente el contacto con la etapa de educación básica

solo en esta disciplina y, también, cómo entendía la relación con las otras disciplinas.

El profesor A, en su intervención, hizo hincapié en la importancia de su disciplina, la educación física en la escuela primaria, principalmente desde la perspectiva de la diversidad de contenidos y la adecuación al grupo de edad. Movilizó su experiencia como docente de educación básica para describir las dificultades que tuvo a la hora de enseñar algunos contenidos, especialmente danza, porque no tenía este referente formativo cuando se graduó.

A partir de este razonamiento, la profesora A demuestra que su disciplina apuntó a permitir al estudiante crear estos referentes para una performance con contenidos diversos – más allá del deporte y la reproducción de gestos técnicos – y también avanzar en las dimensiones conceptuales y actitudinales que dichos contenidos permiten ser explorados por el estudiante de educación básica. Nunes (2004), Pacheco (2011), Lapis (2011) y Ferraz y Correia (2012) ratifican el ímpetu de A, ya que, sin estos otros referentes de acción, el egresado tiende, al ingresar a la educación básica como docente, a reproducir lo que históricamente quedó impreso en la impronta pedagógica (Shulman, 2005) de la EF escolar: la reproducción del gesto motriz vinculado al deporte.

Por otro lado, el profesor AL, ante la conducción de la disciplina de educación física en la educación infantil, explica una característica específica, de la cual surgen algunos desafíos:

Pero creo que sería interesante discutir los fundamentos de la disciplina en otro momento de práctica, ni siquiera tendría que ser una disciplina de muchos créditos, muy amplia, pero que daría la posibilidad de dialogar más teoría y práctica con los estudiantes. [...]. Cada fin de semestre aplico un cuestionario de evaluación a mis estudiantes, y luego veo una tabulación no con criterios de investigación, sino como un instrumento, y muchos estudiantes muestran interés en profundizar en los temas y experimentar la práctica [Profesor AL, nuestra traducción].

Y añade:

Me doy cuenta de que hay compañeros que hacen un trabajo con educación física en primaria o secundaria, en el que a veces hacen alguna práctica en la que los propios alumnos de la disciplina enseñan a sus compañeros. Les diría que esto está muy lejos en el caso de la educación física de los niños. Los comportamientos de un niño de 2, 3, 4 años, ningún estudiante universitario es capaz de acercarse a las cosas que suceden dentro del espacio de la educación infantil, porque es muy diferente a la que puedes probar con tus alumnos, por eso creo que sería bueno que existiera una disciplina enfocada un poco en la práctica en un diálogo entre la teoría y la práctica [Profesor AL, nuestra traducción].

El informe del profesor AL trae a colación lo que el profesor H mencionó anteriormente:

la necesidad de una conexión más estrecha, orgánica y articulada entre la universidad y la escuela de educación básica. La tríada que aquí se propone entre disciplina, pasantía supervisada e intervención profesional es una demanda que aparece en el discurso del docente. Además, AL va a la encuentro de Lacerda e Costa (2012) ao refletir sobre a necessidade de uma presença maior da educação infantil no currículo de licenciatura em EF.

La profesora S, que trabaja en las tres disciplinas, ve la presencia de su oferta en el itinerario curricular de la institución participante de la siguiente manera:

[...] Veo una mirada a todo el currículo de tal manera que los componentes curriculares que tenemos construyan esta articulación. No solo internamente, en su contenido interno, sino esta articulación necesariamente con otros campos, esta asociación con la escuela o con otros espacios de aprendizaje que no solo tienen lugar en la escuela, aunque estemos hablando de licenciatura. [...]. Porque de esta manera, este tejido construye un sentido de formación docente, y cuando esto ya está ahí, cuando los estudiantes que ubican esto del 5º periodo en la Facultad de Educación o en estas 3 disciplinas, esto ya apunta a una misma fragmentación que, finalmente, pone en el suelo el proyecto docente. [Profesora S, nuestra traducción].

La profesora S reitera el punto de vista de los demás profesores entrevistados y avanza la idea de un proyecto de formación común. Más que ampliar la carga lectiva de disciplinas específicas para la educación básica, lo que propone S es una articulación entre las disciplinas y los componentes curriculares que apuntan a la formación efectiva del egresado. Es en este sentido que Formosinho (2009) sienta las bases de una formación profesional docente: la comprensión de que cada disciplina y que cada formador docente se moviliza allí para formar al futuro docente que trabajará en la escuela; no el especialista en una disciplina concreta que, a su vez, no es capaz de articular el conocimiento de los contenidos aprendidos con su futura práctica profesional.

