UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNI-DUNI-TÊ:
PROFESSORES SELECIONANDO CONTEÚDOS ESCOLARES EM UMA CRISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCO CÉSAR PEREIRA NASCIMENTO

JUIZ DE FORA - MG

2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MARCO CÉSAR PEREIRA NASCIMENTO

UNI-DUNI-TÊ:

PROFESSORES SELECIONANDO CONTEÚDOS ESCOLARES EM UMA CRISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Sônia Maria Clareto

JUIZ DE FORA - MG

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNI-DUNI-TÊ:
PROFESSORES SELECIONANDO CONTEÚDOS ESCOLARES EM UMA CRISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCO CÉSAR PEREIRA NASCIMENTO

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Drª Sônia Maria Clareto (orientadora) – UFJF

Prof. Drª Helena de Oliveira – UNIPAC

Prof. Drº Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior – UFJF

Prof. Drª Luciana Pacheco Marques – UFJF

Prof. Drª Maria Helena Falcão Vasconcellos – CES

JUIZ DE FORA - MG

2006

CANTO DA EMBRIAGUEZ

Entretanto, todos haviam saído um após o outro, e se encontravam ao ar livre no seio da noite fresca e silenciosa; e Zaratustra pegou na mão do mais feio dos homens para lhe mostrar o seu mundo noturno, a grande lua redonda e as cascatas prateadas junto da caverna. Por fim, todos aqueles velhos de coração consolado e valoroso se detiveram, admirando-se intimamente de se sentirem tão bem na terra; a placidez da noite penetrava-lhes nos corações, cada vez mais profundamente. E Zaratustra pensava de novo consigo: "Ó, como me agradam agora estes homens superiores!" – mas não lhes disse por que lhes respeitava a felicidade e o silêncio.

Então surgiu o mais surpreendente de quanto surpreendente acontecera naquele dia. O mais feio dos homens começou por derradeira vez a resfolegar e, quando conseguiu falar, saiu-lhe dos lábios uma pergunta profunda e clara que agitou o coração de quantos a ouviram.

"Meus amigos, todos que estais aqui presentes – disse o mais feio dos homens – que vos parece? Graças a este, estou pela primeira vez satisfeito de ter vivido a vida inteira.

E ainda não me basta fazer tal declaração. Vale a pena viver na terra: um dia, uma festa em companhia de Zaratustra me ensinaram a amar a terra.

Era isto a vida? – direi à morte.

Pois bem: repita-se!"

(NIETZSCHE, 2005b [original 1833], p. 236).

A todos que amam a vida do jeito que for.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta aventura, agradeço àqueles que se aventuraram comigo.

À minha esposa Rafiza, pelo amor, companheirismo, dedicação, ajuda, descontração, felicidade ...

Aos meus filhos, Marcos e Lucas, pela inocência, futuro, travessuras, sorrisos, brincadeiras ...

Aos meus pais, Manuel Freire e Arminda, por muito mais que amor, renúncia, esforço, exemplo, dedicação ...

Às minhas irmãs, Rosemeire e Rosele, pela infância, cumplicidade, saudade, passeios ...

Ao professor Roberto Monteiro e à professora Sônia Clareto, pela determinação, exemplo, amizade ....

Aos professores Carlos Fernando, Helena, Luciana, Maria Helena, pela gentileza, disposição em ajudar, competência ....

Aos professores, colegas de trabalho, Luciano, Délio, Carlos Henrique, Lílian, Cláudia, Pellini, Rafael, Arílson, Gitirana, Gonçalves, pela troca de experiências, incentivos, “quebra-galhos” ...

Aos professores participantes da pesquisa, pela boa vontade, sinceridade, disponibilidade ...

Aos diretores e funcionários das escolas, pela simpatia, compreensão, presteza ....

Aos colegas, professores e funcionários do curso de mestrado, pelas festas, notas de aula, apoio, responsabilidade ...

À UFJF e à sociedade brasileira, pela oportunidade de estudar.

RESUMO

O cerne deste estudo são professores selecionando conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas em escola pública, em uma atual situação de crise da Educação Física. Denominada por mim de crise do conteúdo verdadeiro da Educação Física escolar, esta crise é compreendida como o rompimento com a definição dos conteúdos únicos, universais e objetivos a serem ministrados nas escolas públicas feita pelo Estado brasileiro no nível da legislação educacional e o ingresso em uma nova situação na qual o governo pressupõe uma certa autonomia ao professor para selecionar os conteúdos escolares em conjunto com a proposta pedagógica da escola. Tendo vivido e continuando a viver esta situação, compreendendo que colegas de profissão também a vivenciam, pretendi neste estudo refletir sobre esta crise a partir da perspectiva destes colegas. Procurei assim compreender e refletir sobre como professores selecionam conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas, na escola pública, nesta crise. E foi através de uma investigação qualitativa que pretendi alcançar este objetivo. A partir de entrevistas não-estruturadas com professores da rede pública de ensino de Juiz de Fora e uma perspectiva da filosofia do alemão Friedrich Nietzsche, interpretei e refleti**,** então**,** que professores selecionam seus conteúdos enquanto corpos que são, enquanto vontade de potência encarnadas. Com esta interpretação acredito estar contribuindo para a vivência da crise do conteúdo verdadeiro da Educação Física escolar, que vem apresentando problemas aos professores.

ABSTRACT

The core of this research involves the analysis of contents in order to develop classes in public schools, in the current turning point of Physical Education teaching. I call this turning point as the true content of Physical Education teaching, by the understanding of this change as the rupture towards the definition of contents, taken as unique and universal, as well as the objectives developed in classes in public schools, through the rules of the brazilian educational system. The aim of this matter is the beginning of a new situation when the government will allow teaching autonomy in accordance with the pedagogic proposal at school. For living my own experience involving this situation, and also for understanding my workmates experiences, the objective of this study is to think about this turning point from these professionals perspectives. Therefore, I tried to comprehend and notice how teachers select contents in order to be taught in their classes in public schools. This goal was intended through a qualitative investigation, from unplanned interviews with teachers who are part of the public teaching staff in Juiz de Fora city, and also from a filosofic perspective by the german F. Nietzsche, by which I inferred that teachers evaluate their selected contents as “bodies”, as “will of living potency”. By this understanding of the context, I hope to be contributing to this facing at the turning point of the actual content of Physical Education teaching, which seems to be trouble some for teachers.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....12

CAPÍTULO I

A CRISE DOS CONTEÚDOS VERDADEIROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA: uma interpretação

1 - Uma perspectiva da disciplina Educação Física na escola pública de hoje..... 16

2 - A respeito de uma crise..... 31

CAPÍTULO II

VIVÊNCIAS DE PROFESSORES, SELECIONANDO CONTEÚDOS EM SUAS AULAS, NA CRISE DOS CONTEÚDOS VERDADEIROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1 - Um professor de Educação Física vivenciando a crise: a origem deste estudo . 41

2 - Professores selecionando conteúdos escolares na crise do verdadeiro conteúdo da EFe: compreensões a partir de uma perspectiva da filosofia de Nietzsche 50

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 75

BIBLIOGRÁFIA 79

ANEXOS 86

ABREVIATURAS

EFe – Educação Física escolar

APRESENTAÇÃO

Professores selecionando conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas na escola pública, em uma atual situação de crise da Educação Física escolar brasileira (EFe), é o cerne do presente estudo.

Como conteúdos da EFe me refiro aos fazeres/vivências, valores, atitudes, normas, conceitos, informações, etc, de diferentes práticas corporais tratados por esta disciplina. (MINAS GERAIS, 2005).

Para Gebara (1993), as décadas de 70 e 80 do século XX apresentaram importantes modificações na Educação Física brasileira: “Passamos de uma situação onde verdades absolutas eram transmitidas para, através de reflexão crítica, adentrarmos em um período de crise”. (GEBARA, 1993, p.9).

Até a década de 80, posso dizer, entre outras, que conteúdos escolares eram definidos oficialmente pelo Estado brasileiro como verdades absolutas a serem desenvolvidos na disciplina Educação Física das escolas públicas, como por exemplo, a aptidão física e a iniciação esportiva nas décadas de 70 e 80 (BRASIL, 1998). Estes se constituíram como verdadeiros conteúdos, considerando como verdadeiro ao que seja único, universal e objetivo (independente das preferências individuais). (FEDELI, 2004).

Ao professor caberia pedagogicamente desenvolvê-los em suas aulas.

Mas, a partir dos anos de 1980, predominantemente, a comunidade da Educação Física adentra em uma fase de críticas e reflexões sobre verdades como estas até então estabelecidas. (MOREIRA, 1993).

Estas críticas e reflexões repercutiram nos órgãos do governo brasileiro responsáveis pela EFe e, a partir dos anos 90, advém uma crise (entendida em sua acepção original como significando ruptura) que está no centro deste estudo, denominada por mim de *crise dos conteúdos verdadeiros da EFe*: o rompimento com a definição dos conteúdos únicos, universais e objetivos a serem ministrados nas escolas públicas feita pelo Estado brasileiro no nível da legislação educacional e o ingresso em uma nova situação na qual o governo delega autonomia ao professor para selecionar os conteúdos escolares em conjunto com a proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 1998).

Enquanto crise, problemas pedagógicos se apresentaram aos professores: Como escolher “o que ensinar” nesta nova situação? Como selecionar conteúdos, considerando os demais professores da escola? E considerando as demais escolas públicas?

Tendo vivido e continuando a viver esta crise, compreendendo que colegas de profissão também a vivenciam, pretendi, neste estudo, refletir sobre esta crise a partir da perspectiva destes colegas.

Procurei então compreender como professores selecionam conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas, na escola pública, nesta atual situação de crise da Educação Física escolar brasileira.

E, através de uma investigação qualitativa, pretendi alcançar este objetivo.

Inicialmente, lancei um olhar sobre o que estou denominando de crise dos conteúdos verdadeiros da EFe. Reportando à história brasileira da disciplina Educação Física, interpretei como se deu a ruptura com a definição de conteúdos absolutos pelo Estado brasileiro. Esta discussão será empreendida no capítulo intitulado “A crise dos conteúdos verdadeiros da Educação Física na escola pública: uma interpretação”.

Num segundo momento, no capítulo “Vivências de professores, selecionando conteúdos em suas aulas, na crise dos conteúdos verdadeiros da Educação Física”, apresento a história de minhas vivências nesta crise, que gerou a questão da pesquisa deste estudo, realizada com colegas de profissão em duas escolas públicas de Juiz de Fora. Relato aqui a pesquisa e faço reflexões a partir da perspectiva dos professores participantes e de uma interpretação pessoal da filosofia nietzscheana.

Concluo o presente trabalho, apresentando considerações sobre o estudo realizado e as minhas perspectivas em relação à crise dos conteúdos verdadeiros da EFe.

No campo pessoal, o presente estudo em muito contribuiu para refletir sobre a crise que vivencio. No contexto acadêmico, espero que a compreensão que tive da crise contribua para outros professores que também a estão vivenciando.

Ao terminar esta apresentação, gostaria que o leitor tivesse em mente que tratei a questão desta dissertação como se tomasse um “banho frio”, como bem tratava Nietzsche de seus problemas

> Pois me sirvo dos problemas profundos como se fossem banhos frios: mal entro saio logo. Este método impede de descer o suficiente, de ir ao fundo? Trata-se de superstição de hidrófobo, preconceito dos inimigos da água fria; falam sem experiência. Oh! Se soubessem como o frio torna as pessoas ágeis!... E, diga-se de passagem, acreditais realmente que uma coisa se mantenha obscura porque não fizemos mais do que deitar-lhe um olhar de passagem, lançar-lhe uma vista de olhos de passagem? Pensais que seja necessário começar a todo custo por nos assentarmos em cima dela com todo o nosso peso? Chocá-la como um ovo, à maneira de Newton, que dizia dele próprio: *diu noctuque incubando* (incubando-se dia e noite)? Existem pelo menos certas verdades tão particularmente duras e susceptíveis que só é possível apanhá-las de surpresa; é surpreender ou largar... . (NIETZSCHE, 2004a [original 1881-1882], p.228).

E, sobretudo, que esta dissertação é uma interpretação. Uma entre tantas que poderia eu mesmo realizar. Uma interpretação talvez diferente da que você venha a realizar, pois no fundo trata-se do meu gosto, como nas palavras de Zaratustra: “Eis o meu gosto: não é um gosto bom nem mau; mas é o meu gosto, e não preciso ocultá-lo nem dele me envergonhar”. (NIETZSCHE, 2005b [original 1883-1885] p.153).

CAPÍTULO I

A CRISE DOS CONTEÚDOS VERDADEIROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA: uma interpretação

1 - Uma perspectiva da disciplina Educação Física na escola pública de hoje

Neste novo milênio, de acordo com as mais recentes orientações educacionais dos órgãos competentes do governo brasileiro (BRASIL, 2006), a escola pública deve assumir a perspectiva de espaço/tempo sociocultural e da diversidade.

A escola é então pensada como o encontro de sujeitos (professores, alunos, funcionários, pais, etc) pertencentes a diferentes gêneros, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc, que se constituem como tal, a partir de uma trajetória histórica e que ali, com seus valores, ritos, saberes, conflitos, preconceitos, produzem/reproduzem a sociedade e a cultura. (BRASIL, 2006).

A escola, nessa perspectiva, além de comportar ordenamentos legais para seu funcionamento, torna-se “um grande projeto cultural, que [...] aponta caminhos e instaura relações com o saber, com a cultura e com as pessoas. A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade.” (BRASIL, 2006, p. 219).

A disciplina Educação Física, participa deste projeto como componente curricular obrigatório que dá tratamento pedagógico a conteúdos referentes à prática corporal, construídos, socioculturalmente, na história da humanidade. (BRASIL, 2006).

O que se espera da EFe é que ela oportunize aos alunos o maior número possível de vivências de práticas corporais, bem como a criação, a elaboração e a organização dessas. (BRASIL, 2006).

A fim de atender a esta perspectiva educacional, entre outros procedimentos pedagógicos, como o estabelecimento de métodos de ensino e de recursos, faz-se necessário que o professor selecione conteúdos referentes à prática corporal para serem desenvolvidos junto aos seus alunos.