La ausencia del proyecto común mencionado por el profesor S se justifica en el testimonio de la profesora H de la siguiente manera:

Tenemos una característica en la [institución participante] de que el docente es tan autónomo, tan independiente que no tiene en cuenta el tiempo que entiende bien la matriz curricular. Así que cualquiera que me conozca en la escuela sabe que siempre he dicho lo mismo: ¿cuál es el proyecto del curso de educación física en [institución participante]? [...] No saben qué es la matriz de idealización, cómo se pensó. La mayoría no sabe cómo discutirlo. Hablan de los guetos, de los departamentos, de cuántas horas. "No pongas más disciplina, no quiero más carga de trabajo" [...]. No es pensar en quién es esto que estamos capacitando y vamos a dar recursos y herramientas para enfrentar a la gente que está ahí afuera, desafortunadamente, nunca fue [Profesora H, nuestra traducción].

Y H es enfático al afirmar que:

Así que desafortunadamente estas disciplinas, estas 3 disciplinas desafortunadamente no se comunican con las otras disciplinas. Hablan en el sentido de que los cuatro, AL, yo, S y AP [nombres omitidos] tratamos de rescatar este puente que no hacen con nosotros, desafortunadamente. Por eso digo que esta autonomía total se interpone en el camino. Porque para que tengas autonomía, necesitas tener madurez, ahí es donde entra lo del entrenamiento personal. Es renunciar a mi ego por el bien de un colectivo, y eso requiere madurez. [Profesora H, nuestra traducción].

H evoca un rasgo fundamental para entender cómo se estructura la formación de los profesores de EF en la institución. Aunque nota un diálogo franco entre los profesores de las disciplinas de formación específica para la escuela, no nota el mismo movimiento con los demás departamentos y, en consecuencia, con las disciplinas. En cierta medida, la noción de convergencia curricular dispuesta en Formosinho (2009) parece ocurrir, en la institución participante, entre grupos de afinidad temática, por aproximación disciplinar. Por lo tanto, no parece existir una mayor articulación disciplinar que permita vislumbrar un proyecto pedagógico curricular común que movilice las diferentes disciplinas, departamentos y espacios formativos hacia un objetivo común.

En este sentido, Therrien y Dias (2016), Cruz (2017), Cruz y Castro (2019) y Castro y Baptista (2022) contribuyen a pensar al formador docente, su formación y el locus de su desempeño. La falta de proyectos y políticas públicas que establezcan una formación clara y contextualizada para trabajar en la educación superior puede estar en las bases de este comportamiento desmovilizado. Cuando el formador de profesores -aquel que está acostumbrado a pasar al menos seis años, entre maestría y doctorado, en la soledad de su investigación de tesis- no está capacitado para verse a sí mismo como parte de un todo, de un contexto, de una red integrada a favor de un objetivo, se hace difícil que este comportamiento nazca de un movimiento espontáneo.

También es importante destacar que H no parece criticar la excesiva autonomía docente en el sentido de coartar sus libertades como docentes, sino de una acción autónoma que no percibe el objetivo central del curso: formar profesores de EF que trabajarán en la educación básica.

Cuando se les preguntó acerca de qué conocimientos consideraban importantes para que los maestros enseñaran, los capacitadores entrevistados desarrollaron reflexiones que, en el análisis, denotan la movilización de conocimientos a partir de la base de conocimientos

docentes profesionales propuesta en Shulman (1987). El profesor A contribuye en el siguiente sentido:

[...] Porque creo que la Educación Física peca mucho porque entra en un espacio donde hay una planificación, todas las disciplinas tienen una planificación. Y más que eso: tiene un plan central [...] trata de hacer de la educación física una disciplina técnica, única y exclusivamente. "Vamos a aprender la técnica del voleibol, del atletismo, de la danza". No, es más que eso. Eres tú, además de saber un poco de la técnica, entiendes el espíritu de ocio de jugar al voleibol, te lanzas a atrapar una pelota, regateas baloncesto, participas en una carrera con amigos, haces volteretas. [...] Creo que la planificación, para mí, es lo más importante, siempre empiezo con la planificación y digo durante todo el período: planifique [Profesor A, nuestra traducción].