Na atualidade, os conteúdos que os professores podem selecionar são variados e ligados a diferentes perspectivas desenvolvidos pela comunidade da Educação Física. Apresentarei alguns destes conteúdos:

Conteúdos na perspectiva psicomotora

Nesta perspectiva, os conteúdos de ensino propostos são representados pelas práticas corporais, produzidas historicamente pela humanidade (como o esporte, o jogo, a ginástica, etc), desde que trabalhados com vistas à aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal, e coordenação viso-motora, objetivando a formação de base indispensável para o desenvolvimento e para o ato de aprender de todo aluno. (BRASIL, 1998).

Conteúdos na perspectiva humanista

Na perspectiva humanista, que se preocupa fundamentalmente com o auto-desenvolvimento do ser humano, os conteúdos de ensino propostos são os mesmos da perspectiva psicomotora, entretanto, agora, eles são utilizados como instrumentos coadjuvantes nas relações interpessoais, além de atuarem como facilitadores do desenvolvimento da natureza bondosa da criança. (CAMPOS, 2005).

Conteúdos na perspectiva construtivista

Assim como a perspectiva psicomotora, a perspectiva construtivista tem uma proposta de ensino que abarca, principalmente, crianças na faixa etária até 10-11 anos. Nesta perspectiva, o professor promove a seleção de conteúdos que fazem parte do universo cultural do aluno, ou seja, os brinquedos de rua, os jogos simbólicos, os jogos sociais ou de regras, as rodas cantadas, entre outros e, a partir daí, propõe tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do saber. (DARIDO, 2001).

Conteúdos na perspectiva da criatividade

Para Campos (20050, a principal representante desta perspectiva no país é a professora Drª Celi Taffarel , que em seu livro *Criatividade nas aulas de educação física* (1985), não deixa claro quais seriam os conteúdos, embora fique transparecendo que os jogos e os esportes devam constituir-se nos principais conteúdos a serem transmitidos durante o processo de ensino-aprendizagem, voltado para capacitar o aluno a ter autonomia e criatividade em sua vida diária.

Conteúdos na perspectiva desenvolvimentista

Os conteúdos de ensino, na perspectiva desenvolvimentista, são dirigidos especificamente para a faixa etária até 14 anos. Compreendem as habilidades motoras básicas e as habilidades motoras específicas. As habilidades básicas são classificadas

em locomotoras (andar, correr, saltar, etc), manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber, etc) e estabilizadoras (girar, flexionar, etc). As habilidades específicas são influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, outras cotidianas. (DARIDO, 2001).

Conteúdos na perspectiva crítico-emancipatória

Nesta perspectiva, os conteúdos da prática corporal como os esportes são desenvolvidos, objetivando capacitar o aluno para assumir posturas criativas e críticas de atuação na sociedade (CAMPOS, 2005). O papel do professor é proporcionar aos alunos uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos, a manifestação pela linguagem ou representação cênica desta participação e, finalmente, o entendimento do significado cultural das práticas corporais que realiza.

Conteúdos na perspectiva da promoção da saúde

De acordo com Campos (2005), os conteúdos nesta perspectiva foram propostos na Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina (APEF), com o seguinte título: "Sugestões de conteúdos programáticos para programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde". A autoria de tal proposta pertence a Guedes e Guedes (1994).

Guedes e Guedes (1994) se preocuparam com o oferecimento de conteúdos compatíveis com experiências vivenciadas pelos alunos anteriormente e que exijam um maior grau de complexidade e aprofundamento a cada série. Assim, os conteúdos de

ensino são ordenados em 5 níveis: ciclo básico de alfabetização, 3a e 4a séries, 5a e 6a séries, 7a e 8a séries e ensino médio.

No ciclo básico, o principal conteúdo a ser ministrado consiste em um conjunto de práticas corporais bastante diversificadas, que venham a promover o desenvolvimento das habilidades e destrezas coordenativas, o ritmo nas suas diferentes formas e, fundamentalmente, o gosto pelas práticas voltadas ao desempenho motor. Os conteúdos teóricos relacionados à aptidão física e saúde devem ser secundários, procurando sim promover a auto-estima e atitude positiva em relação às práticas corporais. (GUEDES e GUEDES, 1994).

Na seqüência, nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, começa a ser introduzido o conjunto de conteúdos voltados aos componentes da aptidão física relacionada à saúde, sem realizar sessões específicas para um aprofundamento teórico. A recomendação é que, nas aulas práticas em que for desenvolvida a aptidão física relacionada à saúde, o educador realize uma pequena e simples explanação teórica. Os conteúdos constituídos pelos componentes da aptidão física relacionada à saúde, devem ser complementados por atividades de iniciação esportiva e atividades rítmicas. (CAMPOS, 2005).

O conjunto de conteúdos teóricos deve ser, efetivamente, desenvolvido a partir da 5ª série. Neste sentido, os conteúdos programáticos seriam: respostas e adaptações fisiológicas do organismo ao esforço físico; efeitos e significados para a saúde dos diferentes programas de atividades físicas; caracterização e definição de aptidão física; importância do estabelecimento de hábitos saudáveis; e criação de condições teóricas para o envolvimento em um estilo de vida ativo. Paralelamente a este conjunto de conteúdos teóricos, o professor deve ministrar aulas práticas que possam facilitar a

compreensão e a transferência dos conhecimentos, princípios e referências desenvolvidas em sala de aula para o cotidiano. (GUEDES e GUEDES, 1994).

Nas 7a e 8a séries, os principais conteúdos de ensino nesta etapa são: relação do desenvolvimento morfofuncional com os níveis de saúde e com o desempenho atlético; princípios da reversibilidade e da especificidade dos programas de atividade física em termos de saúde; disfunções orgânicas relacionadas com a falta de atividade física; relação entre a prática regular de atividades físicas e redução dos riscos de aparecimento de doenças crônico-degenerativas; noções básicas de intensidade, volume e freqüência do esforço físico; preparação fisiológica do organismo para o esforço físico; importância da monitorização da freqüência cardíaca durante e após a prática da atividade física; e mais todos os conteúdos que demonstrem para o aluno a necessidade de desenvolver e idealizar seus próprios programas de atividades físicas com fins de melhoria da saúde. (CAMPOS, 2005).

No ensino médio, o professor aprofunda os conteúdos estudados, estabelecendo relações entre os termos pertinentes à prática de atividades físicas com os assuntos pesquisados em outras disciplinas escolares. Os principais conteúdos de ensino que devem ser ministrados são: implicações para a saúde quanto à adoção de um estilo de vida ativo e não ativo fisicamente; fisiopatologia das doenças crônico-degenerativas; métodos e estratégias de aderência à atividade física; vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de esforços físicos; efeitos do álcool, fumo e drogas sobre o organismo; noção básica da relação entre a nutrição e a atividade física; noções básicas do estudo da obesidade e do emagrecimento; atividades dirigidas e não dirigidas que envolvam a participação dos componentes da aptidão física relacionada à saúde; e modelos de

avaliação, prescrição e orientação da atividade física com fins de melhoria da saúde. (GUEDES e GUEDES, 1994).

Assim, as práticas, as informações e os conceitos relacionados à aptidão física e saúde, proporcionarão subsídios aos alunos, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos, que promoverão a saúde ao longo de toda a vida. (DARIDO, 2001).

Conteúdos na perspectiva da cultura corporal

Esta perspectiva foi publicada em 1992, na obra intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicada por COLETIVO DE AUTORES. (DARIDO, 2001).

Para Campos (2005), os autores desta proposta acreditam em uma EFe que seja capaz de modificar a realidade dos desfavorecidos, através de uma ação crítica e reflexiva sobre a cultura corporal. Para isto, as temáticas recorrentes à cultura corporal devem ser tratadas como conteúdos curriculares, sistematicamente, selecionados e organizados, e não puramente como atividades práticas sem nenhum tipo de reflexão, o que requer uma atuação do professor motivadora, criativa e, principalmente, comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Para COLETIVO DE AUTORES (1993) os conteúdos de ensino da EFe, na perspectiva da cultura corporal, são: jogos, esportes, capoeira, ginástica e dança.

A) Jogos:

O jogo, para os autores, é um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade social vivenciada pelos praticantes.

Até a 3ª série do ensino fundamental, os jogos devem abranger conteúdos que impliquem: reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação; identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza; inter-relações com as outras matérias de ensino; relações sociais do aluno com a família, professor, outros alunos; a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, do país e de outros países; o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores envolvidos; auto-organização; auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades; elaboração de brinquedos; entre outros. Da 4ª a 6ª séries, jogos cujo conteúdo implique jogar técnica e taticamente e o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras. Na 7ª e 8ª séries, jogos que impliquem a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos, a necessidade de treinamento e de avaliação individual e do grupo para jogar bem e a decisão de níveis de sucesso. E, finalmente, no ensino médio, os jogos cujo conteúdo impliquem conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas, táticas, arbitragem, desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar, e ainda propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1993).

b) Esportes:

Nesta perspectiva, os esportes devem ser abordados pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola.

Para Campos (2005), a atuação do professor que trabalha com o ensino dos esportes na perspectiva da cultura corporal deve: motivar e incentivar todos os aprendizes à prática dos esportes, preocupando-se fundamentalmente com a inclusão de todos aqueles menos habilidosos; realizar intervenções positivas, demonstrando

para o aluno o que é certo; fornecer ao aluno informações que lhe permitam o entendimento crítico do esporte dentro de um contexto social, econômico, político e cultural, podendo assim evoluir em suas representações do mundo e em suas idéias e significados relacionados à prática esportiva.

c) Capoeira

Para COLETIVO DE AUTORES (1993), a EFe precisa resgatar a capoeira, enquanto manifestação cultural, trabalhando com a sua historicidade, com o movimento cultural e político que a gerou.

Infelizmente, o ensino da capoeira e das lutas de um modo geral, segundo Campos (2005), vem sendo negligenciado pelos professores de EFe pelo preconceito gerado pelos estereótipos que as lutas recebem na cultura ocidental, até a completa falta de conhecimento sobre como deveria ocorrer a elaboração de uma aula em que este conteúdo fosse abordado no contexto escolar.

d) Ginásticas

A ginástica pode ser entendida como uma forma particular de exercitação com ou sem o uso de aparelhos, possibilitando valiosas experiências corporais, enriquecendo a cultura corporal dos alunos. Nesta pespectiva, até a 3ª série do ensino fundamental os conteúdos ginásticos implicam: possibilidades de saltar, equilibrar, balançar/embalar, girar, trepar, rolar/girar; identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento, etc; e promoção do sucesso. Da 4ª a 6ª séries, incluem-se técnicas de diversas ginásticas (artística ou olímpica, rítmica desportiva, ginástica aeróbia, etc) e projetos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade. Na 7ª e 8ª séries, os programas de ginásticas tecnicamente aprimoradas, devem

considerar os objetivos e interesses dos próprios alunos e promover a formação de “grupos ginásticos” de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade. E, no ensino médio, a ginástica implica conteúdos técnico/artístico, aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva, etc e também conteúdos científico/técnico aprofundado da ginástica em geral. (COLETIVO DE AUTORES, 1993).

Para Campos (2005), assim como acontece com as lutas, o ensino da ginástica também vem sendo negligenciado pelos professores de EFe. E, quando trabalhado, este conteúdo é tratado seguindo uma corrente tecnicista, caracterizada pela ênfase nos movimentos sistemáticos e mecanizados, quando o aluno deveria estar sendo capacitado para, criticamente, estabelecer relações entre a evolução histórica da ginástica e as necessidades de seu tempo.

e) Danças

As danças são consideradas pelo Coletivo de Autores (1993) como linguagem social que permite a manifestação de sentimentos, emoções da afetividade, etc. Na pré-escola e nas 3 primeiras séries do ensino fundamental, os autores da perspectiva da cultura corporal compreendem que devem ser tratadas danças de livre interpretação de músicas diversas e danças de interpretação de temas figurados. Da 4ª a 6ª séries, os conteúdos das danças seriam interpretações técnicas da representação de temas da cultura nacional, internacional e relacionadas à realidade social dos alunos e da comunidade. Na 7ª e 8ª séries, danças técnica e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas, com temas interessantes aos alunos, criados ou não por eles próprios. E, no ensino médio, danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico.

Para Campos (2005), outra preocupação importante é buscar estabelecer uma conexão entre a dança/alunos/realidades sociais, políticas e históricas, permitindo que cada educando possa sistematizar e apropriar-se, criticamente, dos conhecimentos inerentes a este conteúdo e, desta forma, transformá-los em expressões individuais, abstratas e espontâneas de sua cultura corporal.

Conteúdos na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, no ano de 1997, sistematizou o ensino da EFe em uma perspectiva denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental; no ano de 1998, para as 4 últimas séries e em 1999, através da Secretaria de Ensino Médio, para as 3 últimas série da Educação Básica. (DARIDO, 2001).

Os conteúdos de ensino da EFe, na perspectiva dos PCNs, foram divididos em três grandes blocos: conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas. De acordo com Campos (2005), tais conteúdos devem ser trabalhados durante todo o período de escolarização, não havendo delimitações bem definidas sobre abordagens em séries de ensino específicas; entretanto, o professor deve atentar para que cada conteúdo ministrado seja completamente adequado aos níveis de desenvolvimento dos alunos.

Os conteúdos sobre o corpo devem permitir ao indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. Neste contexto, o professor deve selecionar informações relativas aos conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, os quais capacitarão o aluno a desenvolver uma análise crítica dos programas de

atividade física. Com estes conteúdos assimilados, o educando poderá estabelecer critérios para regular suas próprias práticas corporais, o que lhe garante autonomia na formulação de atividades físicas, direcionadas à melhoria de sua saúde, seja no trabalho ou no lazer (BRASIL, 1998).

O segundo bloco de conteúdos de ensino abrange o estudo dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, assemelhando-se bastante à perspectiva da cultura corporal, sistematizada por Coletivo de Autores (1993).

Neste sentido, os PCNs definem os esportes como sendo práticas corporais que adotam regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações que regulamentam a atuação amadora e profissional, sendo necessários equipamentos e instalações sofisticadas para praticá-los. Os jogos englobam atividades que apresentam flexibilidade nas regras, sendo adaptados em função das condições materiais, números de participantes, nível de desenvolvimento dos educandos, entre outros fatores. As ginásticas, por sua vez, são definidas como técnicas de trabalho corporal que, geralmente, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por último, temos as lutas, representadas por todo e qualquer tipo de atividade, em que os oponentes devem, técnica e eticamente, superar os seus adversários em situações de combate. (CAMPOS, 2005)

O terceiro e último bloco de conteúdos de ensino está representado pelas atividades rítmicas e expressivas. Este bloco de conteúdos inclui a expressão e comunicação, por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal dos alunos. Os conteúdos são amplos, diversificados e podem variar muito conforme o local em que a escola se encontre. (BRASIL, 1998).

Além dos três blocos de conteúdos mencionados, os PCNs orientam o professor a abordar Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Saúde) durante as aulas de EFe, atentando para que o estudo destes temas seja, devidamente, adequado às necessidades de cada escola, bem como para que fique contextualizado num ambiente multidisciplinar. (DARIDO, 2001).

Conteúdos na perspectiva das propostas curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), através do Projeto Escolas-Referência, elaborou propostas curriculares para cada disciplina das quatro últimas séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que serão implementadas efetivamente em 2006 em todas as escolas da rede estadual. (MINAS GERAIS, 2005).

As propostas estabelecem parâmetros para orientar as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos, respeitando as especificidades e identidade de cada escola.

No que tange à EFe, a Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerias definiu, como finalidades, que o aluno aprenda a conhecer e a perceber seu corpo, a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente, a ser cidadão e a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, a promoção e a manutenção da saúde. Foram selecionados então conteúdos considerando, além das finalidades acima, as diretrizes estabelecidas para o ensino

desta disciplina (o corpo concebido na sua totalidade, a qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena, as práticas corporais como linguagem, entre outros), as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos, a relevância social dos conteúdos para a vida dos alunos e as condições de ensino disponíveis e a serem criadas ou modificadas.

Os conteúdos de ensino nesta proposta curricular são denominados eixos temáticos, a saber: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos. Cada um desses eixos temáticos é constituído por uma rede de conhecimentos denominada temas, os quais, por sua vez, desdobram-se em subtemas/tópicos.

Nesta proposta curricular, o esporte é considerado manifestação específica da cultura de movimento; sendo, portanto, entendido como prática educativa escolar. Este conteúdo será vivenciado, criticamente, a partir da compreensão de seus fundamentos e da ressignificação de seus sentidos e significados, conhecendo os benefícios e riscos das diferentes práticas esportivas e analisando os valores que o orientam. Enquanto esporte educacional, será praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

Os jogos e brincadeiras são compreendidos como ações culturais cuja intencionalidade e curiosidade possibilitam a (re)construção de regras, diferentes modos de lidar com o tempo, o lugar, os materiais, as experiências culturais, etc. Incluem aqui jogos e brincadeiras populares como o rouba-bandeira, a queimada, os

jogos de salão, os jogos de carta, os jogos derivados de esportes coletivos, a capoeira, entre outros.

A ginástica abarca uma infinidade de práticas corporais que incluem desde as atividades físicas praticadas, informalmente, sem sistematização, até os exercícios físicos, praticados, regularmente e de forma sistemática, com controle de freqüência e intervalo como a caminhada, as corridas, a musculação. Aqui também foram incluídas as formas mais complexas como a Ginástica Artística, Rítmica e Aeróbica. É proposta que o aluno conheça, experimente e discuta, criticamente, as implicações fisiológicas, históricas e culturais da ginástica, para que o aluno possa agir, autonomamente, em relação às suas vivências corporais.

Os conteúdos de dança e movimentos expressivos, também considerados manifestação da cultura de movimento relevante, nesta proposta, são considerados forma de expressar a vida, sonhar e brincar com o corpo, além de promover o desenvolvimento orgânico, social e cultural dos alunos.

2 - A respeito de uma crise

Coexistindo todos os conteúdos apresentados para serem selecionados, cabendo, didaticamente, aos professores esta ação (LIBÂNEO, 1994), interpreto que, na atualidade, os professores vivenciam uma crise.

A fim de apresentar esta crise, vou reinterpretar a história da EFe, dividindo-a em dois períodos: um primeiro no qual existiam conteúdos definidos, oficialmente, pelo Estado brasileiro para as escolas e um segundo período que permanece até os dias atuais quando não existe mais esta definição.

UM PRIMEIRO PERÍODO DA HISTÓRIA DA EFE

Este primeiro período da história da EFe se estende da introdução da disciplina Educação Física nas escolas brasileiras do Império até a década de 80 do século XX.

Nas escolas da época do Império e dos primeiros momentos do Período Republicano, a Educação Física pretendia a educação do físico e a saúde corporal dos alunos, tidos como necessários ao desenvolvimento, ao progresso do país, visando a superar o período Colonial. (CASTELLANI FILHO, 1988). Tivemos assim a introdução de conteúdos referentes aos sistemas ginásticos.

Destes, os conteúdos ginásticos referentes ao Método Francês, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França, foram definidos oficialmente[1] pelo governo brasileiro como os conteúdos absolutos a serem desenvolvidos nas escolas.

Hegemonicamente, os professores ministraram estes conteúdos, o que foi constatado, segundo Betti (1991), com os dados de uma pesquisa realizada em 1940: 89% dos estabelecimentos pesquisados adotavam os conteúdos referentes ao Método Francês de ginástica.

Os conteúdos de ensino do Método Francês de ginástica eram constituídos pelos flexionamentos, exercícios educativos, exercícios calistênicos, esportes

---

[1] "Em 1931, a Portaria nº 70 oficializou o Método Francês para as escolas secundárias" (BETTI, 1991, p.72).

individuais e esportes coletivos. Os flexionamentos consistiam em movimentos localizados com efeitos corretivos sobre as articulações e músculos; os exercícios educativos, por sua vez, apresentavam-se em sinergias musculares, selecionadas para prepararem o organismo com vistas aos exercícios calistênicos; a calistenia era formada por um grupo de atividades físicas como saltar, correr, levantar, lançar, transportar, entre outras; os esportes individuais eram ministrados através de exercícios artificiais com dificuldade progressiva, sendo praticados por meio de treinamentos especiais; e os esportes coletivos incluíam, além das regras das modalidades, as habilidades físicas e as virtudes morais. (BETTI, 1991).

Neste momento da história, posso dizer que existiam conteúdos verdadeiros para a EFe, ou seja, conteúdos únicos, universais e objetivos definidos pelo Estado brasileiro para serem ministrados nas escolas.

Mas conforme Darido (2001), os conteúdos escolares “vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades de cada época e dos interesses sociais vigentes” (DARIDO, 2001, p.7).

E, no período que se seguiu, nas décadas de 50 e 60, para Castellani Filho (1988), novas necessidades e interesses sociais redefinem os conteúdos da EFe.

Além de tratar da educação do físico e da saúde corporal dos alunos, para o autor, a EFe passa a tratar também da moralização e do adestramento físico, comprometida com a segurança nacional, com a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira e ainda com a necessidade de formar mão-de-obra, fisicamente, adestrada e capacitada para ampliar, melhorar a produção industrial.

Segundo Betti (1991), os conteúdos do Método Francês passam a receber críticas quanto a cumprir estes objetivos e os conteúdos referentes ao Método

Desportivo Generalizado[2] passam a ser definidos para a EFe. De acordo com o autor, nesta proposta, o jogo esportivo é o único conteúdo definido para ser ministrado, seja de forma mais livre, fixando-se uma ou mais regras principais e os alunos jogando com toda liberdade, ou de forma dirigida, cumprindo-se todas as regras e os alunos jogando de acordo com técnicas e táticas apropriadas ao rendimento esportivo.

Interpreto agora, baseado em Betti (1990), que, neste momento da história, os conteúdos referentes ao Método Desportivo Generalizado passam a ser considerados os conteúdos verdadeiros da EFe.

Mas, novamente, os interesses sociais e políticos mudaram e, a partir da década de 70 do século XX, a EFe passa a interessar ao nacionalismo, à integração, à segurança nacional e ainda a melhoria da força de trabalho. (BRASIL, 1998).

Assim, também mudam os conteúdos definidos oficialmente para a EFe. De acordo com o Decreto 69.450, de 1 de novembro de 1971, os conteúdos referentes à aptidão física e à iniciação esportiva passam a ser definidos como os verdadeiros

> A iniciação esportiva foi definida como atividade-meio para as quatro últimas séries do 1º grau, e no 2º grau e no ensino superior recomendou-se a ênfase no treinamento para as atividades gminico-desportivas e o desporto competitivo. O Decreto 80.228, de 25 de agosto de 1977, que regulamentou a Lei 6.251, definiu esporte como “atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercitada segundo regras pré-estabelecidas. E os estabelecimentos de 1º e 2º graus são “entidades básicas de desporto escolar, constituem os centros em que este é ensinado e praticado”. (BETTI, 1991, p.111).

E, aqui, encerra este primeiro período da história da EFe. Um período compreendido entre a introdução da disciplina Educação Física, nas escolas do Império

---

[2] É interessante observar que, no final dos anos 50 e na década de 60, parece haver uma relação maior entre o que seria a prática da Educação Física e a prática esportiva com uma aproximação do conceito de Educação Física e esporte. [...] as Portarias do MEC 168 e 148, de 1956 e 1967, respectivamente, são indicadoras do fato, pois admitem as competições esportivas como substitutivas das sessões de Educação Física. (LUCENA, 2000).

até a década de 80 do século XX, quando interpreto que existiam conteúdos verdadeiros definidos, oficialmente, pelo Estado brasileiro para as escolas.

UM SEGUNDO PERÍODO DA HISTÓRIA DA EFe

Um segundo período da história da EFe, entendo que se iniciou a partir da década de 90 do século passado.

Agora, não existem mais verdadeiros conteúdos definidos oficialmente pelo Estado brasileiro para serem desenvolvidos nas escolas; embora, de alguma forma, orientações curriculares governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vêm sendo considerados programas oficiais, quando deveriam ser considerados propostas de conteúdos. (BRASIL, 2006).

Pelas recentes orientações curriculares, o que será ensinado, “dependerá do acordo entre os professores e a comunidade escolar, sobretudo entre professor e aluno, no diálogo com as diversas estruturas da escola.”(BRASIL, 2006, p.229).

Os órgãos oficiais do governo brasileiro responsáveis pela EFe não mais definirão conteúdos únicos, universais e objetivos para as escolas.

Os motivos apresentados pelos autores do mais recente documento, apresentado pelo governo federal, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), para não definir uma grade de conteúdos para a EFe são:

- Os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados. Portanto, essas práticas corporais são também práticas culturais, visto que são um produto das relações travadas entre diferentes sujeitos. Justamente por constituírem uma produção cultural, as práticas corporais carregam consigo um conjunto de valores, sentidos

e significados vinculados aos sujeitos que as produzem/reproduzem. Não existe uma forma de registro que possa abarcar a quantidade de práticas corporais produzidas e sistematizadas pela humanidade. **Não pode, portanto, um documento que busca o diálogo determinar para todas as escolas o que deve ser ensinado nas aulas de educação Física.**

- Ao longo do processo de consolidação da Educação Física como um componente curricular, houve um processo de seleção e escolarização de um conjunto de práticas corporais, notadamente, daquelas que se institucionalizaram e se legitimaram socialmente. Dessa forma, algumas manifestações específicas de: esporte, ginástica, dança, luta, jogos e brincadeiras constituíram conteúdos de ensino da Educação Física.
- O processo de seleção e a conseqüente escolarização desses conteúdos sempre estiveram relacionados ao contexto social e político da época. Assim, mais uma vez, é importante destacar que a seleção desses conteúdos não é realizada de forma natural, sendo fruto de um campo de disputa de interesses e intencionalidades, explicitando escolhas e concepções acerca do papel da educação física no processo de formação dos sujeitos.
- Considerando o exposto acima, é preciso também nos lembrarmos da dimensão cultural que o Brasil apresenta, principalmente, quando nos referimos à diversidade de práticas corporais que as várias comunidades produzem e transformam. **Nesse sentido, concluímos que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais.** Não se trata de impedir o acesso a outras práticas corporais existentes em qualquer parte do mundo. O acesso a práticas corporais de outras regiões e mesmo países ganha sentido justamente quando elas nos levam a pensar sobre as diferenças entre as culturas e como essas diferenças formam nossa identidade, de forma que, no contato com o outro, aprendemos sobre nós mesmos. Logo, a idéia é justamente abrir possibilidades e não nos restringirmos a uma indicação ao nível nacional.
- Só é possível determinar/selecionar/escolher conteúdos se houver uma definição de assuntos ou temas a priorizar, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos professores, a partir da especificidade de suas disciplinas. A escolha de conteúdos sem uma reflexão coletiva sobre suas contribuições para a formação das pessoas não tem sentido para a educação escolarizada. Assim, as práticas deixam de se tornar meras atividades deslocadas do papel de um componente curricular e da educação escolar.” (BRASIL, 2006, pp. 226-228. Grifo meu).

Ao relatar integralmente estes motivos, espero que o leitor compreenda claramente que, neste segundo período da história, não há mais a intenção do governo brasileiro em definir conteúdos verdadeiros para a EFe, como ocorreu no primeiro período.

O que aconteceu foi que, a partir dos anos de 1980, predominantemente, com o novo cenário político e social, houve um acúmulo de discussão, produção e formação de professores com influências de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas e a comunidade da Educação Física adentrou em uma fase de críticas severas a verdades até então estabelecidas.

Destaco aquelas referentes à determinação de práticas padronizadas e o direcionamento do fazer pedagógico pelo Estado brasileiro, especificamente com relação à transmissão oficial de verdadeiros conteúdos para a EFe. (BRASIL, 2006).

Estas críticas e reflexões foram repercutindo nos órgãos responsáveis pela EFe no governo brasileiro que, a partir dos anos 90, romperam com a definição de conteúdos únicos, universais e objetivos para serem ministrados nas escolas públicas em nível de legislação educacional.