El conocimiento alineado con la planificación es lo que más parece movilizar al docente entrevistado. Su discurso permite dialogar con los hallazgos de Cruz y Castro (2019), quienes señalaron el tema de la planificación como uno de los puntos más abordados por los egresados del mismo curso analizados en esta investigación. El profesor A proporciona pistas sobre una concepción de la enseñanza y del conocimiento para la enseñanza que escapa al estereotipo tradicional señalado por Roldão (2005; 2007): el buen profesor es el que mejor domina el contenido específico de la disciplina que enseña.

Desde esta perspectiva, el profesor de AL aborda otros conocimientos queridos por el profesor. El primero de ellos es el conocimiento del proyecto político-pedagógico de la escuela:

Bueno, antes que nada, le diría que es fundamental que sepa dónde se ubica esta enseñanza, cuáles son las características de esta enseñanza con relación a la legislación que la rige, al proyecto político pedagógico al que se va a insertar, esto puede ser desde la escuela, desde una unidad, puede ser desde una red. Necesita conocer este proyecto político-pedagógico. Y, al llegar a ser docente, es consciente de que este proyecto es un plan que trabaja con una realidad, que da pautas que influirán en las experiencias dentro de la escuela [...]. Es un documento al que el docente necesita tener acceso, manejar y sobre todo participar en su construcción, evaluación, reformulación periódica según sea necesario [Profesor AL, nuestra traducción].

El informe del profesor de AL se aproxima sustancialmente a los conocimientos pedagógicos generales propuestos en la base de conocimientos para la enseñanza (Shulman, 1987). Pero, va más allá, y añade:

Desde el punto de vista de nuestra contribución específica en términos corporales, trabajo, siempre he trabajado con los estudiantes a partir del estudio de las características que son específicas del grupo de edad con el que están trabajando. [...] ¿Qué les sucede a esos niños físicamente, no solo físicamente, psicológicamente, socialmente, culturalmente? ¿En qué contexto

viven estos niños? ¿Cuáles son sus familias? Todo esto es parte del cuerpo de conocimiento que el maestro necesita tener para conocer a esos niños. [Profesor AL, nuestra traducción].

El AL revela otro conocimiento que es querido por el docente para desempeñar su función: el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento sobre los estudiantes y sus características (Shulman, 1987). AL también contribuye:

También diría que es importante para él conocer algunas referencias de la obra didáctica. Tener una buena base de cómo llevar a cabo sus clases, cómo planificar, conducir, evaluar sus clases, construir su ambiente de trabajo, hacer uso de los materiales, crear formas de trabajar [Profesor AL, nuestra traducción].

En este fragmento de su exposición, AL aborda otro punto cercano a lo que Shulman (1987) establece como conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y también del conocimiento del currículo. En definitiva, lo que AL muestra en su discurso se refiere a una enseñanza compleja, contextualizada, dotada de una amplia base de conocimientos y que requiere de la intencionalidad para su ejercicio.

Profesora H argumenta lo siguiente:

Nuestro currículo no tiene aprendizaje motor, no tiene desarrollo motor, entonces, ¿cómo nos vamos a preparar? Entonces, ¿cómo se argumenta, en la escuela, que la persona más experta en la escuela que sabe cómo enseñar el movimiento soy yo, profesor de educación física? No lo sabe, porque no lo tuvo en la formación, no sabe la importancia de la relación entre el aspecto fisiológico y el aspecto neurofisiológico, relacionado con lo pedagógico y lo sociológico. [Profesora H, nuestra traducción].

En su intervención, la profesora H destaca la necesidad de que los profesores de EF -en el contexto de la formación y en su trabajo en la educación básica- no abduquen de su función original: enseñar el movimiento. Por lo tanto, desde la perspectiva del profesor, el conocimiento del contenido específico de la materia a impartir (Shulman, 1987; Mizukami, 2011) es vital para el conjunto de conocimientos profesionales para la enseñanza. Es necesario contextualizar este punto con los otros aportes de la entrevista de H, que no permite inferir que la enseñanza del movimiento se dé desde una perspectiva técnico-reproducivista, sino que, por el contrario, en el discurso del docente, el movimiento aparece como el derecho del estudiante a acceder a un lenguaje de interacción con el mundo; no es una mera reproducción de gestos técnicos.

La profesora S hace una afirmación que está en línea con lo explorado por el profesor H y otras afirmaciones de los profesores AL y A: parece haber una dimensión implícita

marcadamente fuerte (Shulman, 2005) en relación con la preocupación por la dimensión humana del estudiante y el profesor, así como por sus relaciones afectivas y su inserción en el contexto profesional. A diferencia de lo que ha mostrado la literatura revisada, el eje de trabajo con las disciplinas de formación específica para el currículo de educación básica apunta a una impronta pedagógica humanizada, contextualizada con los saberes docentes queridos a la enseñanza y, principalmente, alejada de una socialización acrítica centrada en la reproducción de gestos motrices deportivos.

En cuanto al papel del formador docente en un itinerario formativo que se perfila de esta manera, los discursos de los cuatro docentes convergieron en la medida en que se vieron a sí mismos como quien actúa en la colaboración de construcción de conocimiento tanto por parte del estudiante de pregrado como del estudiante de educación básica. Sobre esto, la profesora H declara:

Es un facilitador, mediador de la construcción de este conocimiento para este futuro profesional. Vuelvo al entrenamiento personal, ¿se puede ser solo un facilitador o un dictador, un autoritario? [Profesora H, nuestra traducción].

En cierta medida, el arquetipo del profesor de educación superior, el que posee el conocimiento, el conocimiento ilustrado sobre el contenido no quedó registrado en la argumentación de los profesores aquí entrevistados. De hecho, de manera reiterada y sustantiva, al unísono, los profesores informaron que miraban al estudiante, al futuro maestro, como un ser en construcción y que necesita ser estimulado para elaborar su base de conocimientos.

Lo que está claramente delimitado, por parte de los formadores, es la noción de que el docente universitario que trabaja en la formación docente es alguien fundamental para el camino de la formación inicial docente. Posee conocimientos específicos que son coherentes con una noción de conocimiento profesional para la docencia, además de ser quien adopta una postura de mediación, orientación para el aprendizaje, amalgamando conocimientos diversos que son fundamentales para el proceso.

En el transcurso de las entrevistas, reflexionamos sobre la docencia como eje de la carrera de EF, contextualizada con la escuela de educación básica, no solo como marco conceptual, sino como práctica cotidiana de formación del futuro docente.

En cuanto a la práctica docente a lo largo del curso, se preguntó si el entrevistado consideraba importante que el docente en formación estuviera expuesto a este tipo de experiencias. Sobre esto, el profesor A afirma:

Creo que nuestro problema en la educación física, en la universidad, en la formación de la carrera es permitir, brindarle al estudiante un espacio de experiencia profesional a lo largo de su formación, si tiene esto creo que vamos a tener una educación física modificada en 10 años, por lo menos 1 generación de profesores que vengan a experimentar esto [Profesor A, nuestra traducción].

Y la profesora S contribuye así:

Creo que esto tiene que suceder en el primer período [...]. Entonces, creo que eso funciona mucho, para mí, ha funcionado mucho. Y este proceso de construcción, de construir praxis, de reflexionar sobre evaluar, que es algo que en educación física se hace muy poco en la tradición, de evaluar la práctica tanto la propia como la de los demás. O sea, creo que es una especie de laboratorio que yo llamo laboratorio, porque obviamente no estamos en la clase, no estamos en la escuela, no hay atreverse a pensar que ahí se está reproduciendo ningún tipo de situación en el aula. Entonces les hablo claro, entonces estamos en un laboratorio de prácticas pedagógicas, estamos simulando una clase, entendiendo en esta clase dónde se aleja o se acerca la teoría, qué apropiaciones podemos hacer, dónde entra el método, dónde sale, en fin. [Profesora S, nuestra traducción].

Como se puede apreciar, una clara demarcación, en los relatos de la profesora S y del profesor A, es la necesidad del ejercicio de la docencia a lo largo de toda la trayectoria formativa del futuro docente. Aunque en un contexto de creación/imaginación, como es la práctica de laboratorio en el ámbito de cada disciplina, la posición del estudiante licenciado como docente, frente a las posibilidades, ansiedades, demandas de planificación, elaboración de estrategias de enseñanza y evaluación, además de todas las demás cuestiones que puedan aparecer en una experiencia de clase, parece tener un aporte central para la construcción de la enseñanza por parte del docente en formación.