Há então o ingresso em uma nova situação na qual o governo "delega" autonomia aos professores para selecionar os conteúdos escolares em conjunto com a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1998), o que vem trazendo problemas acentuados a professores

> O novo de fato, assusta. E não apenas ao professor. Só quem é leviano não se assusta com a mudança. O problema está no medo que imobiliza, estagna, cristaliza. [...] A LDB n. 9.394/96 trouxe a autonomia às escolas. São elas que devem elaborar seu Projeto Político Pedagógico, baseadas na realidade que vivenciam, na sua concepção de Educação e no que esperam para o futuro. **Não há conteúdo programático listado a ser seguido, não há livros obrigatórios a serem adotados. Esta autonomia causa angústia em alguns docentes,** acostumados a familiares e lineares currículos, baseados em programas de vestibulares e índices de livros didáticos. Repensar a organização curricular causa desconforto porque gera desequilíbrio. Implica mexer com a hierarquização de saberes e disciplinas. (SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA. Boletim 2002, Ensino Médio – Práticas Pedagógicas. Grifo meu).

Este segundo período é, portanto, de crise.

Para Mora (1981), o termo crise designa uma separação (*krisô)*, uma ruptura com uma situação vigente e o ingresso em uma nova situação que apresenta problemas acentuados

> A crise “resolve” pois, uma situacão, mas ao mesmo tempo designa o ingresso em uma situação nova que apresenta seus próprios problemas. Dentro do significado mais habitual, a crise expõe uma nova situação e acentuados problemas. (MORA, 1981, p.666. Tradução nossa).

E, em minha interpretação, é assim que a EFe revela-se na atualidade: separada da situação vigente até a década de 80, quando havia conteúdos verdadeiros, ou seja, conteúdos únicos, universais e objetivos, definidos pelo governo federal para a disciplina Educação Física nas escolas públicas.

Hoje esta disciplina vive uma nova situação, em que cabe ao professor selecionar os conteúdos para as suas aulas sem tal definição, o que implica problemas acentuados aos professores.

Por isso denomino de *crise dos verdadeiros conteúdos* da EFe esta atual situação que a comunidade da Educação Física está vivenciando, embora nem todos tenham a consciência disto, haja visto que, de acordo com Mora (1981), a consciência de uma crise coletiva não é igual em todos os homens que a experimentam

> A consciência de uma crise coletiva não é igual em todos os homens que a experimentam. Interessa-nos aqui advertir que, com grande freqüência, tal consciência tem sido expressa com máxima intensidade nos filósofos. Daí o aspecto “solitário” que apresenta, muitas vezes, o filósofo dentro da história humana. Se o filósofo é o primeiro que expressa a desorientacão de uma época, ao mesmo tempo, é o primero que ensaia solucões intelectuais para sair dela. (MORA, 1981, p. 667. Tradução nossa).

Quanto aos problemas trazidos por esta nova situação, nas produções acadêmicas é possível encontrar o relato de questões que compreendo como procedentes da crise.

Freire (2003) apresenta um problema grave, enfrentado pelos professores na atualidade: reconhecer os conteúdos que devam ser desenvolvidos nas diferentes séries de ensino

> Em nossa opinião, um dos problemas mais graves que se perpetuam na disciplina de educação física é a insuficiente definição dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos por ela junto aos alunos. Os professores sentem muita dificuldade em responder perguntas como: “O que a educação física ensina na primeira série (ou na segunda...)?”. (FREIRE, 2003, p. 40).

No primeiro período da história da EFe, conforme relatado, não havia este problema. Hegemonicamente, a comunidade da Educação Física escolar reconhecia o que ensinar “na primeira série (ou na segunda...)” de acordo com a definição dada pelo Estado brasileiro.

Go Tani (2002) relata um outro problema que considero relacionado a esta crise: o vai-e-vem dos conteúdos tratados na EFe

> É interessante observar o vai-e-vem temático na educação física brasileira. Num passado não muito distante, a negação do esporte era praticamente um pré-requisito para discutir e definir a identidade da educação física, especialmente da educação física escolar. Ao esporte foram atribuídos características e valores não compatíveis com as finalidades educacionais. Foi a época da “guerra fria” entre a educação física e o esporte. Recentemente, tem se observado um movimento inverso, procurando resgatar as relações com ambos. (GO TANI, apud MOREIRA e SIMÕES, 2002, p. 112).

Também no primeiro período da história da EFe não ocorria este problema. Houve conteúdos únicos, universais e objetivos definidos em uma seqüência linear histórica. Não havia idas e vindas de conteúdos

Fensterseifer (2001) aponta ainda a dispersão teórica e prática existente na atuação dos profissionais de Educação Física, que pode ser considerado mais um problema enfrentado nesta crise, já que não havendo mais uma uniformidade legal em

torno dos conteúdos tratados, a disciplina EFe revela-se também dispersa enquanto área do saber.

E, finalmente, cito o problema levantado por Kunz (1994) de falta de um programa “mínimo” de conteúdos para EFe, problema suscitado por esta crise, no qual os professores podem selecionar conteúdos, entre alguns fatores, de acordo com seu “bom ou mau humor”

> A organização de “um programa mínimo” para a Educação Física, deverá pelo menos, conseguir pôr fim à nossa “bagunça interna” enquanto disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores, entre eles o seu bom ou mau humor, o que ensinar. Por exemplo, ele póde optar por um conteúdo exatamente igual para uma quinta série e uma segunda série do segundo grau, se quiser (e muitas vezes acontece). Da mesma forma o grau de complexidade no ensino pode ser exatamente igual, para os dois momentos. O mesmo não acontece, por exemplo, numa aula de matemática. Também não acontece numa aula de matemática, geografia ou português, que o aluno chegue ao professor e pergunte; “O que é que vamos ter hoje, professor?”, como acontece, constantemente numa aula de Educação Física. (KUNZ, 1994, p. 143).

Assim, de acordo com a comunidade acadêmica, as dúvidas, o “vai-e-vem”, a dispersão teórica e prática em relação aos conteúdos desenvolvidos pela EFe e a “ nossa bagunça interna” são alguns dos problemas que visualizo como trazidos pela crise do conteúdo verdadeiro da EFe.

E como professor não passei a largo desta situação de crise do “verdadeiro” conteúdo da EFE.

A seguir, relato a história da minha vivência desta crise, da compreensão experienciada por mim e por outros que tive que outros professores de EFe e o desdobramento disto

CAPÍTULO II

VIVÊNCIAS DE PROFESSORES, SELECIONANDO CONTEÚDOS EM SUAS AULAS, NA CRISE DOS CONTEÚDOS VERDADEIROS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1 - Um professor de Educação Física vivenciando a crise: a origem deste estudo

Como professor, interpreto que vivencio uma crise do conteúdo verdadeiro da EFe, ou seja, venho vivenciando uma nova situação na qual a interrupção com a definição de conteúdos únicos, universais e objetivos para a EFe, anteriormente, realizada pelo estado brasileiro (BRASIL, 2006), vem apresentando problemas ao meu dia-a-dia na escola.

Em março de 1985, quando comecei a trabalhar como professor de Educação Física em escolas públicas do município de Juiz de Fora e do município de Valença – RJ, selecionava conteúdos referentes à aptidão física e à iniciação esportiva para ministrar em minhas aulas; conteúdos estes definidos pelo Estado brasileiro no decreto 80.228, de 25 de agosto de 1977. (BETTI, 1991).

Neste período, não tinha dúvidas sobre “o que” ensinar. Hegemonicamente, os professores de EFe ministravam os mesmos conteúdos. Como nas demais disciplinas escolares, na EFe havia uma definição oficial dos seus verdadeiros conteúdos.

Mas, na década de 90, com a interrupção da definição pelo Estado brasileiro destes conteúdos, com as críticas da comunidade da Educação Física em relação aos conteúdos referentes à aptidão física e à iniciação esportiva e, finalmente, pelo

desinteresse demonstrado pela maioria de meus alunos por estes conteúdos, decidi não mais lecioná-los.

Lembro-me perfeitamente desta decisão. Era uma aula em que tratava da iniciação esportiva do handebol. Os alunos estavam executando passes parados e eu insistia para que eles executassem corretamente o gesto técnico do passe: braço formando 90º graus com a linha axilar média, antebraço formando 90º com o braço, etc. Demonstrei por várias vezes como deveriam executar o movimento e procurava corrigir individualmente os movimentos dos alunos. Mas o rendimento esperado não ocorria. Os alunos, em sua grande maioria, não se empenhavam em executar corretamente o gesto técnico e, como conseqüência, a performance do passe não era satisfatória. Naquela aula, não foi alcançado o objetivo proposto e a avaliação foi insatisfatória. Senti-me irritado e frustrado. Afinal de contas, por que os alunos estavam desinteressados em executar corretamente o gesto técnico do passe no handebol? Como eles alcançariam uma alta performance no jogo se não realizassem corretamente o gesto técnico?

Como os alunos já haviam demonstrado também desinteresse com relação à iniciação esportiva dos demais esportes, somando-se à autonomia que agora possuía para selecionar conteúdos e com as críticas da comunidade da Educação Física, em relação aos conteúdos referentes à aptidão física e à iniciação esportiva, interrompi o desenvolvimento destes conteúdos. Passei, desta forma, a lecionar conteúdos referentes à perspectiva da cultura corporal[3] por considerar que estes interessariam mais aos alunos por não exigir alta performance motora.

---

[3] Para detalhes a respeito dos conteúdos referentes à perspectiva da cultura corporal ver capítulo anterior.

Lecionava, principalmente, esportes e jogos nesta perspectiva. Os alunos se interessaram mais por estes conteúdos; entretanto, nem todos.

Porém, com esta nova situação que vivenciava, da falta de uma definição oficial dos conteúdos a serem ministrados e autonomia para selecionar o que ensinar, problemas se apresentaram na minha prática docente.

Observando que colegas de profissão lecionavam conteúdos referentes a outras perspectivas da EFe, em vários momentos, sentia dúvidas se os conteúdos referentes à perspectiva corporal eram realmente aqueles que deveriam ser lecionados.

Em decorrência, ficava transitando entre diversos conteúdos referentes a outras perspectivas da EFe, não tendo certeza exata a respeito do que era “melhor” para ensinar.

Outro problema foi o “mal estar” que sentia diante de professores de outras disciplinas escolares, que pareciam ter um programa oficial de conteúdos de ensino, enquanto a minha disciplina não possuía um conteúdo programático definido. Tinha a impressão de desorganização, de falta de seriedade e importância da minha disciplina.

Passei a apresentar como sintomas de estar vivenciando esta situação de crise: desmotivação, insatisfação, frustração profissional, entre outros.

Somando-se a outros problemas que enfrentava como baixa remuneração salarial, desprestígio social da profissão de professor, precárias condições de espaço físico e de material pedagógico, etc, acabei abandonando o magistério em 1994 a passei a exercer, exclusivamente a medicina.

Tendo me formado médico em 1992, desde então vinha exercendo, simultaneamente a medicina e o magistério. Embora não tivesse a intenção inicial de abandonar o magistério, diante dos problemas enfrentados, nessa profissão, assim o

fiz. Como médico, não enfrentava problemas tão acentuados. Na medicina, há predomínio de procedimentos uniformes entre todos os profissionais, as condições de trabalho são melhores, há maior prestígio social entre outros aspectos.

Retornei, no entanto, em 1996, ao magistério. Compreendo este retorno, principalmente, como decorrência das vivências dos conteúdos da Educação Física que tive em minha vida. Como aluno do ensino fundamental e médio praticava futebol, basquete, voleibol, nadava, corria, etc, sempre com êxito. Fui campeão em várias competições, era “capitão” da equipe de futebol do colégio, joguei em equipes de clubes, viajava muito competindo e tudo isto me fez muito bem. Tanto que não tive dúvidas em escolher como curso de formação superior a licenciatura em Educação Física.

De acordo com Daolio (1995), a vivência de atividades corporais relacionadas à EFe, contribuem “decisivamente para a escolha da Educação Física como carreira profissional”. (DAOLIO, 1995, p. 61). Comigo não foi diferente. Ingressei então na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora para dar prosseguimento a estas vivências.

No curso de licenciatura, continuei atuando como atleta nas equipes da faculdade e, depois de me formar, sentia satisfação em desenvolver com os meus alunos os conteúdos esportivos que tão bem me fizeram.

Entretanto, retornando ao exercício do magistério deparei-me novamente com a crise do conteúdo verdadeiro da EF, com os sintomas de estar vivenciando esta crise; desta vez, resolvido a permanecer na profissão, tanto que, em 1997, abandonei definitivamente a medicina por compreender que vivenciar profissionalmente a educação física me faria mais feliz.

Inquieto diante desta situação, no ano de 2002 conheci o Prof. Dr. Roberto Alves Monteiro que gentilmente me convidou a ingressar em um grupo de pesquisa sob sua orientação que se dedicava a estudar crises vivenciadas por professores em seu contexto de trabalho.

Era um grupo multidisciplinar denominado GRUPESQ (Grupo de Pesquisas e Estudos Qualitativos), formado por professores, psicólogas, pedagogas, médicas que se reunia, periodicamente, no Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - NEC/UFJF.

Com as atividades ali desenvolvidas, passei a compreender como em outros aspectos de suas vidas, os professores vivenciavam constantes crises em seus contextos de trabalho: indisciplina de alunos, inexistência de trabalho coletivo na escola, baixos salários, possibilidades de perda do cargo ou emprego na escola, entre outras. Que as crises que vivenciava em meu contexto de trabalho não eram exclusividade minha e que outros professores também deviam estar vivenciando a crise do conteúdo verdadeiro da EFe.

Sobretudo, considerei que crises parecem acompanhar os professores, de alguma forma, há muito tempo e que muitos estudos vinham sendo realizados a este respeito. Como exemplo, cito os trabalhos de Antônio Nóvoa (1995) e Wanderley Codo (1999).

Antônio Nóvoa chega a afirmar que “a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo” (NÓVOA, 1995, p. 22*)*.

Diante deste quadro, ingressei assim, em 2004, no curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pretendendo aprofundar reflexões sobre a vivência de crises por professores no cotidiano escolar.

À medida que cursava as disciplinas e realizava uma revisão bibliográfica sobre crise de professores, foquei especificamente uma crise que vivenciava e vivencio na escola, que outros colegas de profissão também vivenciavam e estavam apresentando problemas à comunidade acadêmica, como relatei no capítulo anterior sobre a crise do conteúdo verdadeiro da EFe. Daí originou a questão desta dissertação: **como professores selecionam conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas na escola pública na crise do verdadeiro conteúdo da Educação Física escolar brasileira.**

Realizei, então, uma pesquisa, que ora apresento, procurando compreender esta questão.

Para desenvolver esta pesquisa, enfatizei a compreensão de professores de EFe selecionando seus conteúdos escolares com base em seus pontos de vista, entendendo que a realidade se dá a conhecer da forma como é compreendida pelos seus sujeitos. (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A pesquisa esteve sempre aberta, alerta e susceptível a mudanças. Mesmo porque, de acordo com Monteiro (1998), assim são as pesquisas qualitativas.

Por este motivo, ela foi sendo construída, conforme (ANDRÉ, 1997), em um movimento de vaivém com a teoria e com os dados, com arranjos e rearranjos, composições e recomposições, culminando na dissertação que agora apresento.

Realizei, inicialmente, uma pesquisa piloto em uma escola da rede estadual de ensino da região norte de Juiz de Fora, por localizar-se próxima ao meu local de trabalho, sendo de fácil acesso, tanto a pé quanto por transporte urbano.

A escola possui uma área de saibro descoberta de aproximadamente 180 m^2, onde são realizadas, habitualmente, as aulas de Educação Física. Em dias muito quentes, as aulas são realizadas em uma área coberta com mais ou menos 60 m^2 que também serve como auditório e refeitório.

Essa escola ministra o ensino fundamental. No turno da manhã, há 3 turmas de 1ª série, 3 turmas de 2ª série, 3 turmas de 3ª série, 3 turmas de 4ª série. No turno da tarde, 3 turmas de 5ª série, 2 turmas de 6ª série, 2 turmas de 7ª série e 1 turma de 8ª série. Há aproximadamente, 606 alunos matriculados, na faixa etária de 6 a 16 anos, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e baixo nível de escolaridade. Alguns alunos necessitam da ajuda da escola para o material escolar e alimentação.[4]

Trabalham na escola 15 funcionários para os serviços administrativos e demais funções da escola e 28 professores, sendo 12 de 1ª a 4ª séries, 16 de 5ª a 8ª séries. Desses, 2 são professores de EFe que nomeei pelos pseudônimos de Márcio e Erick para preservar suas identidades.

O professor Erick formou-se em 1982, trabalha nessa escola com alunos de 3 turmas de 5ª serie, 2 de 6ª, 2 de 7ª e 1 de 8ª série e também em 2 outras escolas públicas de Juiz de Fora.

O professor Márcio formou-se em 1989, trabalha com os alunos de 1ª a 4ª séries e, como recreador, em um projeto de lazer da prefeitura de Juiz de Fora.

---

[4] Dados de 2004.

Depois, escolhi um segundo campo de pesquisa procurando expandir as primeiras compreensões que tive da questão deste estudo.

Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região sul da cidade, também de fácil acesso. A área para as aulas de Educação Física é bem ampla: duas quadras poliesportivas, uma quadra de voleibol de saibro, uma pista de corrida, um campo de futebol de terra, área recreativa coberta de aproximadamente 50 m^2 composta de vestiários masculinos e femininos. Atualmente, a escola funciona em três turnos, ministrando o ensino fundamental a partir da 5ª série e o ensino médio. No turno da manhã, existe 1 turma de 8ª série, 5 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano e 3 de 3º ano. À tarde, mais 12 turmas: 5 turmas de 5ª série, 3 turmas de 6ª série, 3 turmas de 7ª série e mais uma de 8ª série. E à noite, 1 turma de 7ª série, 1 de 8ª série, 2 turmas de 1º ano, 2 de 2º ano e mais 2 turmas de 3º ano. Atende a, aproximadamente, 1200 alunos na faixa etária de 11 a 40 anos.

Trabalham na escola 60 professores, sendo 25 no ensino fundamental e 35 no ensino médio. Destes, 3 são professores de Educação Física e também receberam pseudônimos.

A professora Cristina também se formou em 1982. Trabalha com três turmas de 5ª série, três de 6ª, duas de 7ª e uma de 8ª série.

O professor Josemar terminou sua licenciatura em 1984. Trabalha com turmas ministrando aulas que estendem de 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio.

O professor Moraes, formado em 1980, leciona para três turmas de 1ª série, três de 2ª série e três de 3ª série do ensino médio.

Após duas visitas a cada escola, conhecer os seus funcionários, os professores de EFe e o consentimento por escrito das direções das escolas (ANEXO A) e destes professores (ANEXO B), iniciei então entrevistas individuais com cada professor participante. Ressalto aqui a solicitude e a cortesia de todos da comunidade escolar durante a pesquisa. Isto, com certeza, facilitou muito o meu trabalho.

Utilizei como instrumento, a entrevista não-estruturada e notas de campo. Usando um gravador K-7. Algumas entrevistas foram gravadas e transcritas e outras foram anotadas, em virtude de o professor participante não se sentir à vontade com a gravação. Procurei, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), interagir com os professores de forma natural e não invasiva, efetuando as entrevistas semelhantemente a uma conversa "entre dois confidentes" e não como um interrogatório formal: "Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito". (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.69).

Realizei em média 6 entrevistas com cada professor participante, sendo a maioria delas nas próprias escolas. Com dois professores, realizei entrevistas em suas residências para proporcionar-lhes de maior comodidade. As entrevistas iam sendo encerradas, quando considerava haver saturação dos dados.

A seguir, apresento a interpretação que tive dos professores nesta pesquisa.

2 - Professores selecionando conteúdos escolares na crise do verdadeiro conteúdo da EFe: compreensões a partir de uma perspectiva da filosofia de Nietzsche

Procurei refletir sobre as entrevistas com os professores a partir da filosofia de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). Minha opção por Nietzsche é por ser talvez este o filósofo que, com maior perspicácia e intensidade, refletiu sobre a verdade (CLARETO, 2003) e este estudo pontuar a questão de crise de uma Verdade na EFe.

A partir da filosofia nietzscheana fiz interpretações das falas dos participantes desta pesquisa. Considero que tal filosofia permite múltiplas interpretações, por ser uma filosofia pluralista

> A filosofia de Nietzsche só é compreendida quando levamos em conta seu pluralismo essencial. E, na verdade, o pluralismo (também chamado empirismo) e a filosofia são uma única coisa. O pluralismo é a maneira de pensar propriamente filosófica, inventada pela filosofia: único fiador da verdade no espírito concreto, único princípio de um violento ateísmo. Os deuses morreram, mas eles morreram de rir ouvindo um deus dizer que era o único. “Não será precisamente isto a divindade, que haja deuses, que não haja um Deus?” E a morte deste deus que se dizia único é, ela mesma, plural; a morte de deus é um acontecimento cujo sentido é múltiplo. Eis porque Nietzsche não acredita nos “grandes acontecimentos” ruidosos, mas na pluralidade silenciosa dos sentidos de cada acontecimento. Não existe sequer um acontecimento, um fenômeno, uma palavra, nem um pensamento cujo sentido não seja múltiplo. Alguma coisa é ora isto, ora aquilo, ora algo de mais complicado segundo as forças (os deuses) que dela se apoderam. (DELEUZE, 1976, p. 3).

Aliás, refletir, pensar, experimentar os escritos de Nietzsche e não, simplesmente, segui-los é o desafio lançado pelo próprio filósofo

> O filósofo [Nietzsche] expõe um desafio, porque não quer simplesmente leitores e muito menos seguidores, quer outro assim que cada qual faça experiências consigo mesmo, que cada um experimente o próprio pensamento. Fica evidenciado o motivo pelo qual é desfavorável aos “rebanhos”. (SOUZA apud NIETZSCHE, 2004b [original 1885-1886], p.14).

Cabe aqui ainda salientar que as compreensões de como professores selecionam conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas em escola pública na crise do verdadeiro conteúdo da Educação Física escolar brasileira que passo a apresentar são uma possibilidade dentre várias que poderia eu mesmo ter feito. E a

interpretação que faço agora poderá não ser a mesma em um próximo momento, haja vista que tudo está é devir. (FUGANTI, 2001).

A “AUTONOMIA” NA SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.

A primeira compreensão que fiz, durante as entrevistas, foi que os professores participantes estão cientes de que estão vivenciando a crise do conteúdo Verdadeiro da EFe.

Os professores relataram que, no início do exercício de suas atividades docentes, na década de 80 do século passado, também ministravam conteúdos definidos oficialmente pelo estado brasileiro, que eram aqueles referentes à iniciação esportiva, transmitida como atividade-meio para as quatro últimas séries do então 1º grau (hoje ensino fundamental) e no 2º grau (hoje ensino médio), com ênfase no treinamento desportivo competitivo, de acordo com o Decreto 80.228, de 25 de agosto de 1977 (BETTI, 1991)

> *Trabalho desde 83. A ênfase eram os esportes. Trabalhei esportes, trabalhei habilidades motoras. (Prof. Erick).*
>
> *Formei-me em 1982.[...] a ênfase era nos esportes. (Prof. Josimar).*

Não havendo conteúdos programáticos listados oficialmente a serem seguidos, os professores relatam ter “autonomia” nas suas escolhas, estando submetidos, entretanto, ao Projeto Político Pedagógico da escola:

> *Hoje a escola tem autonomia para o seu projeto pedagógico e os professores têm autonomia para ministrar os seus conteúdos. Não tem imposição de conteúdos para serem ensinados (Prof. Márcio).*

> *A gente tem autonomia para trabalhar com o aluno porque estamos promovendo o bem estar do aluno (Prof. Josimar).*
>
> *A Educação Física está atrelada ao Projeto Político Pedagógico da escola. O professor tem autonomia nas escolhas dos conteúdos. Não tenho mais aquele eixo comum de atividades para desenvolver durante o ano. Eu acho que a tendência do professor é escolher aquela atividade que ele domina mais (Prof. Érick).*

Refletindo a partir de uma perspectiva nietzscheana, compreendo esta "autonomia" relatada pelos professores, bem como a "autonomia" que qualquer um de nós humanos dissesse possuir no momento como "modesta". Vou discutir melhor isto.

Nietzsche compreende o nosso organismo, o corpo que somos como fisiologicamente constituído por vontades ou forças[5] em relação

> O que é o corpo? Nós não o definimos dizendo que é um campo de forças, um meio provedor disputado por uma pluralidade de forças. Com efeito, não há "meio", não há campo de forças ou de batalha. Não há quantidade de realidade, toda realidade já é quantidade de força. Nada mais do que quantidades de força "em relação de tensão" umas com as outras. Toda força está em relação com outras, quer para obedecer, quer para comandar. O que define um corpo é esta relação entre forças dominantes e forças dominadas. Toda relação de forças constitui um corpo: químico, biológico, social, político. (DELEUZE, 1974, p. 33).

Nietzsche vislumbra, ainda, que as vontades constituintes do corpo podem ser ativas ou reativas. Vontades ativas seriam aquelas expansivas, intensificadoras da potência do corpo. E vontades reativas, aquelas que mantêm ou regulam o próprio corpo (o que se diz da nutrição, da reprodução, da conservação, da adaptação). Para o filósofo, as vontades ativas são superiores e devem ser obedecidas na relação com as vontades reativas, haja vista que viver é querer sempre mais potência: "Por um lado, a vida deseja fundamentalmente um máximo de potência; não propriamente uma

---

[5] Os termos força, vontade, atividade, potência, energia, instinto, impulsos, pulsões, impulsões são utilizados como sinônimos na terminologia nietzscheana. (MACHADO, 1999, P. 91).

conservação ou uma adaptação, mas um aumento, um acúmulo, uma expansão, uma intensificação da potência." (MACHADO, 1999, p.69).

A cultura, entendida por Nietzsche como adestramento e seleção, como uma atividade que trata de dar hábitos ao homem, moralizando seus costumes[6] (DELEUZE, 1974), é que seria responsável por fazer as vontades reativas obedecerem às vontades ativas, e com isto propiciando maior crescimento, expansão, enfim mais vida ao homem.

Mas, na história, ocorreu a degenerescência desta cultura: "o triunfo, de fato, das forças inferiores e reativas." (DELEUZE, 1974, p.114).

De acordo com Fuganti (2001), para Nietzsche a cultura é da própria natureza, faz parte da natureza o modo cultural de ser, o modo de adestrar, de fazer obedecer e de comandar, de dar hábitos ao homem. Tudo funciona assim. Haverá sempre no universo algo comandando e algo obedecendo, porque tudo é vontade de dominar, querer ser mais forte: "O que o homem quer é sempre mais potência [...] viver é sempre querer mais potência, querer ser mais forte." (MACHADO, 1999, p.69).

Para isso, a cultura operou na origem do homem, no seu modo primitivo de ser, adestrando as vontades inferiores, as vontades reativas do seu corpo, fazendo ela obedecerem "... até mesmo as vontades digestivas e intestinais mais subterrâneas (regime alimentar e algo análogo ao que Freud chamará a educação dos esfíncteres)." (DELEUZE, 1974, p.111).

Para Nietzsche, o que a cultura fez para adestrar as vontades reativas foi desenvolver no homem a faculdade de prometer, inventando uma mnemotécnica, uma

---

[6] Moralizar os costumes, no texto de Nietzsche, não se limita à ética e aos bons costumes, mas abrange todas as coisas humanas: sentimentos, pensamentos, atos. (NIETZSCHE, 2004b [original 1885-1886], p. 100).

técnica de memória, um modo de fazer com que ele dispusesse do futuro, trazendo o futuro para ele.