El desarrollo de clases con colegas, una idea cercana a lo que Marcon, Graça y Nascimento (2013) denominan el ejercicio de enseñar en un contexto micro, necesita ser interpretado a la luz de las limitaciones que esta experiencia impone al graduado. Hay, sin duda, una serie de variables que la experiencia en la escuela aporta al docente en formación, que no necesariamente pueden ser emuladas en una clase simulada a colegas de educación superior.

Sin embargo, como muestra el relato de los cuatro docentes, existe una fuerte contextualización con la formación en la práctica, en la que la escuela y la intervención profesional aparecen presentes desde la entrada del estudiante en el curso de formación, al menos en lo que se refiere a las concepciones de enseñanza defendidas. Y, en este contexto, las experiencias articuladas, tanto en un carácter simulador como en el locus de intervención

original en el ámbito escolar, apuntan a una estrategia poderosa para un docente que se construye en una perspectiva más amplia de la enseñanza.

El conocimiento pedagógico de los contenidos (Shulman, 1987), entonces, se establece como necesario desde el momento en que el estudiante ingresa al curso de formación docente de EF. Como informa S, es a partir del primer período que elementos como la enseñanza, la escuela y la propia formación deben estar en jaque como objetivo de reflexión, construcción, evaluación y reelaboración. El profesor A es enfático y su afirmación nos permite interpretar que un proyecto pedagógico convergente que movilice una formación profesional, como lo sugiere Formosinho (2009), junto con la escuela de educación básica, puede catalizar transformaciones sustanciales para el panorama de la enseñanza en EF.

En otras palabras, los relatos de los docentes S y A, que también convergen con los de H y AL, ven a la docencia y a la escuela de educación básica como los ejes fundacionales de la carrera de EF. Independientemente de que la disciplina tenga contenidos específicos centrados en el deporte, la filosofía o la biomecánica, el estudiante entra en ella para construir, reelaborar y evaluar su práctica docente -su base de conocimientos profesionales para la enseñanza (Shulman, 1987)- con vistas al contexto de actuación en el ámbito escolar.

La profesora S menciona varias estrategias de evaluación. Enumera el uso del seminario, la clase práctica, la prueba escrita y la autoevaluación. Se enfatiza que el proceso de autoevaluación evidencia una necesidad de maduración por parte del licenciado, en la medida en que la atribución de su calificación va -necesariamente- acompañada de una justificación. S aborda que, en este momento, el estudiante se ve obligado a lanzar un autoanálisis que también es necesario para cuando enseña en la escuela primaria. Sin embargo, la profesora S va más allá:

Y en bachillerato, como ya es la última asignatura, entonces no tengo ningún tipo de evaluación en forma de prueba, toda evaluación se construye a lo largo del semestre en base a las propuestas que enumeramos. [...] Nuestra 1ª discusión es sobre la evaluación, una discusión que está muy poco presente en su formación. Algunos ni siquiera lo habían tenido. Entonces hacemos un primer seminario sobre evaluación, mapeando artículos sobre evaluación, haciendo un seminario sobre esto, mapeando corrientes teóricas, posibilidades de evaluación, en fin [...]. Entonces, la idea era que construyéramos propuestas o hiciéramos síntesis de esta evaluación de una manera diferente. Y fue muy chévere, porque había un grupo que hacía un funk hablando de evaluación y bailaba, otro hacía una performance artística, como si estuvieran tratando de salir, haciendo una analogía con una evaluación tradicional y había una evaluación de pie, mira, era así, gente, que había que mostrar en la [institución participante] [Profesora S, nuestra traducción].

Lo que describe el docente S es una práctica de evaluación contextualizada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, denotando una concepción y práctica docente de formación comprometida con la realidad escolar. De hecho, la lógica y la dinámica de la evaluación se discuten y elaboran junto con el alumno, el futuro profesor.