A cultura desenvolveu esta memória através de um sistema de crueldade, que marcava o corpo, produzindo uma dor. Se esquecesse uma promessa, o homem teria uma mesma quantidade de dor. Então a dor era a sua dívida e a memória o seu crédito: dívida - crédito, esquecimento - memória. Esta foi a equação inventada para adestrar as vontades reativas e para dispor do próprio futuro. A dor era o castigo para aquele que esquecesse de dispor do futuro, esquecesse a promessa. A dor fazia com que o futuro se mantivesse presente.

Formou-se então o homem capaz de prometer, de dispor por antecipação do futuro, separando o acontecimento necessário do fortuito, a pensar de maneira causal, a ver o distante e antecipar-se a ele como se estivesse presente, a fixar com segurança o que é objetivo: o homem livre, poderoso e autônomo

> Coloquemo-nos no fim do enorme processo, no lugar onde a árvore amadurece enfim seus frutos, onde a sociedade e sua moralidade dos costumes apresentam enfim o porquê elas eram apenas meios, e descobriremos que o fruto mais maduro da árvore é **o** indivíduo soberano, o indivíduo que só é semelhante a si mesmo, o indivíduo liberado da moralidade dos costumes, **o indivíduo autônomo** e super-moral (pois autônomo e moral se excluem), em suma o homem de vontade própria, independente e persistente, o homem que pode prometer. (NIETZSCHE, 2005 [original 1887] p.57. Grifo meu).

Mas de acordo com Deleuze (1974), para Nietzsche esta cultura do homem, da essência do homem, que promoveria mais vida, mais expansão, mais crescimento foi recoberta e absorvida por organizações sociais, associações, comunidades de caráter reativo.

Estas coletividades, que Nietzsche denomina de “rebanhos”, enquanto reativas, fizeram triunfar as vontades reativas, inviabilizando a expansão, o crescimento, a intensificação da potência do homem.

Para Nietzsche, a Igreja, o Estado e por que não dizer, a Escola, reviraram, desviaram, inverteram os procedimentos de adestramento, de culturalização do homem, para fazê-lo “animal gregário, criatura dócil e domesticada”. (DELEUZE, 1974, p.115).

Em lugar do indivíduo soberano, autônomo como produto da cultura, somos assim o produto destas coletividades

> Em lugar do indivíduo soberano como produto da cultura, a história apresenta-nos seu próprio produto, o homem domesticado, no qual encontra o famoso sentido da história: “o aborto sublime”, o “animal gregário, ser dócil, doentio, medíocre, o Europeu de hoje”. (DELEUZE, 1974, p.115).

A partir destas colocações nietzscheanas, é possível entender por que percebo a autonomia relatada pelos professores como “modesta”.

Ao professor na atualidade, cabe sim escolher os conteúdos de suas aulas, assim como cabe a nós escolher os conteúdos de nossas vidas, mas com uma autonomia “modesta”, por sermos essencialmente reativos: domesticados, dóceis, gregários ... . (DELEUZE, 1974).

A MULTIPLICIDADE DE COMPREENSÕES DOS CONTEÚDOS A SEREM SELECIONADOS.

Outra compreensão que tive durante esta pesquisa, foi que, na atualidade da crise, os professores participantes apresentam múltiplas avaliações a respeito dos conteúdos referentes às práticas corporais a serem selecionados na EFe

> *É todo um conteúdo específico do movimento humano que cria condições para que o aluno desenvolva certas habilidades que pode auxiliá-lo tanto na questão da escrita, do raciocínio, como também no convívio com os seus colegas. Esse é o conteúdo que eu entendo que a Educação Física trata. (Prof. Erick).*

A abrangência e a diversidade de conteúdos e de objetivos de ensino na EFe é explicitado ricamente pelo professor Márcio

> *Bastante abrangente. A Educação Física vai ensinar pelo lado psicológico, a ganhar ou a perder, regras, toda uma parte de imagem corporal, de consciência, de como ela se sente. Fisiologicamente, os benefícios que o esporte traz à saúde, à higiene (unha cortada, lavar as mãos), trata-se da melhoria da parte cardiovascular, trata-se da bioenergia. [...] Eu acho que a Educação Física trata da formação do cidadão do futuro, integral, mente sã, corpo são, caráter, opiniões, vivências, todo um processo de crescimento físico, mental, intelectual, espiritual, religioso. Formação integral mesmo, corpo e alma da criança que vai ser uma adulto no futuro.*

Interpreto esta multiplicidade de avaliações como um dos sintomas da atual crise vivenciada pelos professores participantes.

Anteriormente à crise, bibliografias históricas da EFe relatam que havia uma hegemônica compreensão dos conteúdos a serem tratados pela EFe, já que eram definidos por força da lei, pelo Estado brasileiro. (BRASIL, 2006; BRASIL, 1998; BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 1988).

Mas, hoje, não existe mais uma definição oficial pelo Estado brasileiro dos conteúdos únicos, universais e objetivos da EFe. Compreendo que ocorreu uma pluralização do entendimento a respeito do que deva ser tratado na EFe, o que é

expresso na comunidade acadêmica da Educação Física através da apresentação de diferentes propostas de conteúdos para a EFe, como relatei no capítulo anterior.

Refletindo a partir da filosofia nietzscheana, compreendo que na atual situação da crise “a vida implica uma infinidade de interpretações, todas elas realizadas por uma perspectiva particular [...] O que também implica a coragem de assumir que não há verdade universal e que não tem sentido procurar estar de acordo com a maioria.” (MACHADO, 1999, p.94).

Mesmo que outros pensadores (René Descartes, John Locke, Immanuel Kant) afirmem a possibilidade de uma interpretação única, universal e objetiva do mundo, o que implicaria a existência de uma Verdade para o mundo, para a vida, Nietzsche considera ingenuidade pensar desta forma, embora pensadores contemporâneos assim pensem. (FUGANTI, 2001).

Para o filósofo alemão, as compreensões sobre o mundo, sobre a vida, foram e serão sempre perspectivais e interpretativas

> [...] espero que estejamos longe da ridícula pretensão de decretar que o nosso cantinho é o único de onde se tem o direito de possuir uma perspectiva. O mundo, para nós, voltou a tornar-se infinito, no sentido em que não lhe podemos recusar a possibilidade de se prestar a uma infinidade de interpretações. Oh, temos muitas possibilidades de interpretar esse desconhecido sem a necessidade de que sejam divinas interpretações, temos muita traquinice, estupidez ou loucura de interpretação; sem contar com a nossa própria, a nossa maneira humana de o fazer, por demais humana, como sabemos. (NIETZSCHE, 2004a [original 1881-1882], p. 222).

Isto porque para ele não há como conhecer a Verdade

> Falta-nos, na verdade, um órgão para o conhecer, para discernir a “verdade”: Nós “sabemos” (ou acreditamos, imaginamos) até ao ponto em que pode ser útil ao rebanho humano, à espécie. Mesmo a própria “utilidade” de que se fala a este propósito não passa, enfim, de uma crença, de um produto da nossa imaginação e, talvez, da mais fatal estupidez, da qual um dia, certamente, iremos perecer. (NIETZSCHE, 2004a [original 1881-1882], p. 196).

Nietzsche argumenta que verdade é sempre algo móvel, é sempre algo criado, é sempre algo gerado a partir de uma postura avaliativa.

Assim, a verdade em Nietzsche será sempre uma verdade plural, será sempre a verdade a partir do sentido interpretado de um fenômeno.

Mas, evidentemente, que o fenômeno ou a coisa tem uma pluralidade de sentidos que estão ali coexistindo na coisa ou que já se sucederam na coisa e desapareceram e deixaram as suas marcas, os seus aspectos, a sua história.

Então uma coisa é sempre uma pluralidade, não há unidade de alguma coisa. A unidade é dada pelo valor de um sentido, ou seja, se eu tomo um sentido como o mais importante, o que possui mais valor, eu vou direcionar e dar a unidade de alguma coisa.

Desta forma a multiplicidade de compreensões a respeito dos conteúdos a serem selecionados na EFe afirma o que Nietzsche aponta: na vida não existe uma interpretação única, universal e objetiva, não existe uma Verdade. A vida sempre foi e será feita de perspectivas e interpretações e o tempo de múltiplas compreensões. O que estamos vivenciando na EFe nada mais é que a própria vida.

A MULTIPLICIDADE DE CONTEÚDOS TRATADOS NA ATUALIDADE DA CRISE.

Sendo múltiplas as compreensões dos conteúdos a serem tratados, também compreendi que são múltiplos os conteúdos tratados pelos professores participantes, entendendo múltiplos no sentido de não únicos. (BUENO, 2001, p. 445).

Assim, compreendi que não são únicos os conteúdos tratados para as mesmas séries de ensino na mesma escola.

A professora Cristina, por exemplo, desenvolve conteúdos referentes à perspectiva do Parâmetros Curriculares Nacionais

> *A gente segue de acordo com os PCNs. Nosso planejamento é baseado nos PCNs.*

E o professor Josimar, que trabalha com as mesmas séries, na mesma escola, desenvolvendo conteúdos referentes à iniciação esportiva

> *Trabalho com meus alunos a parte de aprendizagem esportiva, ou seja, desde o início, dos primeiros passos até o nível de competição.*

Assim, um mesmo professor, para uma mesma série, trata de conteúdos diferentes, quando trabalha em outra escola.

> *No caso aqui da escola, trabalho questões sociais e de formação do indivíduo, iniciação aos esportes como recreação, atletismo, jogos pedagógicos, aqueles com fíguras geométricas, de salão: dama, prego, ping-pong para dia de chuva e calor muito forte ...*
>
> *Na outra escola trabalhamos com projetos. Este ano o tema é meio ambiente. Trabalhamos multidisciplinarmente nas gincanas, nas olimpíadas ... (Prof. Erick).*

Também um professor, em uma mesma aula, desenvolve conteúdos diferentes para os seus alunos

> *Na aula, eu fico com a turma que está mais interessada nos conteúdos que estou dando e outra turma fica no futsal. (Prof. Moraes).*

Enfim, a crise também é um tempo de multiplicidade de conteúdos tratados na EFe, já que havia compreendido que era um tempo de uma pluralidade de compreensões a respeito de conteúdos a serem tratados.

Mas como crise da Verdade, crise dos conteúdos Verdadeiros, esta multiplicidade vem trazendo problemas aos professores, haja vista a vontade de Verdade que coexiste com a multiplicidade, a vontade da unidade, da uniformidade despedaçada na pluralidade.

Em relação a isto, os professores relataram diversos problemas que vivenciam nesta crise. A professora Cristina relata “desorganização” e falta de “uniformidade”:

> *Do jeito que está, está muito desorganizado. Acho que deveria haver um trabalho mais uniforme. È necessário uma uniformidade para o aluno se sentir inserido. Se sair do Rio de Janeiro e for para o Mato Grosso não sentirá dificuldades na EFe.*

O professor Márcio também anseia por esta “uniformidade”:

> *Precisa ter uma linha definida, mais ou menos um mesmo caminho de educação [...] Chegar mais ou menos num conhecimento universal junto. (Prof. Márcio)*

A “uniformidade” de certa forma conseguiria facilitar o trabalho, como relata o professor Moraes

> *Já cheguei em escolas e fiquei totalmente perdido. Um planejamento único seria muito melhor para trabalhar.*

Já o professor Érick, atenta para um “certo” isolamento do professor e da escola:

> *A gente perde a identidade, perde o contato com os outros professores e outras escolas. Há menos intercâmbio entre as escolas que antes eram feitos através de jogos.*

Compreendo estes problemas como uma vontade de restabelecer conteúdos Verdadeiros para a EFe, tal qual existia antes da crise. Os professores se sentem incomodados com a multiplicidade de conteúdos tratados na EFe, com falta da unidade, da uniformidade, da universalidade.

Isto porque, retornando à interpretação nietzscheana sobre o corpo que somos, interpreto que os professores participantes apresentam uma vontade de Verdade.

A vontade de Verdade, ou seja, a vontade de que nada mais é necessário do que o Verdadeiro (MACHADO, 1999), historicamente, começou a ser construída na Antiguidade, efetivamente com Sócrates (séc. V a.C.). Este filósofo desenvolveu a ilusão de que existiria o “nu” da natureza, o “verdadeiro em si”. Não somente que existiria, como seria possível conhecê-lo: “O conhecimento é capaz de penetrar conscientemente na essência, na natureza, no fundo das coisas separando a verdade da aparência.” (MACHADO, 1999, p. 32).

Mais ainda, Sócrates acreditou que a Verdade era um bem necessário para corrigir o homem, que haveria uma associação entre a Verdade e a felicidade, que era possível e fundamental afastar-nos da aparência, do erro, do falso.

Platão (séc. V a.C.), conforme Aranha (1986), prosseguiu nesse convencimento da existência de Verdades. Para Platão existiria um mundo Verdadeiro, o mundo das *idéias*. O mundo em que vivemos seria apenas uma sombra ou uma cópia deste mundo Verdadeiro.

Platão acreditou que o homem deveria percorrer o caminho em direção ao mundo das idéias, onde estaria a Verdade.

A seguir, Aristóteles (séc. IV a.C.), mesmo recusando o idealismo do mundo das idéias de Platão, prosseguiu a fé na existência de Verdades, desenvolvendo regras para o pensamento correto, estabelecendo critérios para procurar, inferir, demonstrar e, finalmente, possuir Verdades universais.

Aristóteles estabeleceu leis para o pensamento Verdadeiro com tal amplitude e rigor que a sua Lógica permanece até os dias de hoje como meio de adquirir e possuir a verdade.

Na Idade Média (séc. V ao séc. XVI), seguindo a tradição platônica, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e outros religiosos continuam a crença na existência de Verdades, segundo eles, infundidas no espírito dos homens por Deus. Estas necessariamente deveriam corresponder às Verdades da fé cristã.

De acordo com Aranha, (1986), a pretensão de qualquer outra Verdade contrária à fé cristã, pelo rigor dogmático da época medieval, era execrada e seus autores, muitas vezes, condenados à morte por heresia, como foi o caso de Giordano Bruno

> Foi trágico o desfecho do processo contra Giordano Bruno (séc. XVI), acusado de panteísmo e queimado vivo por ter defendido com exaltação poética a doutrina da infinitude do universo e por concebê-lo, não como um sistema rígido de seres, articulados em uma ordem dada pela eternidade, mas como um conjunto que se transforma continuamente. (ARANHA, 1986, p.138).