La experiencia expuesta por S parece contradecir los hallazgos de Machado Silva (2008), Pacheco (2011), Madela (2016) y Cauduro (2016). Entre otros aspectos, estos autores demostraron que los formadores de docentes frecuentemente, al menos en términos de lo que declaraban, estaban alineados con propuestas de evaluación diversas, inclusivas y centradas en el estudiante. Pero, en la ejemplificación práctica, denotaban la reproducción de los métodos de evaluación tradicionales y se relacionaban con una lógica clasificatoria, desde la perspectiva de los exámenes escolares, tan cuestionada por Luckesi (2011).

Los docentes AL, A y H también mencionaron una diversidad de estrategias de evaluación utilizadas. El profesor A llamó la atención sobre el uso de clases planificadas, individualmente o en grupo. A saber:

Lo otro: que tengan una clase práctica, yo siempre la hago en grupo, pero le pido a cada uno que dirija una parte de la clase práctica. ¿Para qué? Entonces, en cierto punto, tiene la voz de mando, lo cual no es algo muy fácil. Lo planeaste se vuelve más fácil, pero de todos modos no sabes si lo que planeaste realmente sucederá cuando trabajes [Profesor A, nuestra traducción].

El fragmento complementa la visión sobre el ejercicio de la docencia a lo largo de la formación inicial del profesorado de EF. A, por lo tanto, invita a la reflexión en la medida en que, además de simular la planificación y conducción de actividades, también es importante evaluar este proceso, con el fin de subsidiar al estudiante y retroalimentar su base de conocimientos para la enseñanza (Shulman, 1987).

En repetidas ocasiones, el papel del formador de profesores asume una importancia fundamental en términos de proporcionar al estudiante momentos de (re)elaboración del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987). Cuando, como S, invita al profesor en formación a pensar sobre su práctica evaluativa, o, de la misma manera que A, ofrece un análisis de la experiencia del alumno como docente, lo que se promueve es una incorporación de conocimientos y prácticas que están íntimamente ligados a la distintividad de la función docente: el acto de enseñar (Roldão, 2005, 2007).

Por último, el profesor AL presenta otro punto para reflexionar sobre la evaluación:

El tema de la evaluación, el primer día de clase, siempre presentaba a los alumnos el temario del curso, el objetivo del curso, los objetivos específicos,

los contenidos, los autores principales, los autores con los que íbamos a trabajar en clase, que nos iban a ayudar como referencia y la evaluación [Profesor AL, nuestra traducción].

Se puede observar que la intencionalidad de la práctica docente parece favorecida por la propuesta de AL, ya que adopta, en el ámbito de su curso, un formato evaluativo capaz de producir sentido por parte de los graduados, alejándose de un sesgo de reproducción exclusiva sin reflexión pedagógica.

En este contexto, se animó a los entrevistados a mencionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizaban habitualmente. Además, se les preguntó sobre experiencias que los marcaron positivamente, en el contexto del aula, dentro de las asignaturas que impartían en la institución. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizaste habitualmente y consideraste exitosas? Es importante, en primer lugar, enumerar las experiencias de forma secuencial. Las prácticas declaradas permitieron la construcción de la siguiente lista de estrategias:

- Construcción de planes de clase, proyectos pedagógicos de curso, proyectos pedagógicos de disciplina y experiencias de proyectos interdisciplinarios;
- Debate con profesores que trabajan en educación básica, observación - estructurada por guión- de clases de educación física en el contexto escolar, experiencia con profesores especialistas en determinados contenidos, como la danza y las peleas;
- Mediación de clases simuladas y evaluación por parte de los compañeros y por el formador de profesores, uso de situaciones problemáticas basadas en casos concretos, autoevaluación de las clases impartidas;
- Discusión con los estudiantes para la reelaboración del programa de enseñanza propuesto para la disciplina por el formador, apertura a proponer métodos de evaluación elaborados por los graduados, adopción de las propuestas de evaluación producidas;
- Elaboración y realización de competencias cooperativas con participantes ajenos a la disciplina, montaje de juegos temáticos con temas de género y raza, y debates propositivos sobre el trabajo con los temas en educación básica.

En síntesis, la diversidad de prácticas declarada por los cuatro formadores de docentes, de acuerdo con Cruz y Castro (2019), revela lo que Roldão (2005, 2007) denomina doble transitividad. Los ejemplos sistemáticos del estudiante como protagonista, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que construye, experimenta y analiza su propia práctica pedagógica, muestran, en cierta medida, la preocupación no solo por profetizar el conocimiento, sino por hacer que alguien aprenda algo. Este alguien, el licenciado, parece estimulado a llevar a cabo su aprendizaje por diversos caminos, rompiendo, en este sentido, con una clase transmisiva en

la que se le ve sólo como sujeto pasivo de conocimiento.