Na Idade Moderna (séc. XVII), a revolução científica instituiu o método científico, baseado na experimentação e na matematização, tido como a “ordem que se segue na investigação da verdade” (ARANHA, 1986, p. 149).

A ciência agora, passou a ser a legítima representante da Verdade. (CLARETO, 2003).

A Verdade em nossa sociedade é então tomada como valor superior, necessária à felicidade, ao bem, a uma vida melhor, (MACHADO, 1999). Não estando presente na atual crise da EFe, já que é um tempo de multiplicidade, de falta de unidade, falta de

uniformidade e de universalidade os professores participantes interpretam como problemática esta situação.

FONTES PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

Durante as entrevistas realizadas com os professores participantes, compreendi também que na atualidade da crise não havendo um conteúdo programático obrigatório a ser seguido, cada professor seleciona os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas a partir de uma diversidade de fontes.

Uma primeira fonte relatada, a que eles mais valorizam, seriam seus alunos: interesses, sugestões, preferências, valores, satisfações, contexto social, cultura e conhecimentos destes alunos

O professor Moraes afirma isso explicitamente:

> *O interesse dos alunos é o que mais valorizo: o que vai ser melhor para ele, servir para ele, formar o aluno como um todo. Algumas coisas são essenciais para o aluno: civismo, respeito ao próximo, resgatar valores. Eu vejo o que é melhor para os alunos. No início do ano, coloco os conteúdos para os alunos e pergunto se querem mais alguma coisa. No desenvolvimento do conteúdo, pergunto se eles querem aprofundar ou mudar de conteúdo, após "x" aulas. Porque de repente estão muito interessados e aí você quebra.*

Assim, professor e aluno vão, juntos, compondo o currículo e programando as aulas:

> *No início do ano, eu converso com os alunos, falo com eles o conteúdo que nós temos condições de oferecer na escola de acordo com o espaço físico da escola, o material da escola, o meu conhecimento e peço a eles que também dêem alguma*

> *sugestão de atividades para que a gente monte a nossa grade curricular para aquele ano. Basicamente, 75% o professor escolhe e 25% os alunos têm autonomia para estar optando nesta grade. (Prof. Erik).*

Este processo é conflituoso e é do conflito que as escolhas nascem:

> *Procuro opiniões, sugestões, saber o que eles gostam, o que eles trazem da sua cultura. Os alunos têm interferência na minha escolha de conteúdos. O aluno tem um valor muito grande para mim. As suas carências. Procuro mostrar para ele o vôo que ele pode dar. Tento passar meus próprios valores para eles e, ao mesmo tempo, procuro ver os valores deles. Às vezes entro em conflito com os valores deles. Acho que não estou aqui para ser amiguinha deles. Meu papel principal é educar. Prefiro ser chamada de chata a ser indiferente para eles. (Profª Cristina).*

Como o processo é conflituoso, às vezes há a interferência da direção ou da supervisão da escola. O professor Márcio explicita isso:

> *A supervisora da escola um dia me chamou. Disse que os alunos reclamaram que eu estava obrigando-os a fazerem certas atividades na aula. Senti que ela estava intermediando o interesse dos alunos. Eu mudei um pouco.*

Uma segunda fonte seria a escola: sua direção e funcionários, a sua Proposta Pedagógica, seus recursos materiais, instalações, sua programação extraclasse entre outros

> *As condições materiais da escola fazem optar pela iniciação esportiva. Dificilmente tenho um local para o judô e nem material para. A ginástica olímpica também fica prejudicada, por falta de material. A carência de material também faz optar por determinado esporte. (Prof. Érick).*

Assim, mesmo tendo “autonomia”, conforme afirmam, os professores acabam escolhendo seus conteúdos, algumas vezes, tendo como solo, as propostas pedagógicas ou Projeto Político Pedagógico da escola

> *Baseio também no projeto que a escola está desenvolvendo para escolher o que vou dar nas aulas. Por exemplo, nos jogos interclasses. (Profª Cristina).*

Outra fonte citada foi referente ao conhecimento da disciplina EFe acumulado pelo professor ou disponível para ele. Relataram os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e continuada, contato com outros profissionais, acesso a bibliografias da área, programas de televisão entre outros.

> *Escolho de acordo com a formação universitária, minha linha profissional e numa reciclagem constante: cursos, especializações, livros, intermet, vídeos, tudo que é novo que aparece procuro avaliar se é bom ou não para o aluno. Trabalho em cima da proposta do estado, dos PCNs, programa de ensino da Prefeitura, LDB, Constituição. (Prof. Márcio).*

Neste sentido, as escolhas acabam tendo um forte apoio nas vivências que o profissional teve, relativamente à área:

> *Através do tempo que vivenciei o esporte, quando colhi muitas informações. Tive professores na faculdade e técnicos esportivos em clubes que me passaram os conhecimentos esportivos que trato nas aulas. Tratar estes conhecimentos no meu dia-a-dia com meus alunos, baseado nestas experiências e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto Político Pedagógico da escola. O que funciona na escola é a competição. O professor deve motivar este tipo de competição. (Prof. Josemar).*

Mais uma fonte relatada foram as condições atmosféricas:

> *Quando chove, vou para a sala de aula e faço trabalho com revistas, filmes (que abordam questões de gênero por ex), jogos de salão, abordo questões de higiene. Mas os alunos não gostam muito. De acordo com o tempo (chuva, temperatura elevada), eu escolho um conteúdo ou outro. (Profª Cristina).*

Além destas fontes citadas, os professores explicitam uma outra que aparece, para mim como central: suas preferências pessoais que têm por base valores, gostos, histórias de vida, preceitos religiosos, formação familiar, experiências pessoais no magistério ...

> *Cada professor, tendo autonomia, vai trabalhar o que ele mais gosta: se esporte ... mais esporte; se dança .... mais dança, se luta .... (Prof. Erick).*
> *Escolho de acordo com a minha formação familiar... Em parte pelo meu berço, minha formação de pai e mãe. (Prof. Márcio).*
>
> *Como fui um atleta, até de alto nível, sinto paixão pelo desporto de competição de maneira geral e trabalho com meus alunos a parte de aprendizagem esportiva, ou seja, desde o início, dos primeiros passos até o nível de competição. (Prof. Josimar).*
>
> *As minhas raízes foram fundamentais para escolher os conteúdos. (Profª Cristina).*

Enfim, os professores consideram uma diversidade de fontes na seleção de seus conteúdos.

Estas fontes citadas pelos professores concordam em parte com as fontes que devem ser utilizadas para seleção de conteúdos citadas na bibliografia (COSTA, 2005; LIBÂNEO, 1994), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na proposta dos Currículos Básicos Comuns de ensino (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2005), referências acadêmicas e legais para os professores participantes desta pesquisa.

Para Costa (2005), didaticamente, o professor possuiria como fontes para selecionar os conteúdos, a programação oficial emitida pelos órgãos competentes, o repertório de conhecimentos da prática corporal da EFe e os seus alunos, com suas necessidades e características. Na atualidade da crise, não existindo um conteúdo programático rigidamente posto, o professor teria como orientação os objetivos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por sua vez indicam a existência também de três fontes: a relevância social dos conteúdos, as características dos alunos e especificidades da EFe (BRASIL, 1998).

No que se referem à relevância social, os conteúdos devem ser selecionados para favorecer a ampliação das capacidades de inserção sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva. Já no critério referente às características dos alunos, destaca-se que os conteúdos de ensino devem estar relacionados com o crescimento, desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem do aluno, respeitando suas culturas locais. A terceira fonte seria referente às especificidades dos conteúdos produzidas na EFe ao longo de sua história. (BRASIL, 1998).

A proposta dos Currículos Básicos Comuns (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2005) aponta como fontes para seleção de conteúdos as finalidades da EFe que seriam: proporcionar aos alunos oportunidades de aprender a conhecer e a perceber seu corpo, aprender a conviver com o outro e o meio ambiente, aprender a ser cidadão e a viver plenamente sua corporeidade; as diretrizes estabelecidas para a EFe presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola; as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos; a relevância social dos conteúdos para a vida dos

alunos; e as condições de ensino disponíveis e a serem criadas ou modificadas na escola.

Fica claro que as referências didáticas e legais não consideram preferências, gostos, valores, formação de vida, concepções da EFe; enfim, a trajetória histórica sociocultural do professor como fonte para selecionar os conteúdos.

Entretanto, o mais recente documento emitido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), aponta para considerar o professor também como fonte para seleção de conteúdos.

Entendendo a escola pública como encontro de sujeitos (alunos, professores, funcionários, etc) socioculturalmente constituídos nas suas trajetórias históricas, portanto, com preferências, gostos, valores, ritos, saberes, conflitos, preconceitos próprios, estas recentes orientações consideram que na ação educacional, “tudo dependerá dos acordos entre os professores e a comunidade escolar, sobretudo entre professor e aluno, no diálogo com as diversas estruturas da escola.” (BRASIL, 2006, p. 229).

Assim, compreendo que também dependerá das particularidades do professor este acordo, esta ação educacional; e, portanto, a seleção de conteúdos escolares.

Considero, deste modo, que as referências bibliográficas didáticas e os documentos legais que orientam a ação educacional, devam incluir como fonte nas escolhas dos conteúdos as particularidades dos professores, seus gostos, valores, ritos, conflitos, etc, conforme fazem os professores participantes deste estudo.

Afinal, como interpretarei a seguir é pela vontade do professor que são selecionados os conteúdos da EFe.

O CORPO COMO VONTADE DE POTÊNCIA NA SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.

Os professores participantes, sempre que entrevistados a respeito da seleção de conteúdos, relatavam as fontes que “bebiam”; mas, em nenhum momento, durante todo o decorrer da pesquisa disseram o “caminho”, a maneira, o modo como relacionavam estas fontes para daí escolher os conteúdos de suas aulas.

Apesar do ocidente sempre ter nos proclamado que é na consciência, na razão, no espírito que se dá o comando das coisas, o preferir e o preterir por exemplo (FUGANTI, 2001), interpretei neste estudo que é no corpo dos professores participantes que estas fontes se relacionam e daí são selecionados os conteúdos escolares para serem desenvolvidos na EFe

> Aos que desprezam o corpo quero dar o meu parecer. O que devem fazer não é mudar de preceito, mas simplesmente despedirem-se do seu próprio corpo e, por conseguinte, ficarem mudos.
> “Eu sou corpo e alma” – assim fala a criança. – e por que se não há de falar como as crianças/
> Entretanto o que está desperto e atento diz:
> _ **“Tudo é corpo e nada mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo”.**
> O corpo é uma razão em ponto grande, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.
> Instrumento do teu corpo é também a tua razão pequena, a que chamas espírito; um instrumentozinho e um pequeno brinquedo da tua razão grande.
> Tu dizes “Eu” e orgulhas-te dessa palavra. No entanto, maior – coisa que tu não queres crer – é o teu corpo e a tua razão grande. Ele não diz Eu, mas; procede como Eu. [...]
> **Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido. Chama-se “eu sou”. Havia no teu corpo; é o teu corpo.** Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. E quem sabe para que necessitará o teu corpo precisamente da tua melhor sabedoria? (NIETZSCHE, 2005b [original 1883-1885], p. 41. Grifo meu) .

É, portanto, no corpo, no grande desconhecido, no inconsciente, no teu ser próprio que não se chama “eu”, mas se chama si, e que se trata de tudo na vida. (FUGANTI, 2001).

Quando falei da compreensão do corpo para Nietzsche, como fisiologicamente constituído por vontades ou forças em relação, evidenciou-se que o corpo não é uma vontade única, uma vontade de um sujeito, de uma alma, de um espírito, de um Deus, mas uma coletividade de vontades em relação, em movimento: “... porque o nosso corpo não é senão uma coletividade de muitas almas”. (NIETZSCHE, 2004b [original 1885-1886]. p. 49).

Para Nietzsche, foi o homem que criou a ilusão que existiria uma “vontade” unitária a qual se obedeceria. Mas a vontade de um corpo não tem origem em algum ponto divino do universo. Não há um ser anterior ou final. O corpo se origina no meio, no devir, no acaso: a essência do corpo é o próprio acaso, entendendo acaso não como algo fortuito; mas, no sentido nietzscheano, como relação arbitrária das vontades que o atravessam e o compõem em determinado momento. (DELEUZE, 1974).

O acaso é a essência da relação das vontades. Se não fosse o acaso, haveria uma finalidade ou uma origem da relação das vontades. A vontade se ligaria a alguma Verdade, a algum objeto ou a algum sujeito. E não teria caos: haveria uma finalidade ou uma origem. (FUGANTI, 2001).

O acaso é, então, o relacionamento das vontades. Mas, como falei, não é uma relação fortuita, acidental. Há um princípio determinante dessa relação: “O acaso é o relacionamento das forças; a **vontade de poder**, o princípio determinante dessa relação”. (DELEUZE, 1974, p. 43. Grifo meu).

Para Nietzsche, no encontro, nas relações das vontades de modo arbitrário constitui-se uma diferença, pois no encontro de uma vontade com outra vontade haverá sempre uma com maior quantidade de poder, pois não existem duas vontades iguais. A relação de uma vontade com outra vontade ou de uma vontade com outras vontades gera uma diferença.

A diferença, o elemento diferencial de uma vontade se manifesta sempre como a vontade de um corpo. A relação diferencial de uma força com outra força é a própria vontade do corpo, e será aquela com maior quantidade de poder, com maior quantidade de vontade de poder, a determinante dessa relação. “Portanto, é sempre pela vontade de poder que uma força prevalece sobre outras, domina-as ou comanda-as. Além disso, é a vontade de poder que faz com que uma força obedeça numa relação; é pela vontade de poder que ela obedece.” (DELEUZE, 1974, P.42).

Compreendendo o nosso organismo, o corpo que somos como fisiologicamente constituído por vontades ou forças em relação, e sendo a vontade de poder o princípio determinante dessa relação, a vontade de um corpo será a sua vontade de poder. Então, na filosofia nietzcheana, é a vontade de poder que está no início e no fim de tudo: a vontade de poder que é o corpo, que é a vida em Nietzsche. (FUGANTI, 2001).