Cada punto de las experiencias declaradas por los formadores de docentes da pistas de que todo el proceso de razonamiento pedagógico (Shulman, 1987) está siendo fomentado en mayor o menor medida. La comprensión, la transformación, la instrucción, la evaluación, la reflexión y la nueva comprensión aparecen en estas diferentes estrategias enumeradas: a veces en la discusión para comprender un contenido y transformación de esta comprensión para que sea cognoscible para el futuro estudiante, a veces en la instrucción y evaluación de sus puntos negativos y positivos, y, principalmente, en la reflexión sobre el proceso vivido con vistas a una nueva comprensión de lo que allí se vivió.

Un punto que destacar, el formador docente no se forma solo con los contenidos con los que trabaja, sino, principalmente, a partir de las estrategias didáctico-pedagógicas que moviliza para que el aprendizaje se produzca. Por lo tanto, cuando el profesor universitario adopta una estrategia pedagógica en la que expone y debate, como en el ejemplo de la AL, los objetivos, los contenidos, la trayectoria de clase y la evaluación a utilizar, se está convirtiendo, en cierta medida, en un referente para que el estudiante incorpore o rechace dicha experiencia.

Consideraciones finales

Realizada con el objetivo de analizar las concepciones y prácticas docentes que orientan la enseñanza de los formadores de docentes de una carrera de Licenciatura en Educación Física, la investigación, sustentada teóricamente en aportes de las áreas de Educación Física y Formación Docente, operó metodológicamente con testimonios de cuatro formadores de docentes. Esta apuesta se basó en la comprensión, construida a partir de Altet (2017), que las prácticas declaradas, más que referirse a lo que el sujeto dice hacer, expresan sentidos y significados resultantes de su conciencia de lo que hacen, configurando así una concepción determinada. Así, los testimonios de los formadores de docentes participantes en la investigación no solo describen su visión sobre cómo el curso en cuestión contribuye a la formación de docentes en el área, sino que también expresan sus concepciones y prácticas al respecto.

En esta dirección, el estudio siguió un camino de escrutinio de las cuestiones relacionadas con la formación inicial de los profesores de Educación Física, desde el punto de vista de los formadores de profesores, y en el contexto de una institución determinada, cuyo camino y punto de llegada convergen a favor de la relación intrínseca entre escuela, enseñanza

y formación. A través de la discusión de diferentes saberes y saberes necesarios para la práctica docente escolar, fue posible recoger hallazgos que indican la importancia y necesidad de un eje formativo sobre y con la escuela, que abarque todas las etapas y modalidades de la educación básica -educación física en la educación infantil y en la educación primaria y secundaria-, no restringida a la fase de prácticas supervisadas y transversalizando la formación desde el inicio del curso.

Así, se confirma y afirma la idea de que la formación profesional docente en Educación Física escolar requiere el diseño de un itinerario formativo que se acerque, experimente y reflexione sobre la escuela y sus peculiaridades. En vista de ello, la institución de formación debe vincularse cada vez más a la escuela de educación básica, en una asociación horizontal, reconociendo su carácter indispensable en la formación, a fin de garantizar el desarrollo de conocimientos profesionales docentes teóricamente fundamentados y metodológicamente experimentados, tanto en la universidad como en la escuela.

En este recorrido, el formador docente emerge como un sujeto estratégico para la preparación profesional de los docentes, constituyendo una figura central para la articulación y mediación curricular. Además, el itinerario curricular, marcado por tensiones y disputas, permea las acciones de los docentes en cuestión, pero, al mismo tiempo, ofrece porosidades para otras posibilidades pedagógicas y trayectorias formativas.

Así, se concluye que, a pesar de las contradicciones curriculares inherentes, los movimientos a favor de una conexión más orgánica y articulada entre escuela, enseñanza y formación constituyen la idea central de las concepciones y prácticas docentes que orientan la enseñanza de los formadores de futuros profesores de Educación Física en el contexto de la escuela de educación básica.

En cuanto a los límites de la presente investigación, se destaca la necesidad de ampliar el universo estudiado. Además, se recomiendan estudios que puedan orientarse a un sesgo proposicional y no solo analítico.

REFERENCIAS

- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196–1223, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4321>. Acesso em: 04 agosto 2022.
- BAPTISTA, G. G. A reformulação curricular na EEFD-UFRJ (1979-1985): notas sobre os impactos no perfil profissional. In: ANACLETO, F. N. A.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. H. (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 33, p. 83-110.
- CASTRO, P. H. Z. C.; BAPTISTA, G. G. Didática multicultural e educação física: entre a escola e a formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. 1, p. 0557–0575, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14432>. Acesso em: 04 agosto 2023.
- CASTRO, P. H. Z. C. *et al.* A produção científica em educação física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 869–882, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64610>. Acesso em: 04 agosto 2023.
- CASTRO, P. H. Z. C.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Dissertações e teses em Educação Física: uma investigação sobre abordagens metodológicas. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25013, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82495>. Acesso em: 04 agosto 2023.
- CAUDURO, T. G. **A prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física** - licenciatura de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integral do Alto Uruguai e das Missões. Rio Grande do Sul, 2016.
- CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672–689, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 20 sept. 2021.
- CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- CRUZ, G. B. CASTRO, P. H. Z. C. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656505>. Fecha de consulta: 27 enero 2023.
- FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em

Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, set. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-46902012000300018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 marzo 2022.

FORMOSINHO, J. (org). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gZC77YdwftZKqZWRFKsXT9n/?lang=pt#>. Acceso en: 03 abr. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LACERDA, C. G. DE; COSTA, M. B. DA. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/?lang=pt#>. Fecha de acceso: 01 feb. 2022.

LAPIS, E. C. **Concepções de educação e saberes presentes no projeto de formação de professores de educação física da Universidade Federal do Maranhão (1980 - 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO SILVA, S. M. F. **Docência universitária**: repensando a prática do professor de Educação Física. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

MADELA, A. **Saberes docentes e prática pedagógica**: diálogos na formação inicial em Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. 2016.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p776>. Acesso en: 08 abr. 2022.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. do. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 02, p. 323-339, jun. 2011a. Disponible en: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-46902011000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso en: 04 agosto 2022.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497–511, jul. 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000300013>. Acesso em: 10 agosto 2021.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n.4, p. 633-645. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/x5K3PCbxK7yP9dj4Sz4hFdq/?lang=pt>. Acesso em: 04 sep. 2021.

METZNER, A. C. Proposta didática para o curso de licenciatura em Educação Física: aprendizagem baseada em casos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091464>. Acesso em: 19 oct. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 33–50, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 05 agosto 2022.

NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores**: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2004.

OLIVEIRA, G. T. A. **Marcos e marcas da licenciatura em educação física no processo de ensino-aprendizagem de formadores e formandos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba/Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP. 2015.

PACHECO, M. K. **Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica**: o que dizem os professores formadores. Curitiba, PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, PR, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1692. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 04 agosto 2022.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, 2007. p. 94-181. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 05 agosto 2022.

SHULMAN, L. **Those who understand**: knowledge growth in teaching Educational, v.15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987 (Copyright by the President and Fellows

of Harvard College). Tradução: Leda Beck. Revisão Técnica: Paula Louzano.

SHULMAN, L Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**. v. 134, n. 3, On Professions & Professionals. 2005. p. 52-59.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 4, p. 942-949, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942> . Acceso en: 03 agosto 2022.

SILVA, G. M.; LOPES, S. C. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos: um recorte sobre o curso "modelo" de formação de professores. *In*: ANACLETO, N. A.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. H. (org.). **Educação física e interfaces com a história, o currículo e a formação profissional**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 33, p. 33-53.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M. I. (org.). Docência universitária. **Em aberto**, v. 29, n. 97, p. 1-180, 2016.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: Agradecido con la Universidad Federal do Rio de Janeiro.

Financiación: Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Nivel Superior.

Conflictos de intereses: Ninguno.

Aprobación ética: 07867319.9.0000.5582, parecer 3.177.796.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Aportes de los autores: Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro: investigación empírica y redacción de todos los temas. Giseli Barreto da Cruz: redacción de todos los temas y corrección.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