De acordo com Machado (1999), em vários textos Nietzsche define a vida como vontade de poder (ou vontade de potência ou de domínio): “a natureza da vida é a vontade de potência”. (MACHADO, 1999, p. 68).

E o que significaria a vida como vontade de potência?

Para Pimenta Neto (2000), Nietzsche tem em mente que toda e qualquer ação na vida, desde as cotidianas mais automáticas e irrefletidas até a própria reflexão exaustiva sobre elas, incluindo aqui todas as suas opções, pensamentos, é

compreendida como resultante da relação das vontades do corpo, determinada pela vontade de poder.

É, portanto, a vontade de poder quem interpreta, quem avalia, quem quer, quem determina a relação das vontades no corpo, na vida. É ela que determina as nossas crenças, sentimentos, pensamentos; enfim, nosso modo de viver, de ser. A vontade de poder é o elemento genealógico da vida. (DELEUZE, 1974).

É a vontade de poder que gera valores e sentidos para tudo no mundo, na vida. A expressão da vontade de potência de um corpo, a sua diferença de quantidade ou de potencial, inventa ou cria segundo o acaso ou a ocasião da relação das vontades que ela encontra. (FUGANTI, 2001).

Assim, cada professor deste estudo em relação às fontes terá os sentimentos, as idéias, os pensamentos, as ações e as reações como decorrência dos sentidos e dos valores doados pela vontade de potência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, expressam sentidos e valores diferentes para os professores. Para a professora Cristina, eles são os conteúdos a serem ministrados e são muito importantes.

> *A gente segue de acordo com os PCNs. Nosso planejamento é baseado nos PCNs Aliás acho que fui eu que inventei os PCNs. (Prof. Cristina).*

Para o professor Moraes eles têm um outro sentido e valor

> *Os PCNs? Só para dar um respaldo. Já viu né. (Prof. Moraes).*

Compreendi que o mesmo ocorre com relação aos outros professores e com relação às outras fontes.

Portanto, interpreto que a partir dos sentidos e valores gerados pela vontade de poder para todas as fontes relatadas pelos professores participantes, é que ocorre a seleção de conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de EFe. Esta seleção de conteúdos não será a vontade de um sujeito lógico, não será uma vontade divina, não será um desejo da consciência: é a expressão da vontade de potência de cada professor, o que ela tomar como o mais importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei compreender e refletir sobre como professores selecionam conteúdos para serem desenvolvidos em suas aulas na escola pública, em uma atual situação de crise da Educação Física escolar brasileira, denominada por mim de crise dos conteúdos Verdadeiros da EFe.

Esta crise foi entendida como o rompimento, com a definição de conteúdos únicos, universais e objetivos para serem ministrados nas escolas feita pelo Estado brasileiro no que se refere à legislação educacional e ao ingresso em uma nova situação, na qual o governo dá autonomia ao professor para selecionar os conteúdos escolares em conjunto com a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1998).

Participe desta crise, vivenciando seus problemas, procurei refletir e compreendê-la na perspectiva de outros colegas de profissão. E foi durante um agradável convívio, chamado pesquisa, que alcancei este intento.

Durante esta pesquisa, a partir de uma perspectiva da filosofia nietzscheana, lancei inicialmente um olhar sobre a “autonomia” que os professores participantes acreditam estarem vivenciando na atual situação de crise, já que cabe a eles selecionar os conteúdos de suas aulas, não estando submetidos a uma programação curricular definida pelo Estado brasileiro. Entretanto interpretei esta autonomia como “modesta”, já que de acordo com as concepções do filósofo Nietzsche, como todos nós, os professores são adestrados por vontades reativas. Daí minha compreensão de ser “modesta” a autonomia relatada, uma vez que a situação de domesticação que vivemos inviabiliza a expansão, o crescimento, a intensificação da potência, a liberdade e a autonomia do homem.

A seguir, nesta pesquisa compreendi que este tempo de crise é um tempo de multiplicidade de compreensões e avaliações a respeito dos conteúdos a serem

tratados e dos conteúdos tratados na EFe. Refleti, com Nietzsche, que este é um tempo no qual os Verdadeiros conteúdos da EFe foram colocados no seu devido lugar, ou melhor, foram tirados do seu lugar. E, Oxalá, seja “queimado” este lugar para que nunca mais existam Verdadeiros conteúdos e nem Verdades, que seja um mundo de múltiplas compreensões a respeito dos conteúdos a serem tratados e dos conteúdos tratados na EFe. Pois, de acordo com Nietzsche, assim é a vida na natureza.

Compreendi também que, como crise da Verdade, crise dos conteúdos Verdadeiros, esta multiplicidade vem trazendo problemas aos professores, haja vista a vontade de Verdade que coexiste com a multiplicidade, a vontade da unidade, da uniformidade “despedaçada” na pluralidade.

Finalmente, apresentei uma interpretação do corpo como vontade de potência na seleção dos conteúdos da EFe: é a partir dos sentidos e valores gerados, pela vontade de poder para todas as fontes relatadas pelos professores participantes, que ocorre a seleção de conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de EFe.

Todavia antes de encerrar este estudo, gostaria de apresentar uma consideração final a respeito desta seleção de conteúdos. Fá-la-ei, ainda, em uma perspectiva nietzscheana.

Nietzsche apresentava uma paralisia cerebral progressiva e ficou por 11 anos agonizando até sua morte. Há o questionamento se essa doença influenciou a obra do filósofo, se a sua obra não é doente como a sua vida. Estudioso deste filósofo, Fuganti (2001) diz que não. Para este autor, a doença fez sim com que Nietzsche analisasse o que é a saúde de um corpo, a saúde de uma vida. Então, desse ponto de vista a sua obra não é atingida pela doença a não ser do ponto de vista crítico.

Para Nietzsche, a questão da saúde e da doença é uma questão ligada ao elemento genealógico do nosso corpo. (FUGANTI, 2001).

Como mencionado anteriormente, esse elemento genealógico em Nietzsche chama-se vontade de potência. Para o filósofo, quando um corpo é saudável, a qualidade desta vontade de potência é afirmativa, ou seja, afirmam as vontades ativas no acaso, diz “sim” a elas. E quando o corpo é doente, a qualidade da vontade de potência é negativa, ou seja, nega as vontades ativas no acaso. Interpretação esta que relaciona o binômio saúde/doença além do corpo “físico”. (FUGANTI, 2001).

Uma vontade de potência afirmativa, uma vontade que afirma as vontades ativas, como produto propiciará uma vontade do corpo de viver intensamente, um sentimento de potência diante da vida. Isto é saudável porque para o filósofo “a vida deseja fundamentalmente um máximo de potência; não propriamente uma conservação ou uma adaptação mas um aumento, um acúmulo, uma expansão, uma intensificação de potência”. (MACHADO, 1999, p. 69).

Uma vontade de potência negativa, uma vontade que diz “não” às forças ativas, propiciará uma atitude fisiológica de viver decrescente, decadente, uma vida ascética

> Nela domina um r*essentimento* sem par, aquele de um instinto e de uma vontade de poder insatisfeito que gostaria de dominar não alguma coisa na vida, mas pelo contrário a própria vida, suas condições mais profundas, mais fortes e mais fundamentais; emprega-se grande força para obstruir a s fontes da força e até se vê o olhar rancoroso e mau do asceta voltar-se contra a prosperidade fisiológica, especialmente contra aquilo que é sua expressão, como a beleza, a alegria, enquanto pelo contrário, procura com o maior regozijo a doença, o fenecimento, a dor, o acidente, o feio, o dano voluntário, a despersonalização, a autoflagelação, o sacrifício de si próprio e tudo quanto é degenerado. (NIETZSCHE, 2005a [original 1887], p. 115).

E interpretando que vivenciamos uma crise dos conteúdos Verdadeiros da EFe, considero que devamos vivê-la de forma saudável.

Que nos despojemos então da vontade de Verdade, da crença na existência de um único, universal e o objetivo conteúdo para ser selecionado na EFe, já que expressa uma vontade de potência negativa, uma vontade que diz “não” às forças ativas.

Que nossa seleção de conteúdos seja uma vontade de potência afirmativa, uma vontade que afirme as vontades ativas, a vitória das vontades ativas, a vitória de um excedente da vida, a celebração da vida.

Que escolhamos então nossos conteúdos até pelo UNI-DUNI-TÊ, desde que esta forma signifique a vitória das vontades ativas, um “sim” à vida.

x.x.x.x.x.x.x

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume 01_internet.pdf. Acesso em 01/07/2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Educação Física.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Educação Física.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRUHNS, Heloísa Turini (org). **Conversando sobre o corpo.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD S.A., 1998.

CAMPOS, Luís Antônio Silva. Didática sob a ótica da Educação Física: um novo olhar. Revista Profissão Docente, v. 02, n. 04, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____ . **Política educacional e educação física.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão.** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1994.

CHAVES, Walmer Monteiro. **Os conteúdos da Educação Física escolar quanto às naturezas conceituais, procedimentais e atitudinais.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, V., 2001, Niterói. Conteúdos da educação física na escola. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2001.

_____ . **Reflexões acerca da seleção de conteúdos na Educação Física escolar.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, V., 2001, Niterói. Conteúdos da educação física na escola. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2001.

CLARETO, Sônia M. **Terceiras Margens:** um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jarí (AP). Tese de doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: UNESP, 2003.

CODO, Wanderley**. Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Allan José Silva da. **Didática na educação física escolar:** um estudo com professores da rede particular de ensino de Natal. 2005. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Natal: UFRN (Departamento de Educação Física), 2005. Disponível em http://www.boletimef.org/?canal=12&file=1240&det=1232. Acesso em 01/07/2006

CUCHE, Denys. **A noção da cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. **Educação Física, ou, Ciência da motricidade humana?** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DAOLIO, Jocimar**. Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina**.** Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Revista Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), p. 5-24, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 1980.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método.** Tradução de Márcio Pugliesi e Noberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus-Livraria Editora Ltda, 1978.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia.** Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DE MARCO, Ademir (org). **Pensando a educação motora.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FEDELI, Orlando - **Einstein e a verdade**. Disponível em http://www.montfort.org. br/index .php?secao=cartas&subsecao=ciencia&artigo=20041110220854. Acesso em: 12/07/2006

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.22, n.I, p.39-51, set. 2000.

FRANCHI, Eglê Pontes (org). **A causa dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____ . **Pedagogia do futebol.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUGANTI, Luís Antônio. **Formações do pensamento ocidental e sua desconstrução (e agenciamento do desejo na produção e na subjetividade).** Disponível em: http://www.linhadefuga.com.br/html/escola_formacao_pensamento_ocidental_transc.htm. Acesso em 12/07/2006.

GEBARA, Ademir et al. **Educação Física & esporte:** perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1993.

GEERTZ, Clifford**.** **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan S. A., 1989.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. Rorty, Nietzsche e a democracia**.** Cadernos Nietzsche 4, p.17-25. São Paulo, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

GUEDES DP & GUEDES JERP. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. Revista da APEF, v.8, n.15, p. 3-11, 1993.

_____ . **Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde.** Revista da APEF, v.7, n.14, p. 16-23, jan. 1993.

_____ . Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. Revista da APEF, v.9, n.16, p. 3-14, 1994.

GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade Física: uma abordagem multidimensional.** João Pessoa; Idéia, 1997.

JUIZ DE FORA. Divisão de Educação Física Escolar do Departamento de Esportes da Secretaria Municipal de Educação. **Programa municipal de Educação Física: diretrizes curriculares.** Juiz de Fora, MG, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 2.ed.São Paulo: Perspectiva S.A., 1978.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.

_____. (org.). **Didática da educação física 3:** futebol. 2.ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber; manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Quando a lei é a regra: um estudo da legislação da educação física escolar brasileira. Vitória: CEFD/UFES, 1994. Disponível em: http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/codigos/educacao_fisica.htm. Acesso em: 13/07/2006.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: SEVERINO, Antônio Joaquim ... [et al.]; Ivani Fazenda (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1999.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: CIA. BRASIL EDITORA, [19--].

MASTROROSA, Adriano & SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física escolar: reflexões sobre a crise no processo de formação do professor. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8, 2004, Niterói. Cultura e educação física escolar. Anais... Niteroí: Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 2004. 439p

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço** nº 16 - julho / dezembro 2001. Disponível em:hhttp://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20etnogrpara%20Monica htm. Acesso em: 07/08/2006.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo ... e "mente":** bases para a renovação e transformação da educação física. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Educação Física: proposta curricular. Ensino médio.** Belo Horizonte, 2005.

MONTANDON, Isabel. **Educação Física e Esporte nas escolas de 1º e 2º graus.** Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Villa Rica, 1992, v.2

MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MORA, José Ferrates. **Dicionário de Filosofia**. Madri: Alianza, 1981, v.1

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar:** uma abordagem fenomenológica. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004a [original 1881-1882].

_____. **A genealogia da Moral**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2005a [original 1887].

_____. **Assim falou Zaratustra.** Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005b [original 1883-1885].

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2005c [original 1888].

_____. **Ecce Homo.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2003 [original 1888].

_____. **Humano, demasiado humano.** Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006 [original 1878].

_____. **O Anticristo.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005d [original 1888].

_____ . **Obras incompletas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999. (Os Pensadores).

_____ . **Para Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro.** Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004b [original 1885-1886].

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org). **Pedagogia dos esportes.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2 Ed. Porto: Portugal. Porto, 1995.

PAULA, Paula de. Os efeitos do discurso neo-liberalista (na Educação Física em particular). In: MONTANDON, Isabel. *Educação Física e Esporte nas Escolas de 1º e 2º Graus.* Belo Horizonte: Vila Rica, 1992, v.2.

PIMENTA NETO, Olímpio José. **Razão e conhecimento em Descartes e Nietzsche**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA. Boletim 2002. **Ensino Médio – Práticas Pedagógicas**.>http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/emppimp.htm. Acesso em 21/07/2006.

SANTOS, Fernanda Silva dos. A desmistificação do "jogar bola" a partir do lúdico nas aulas de educação física. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8, 2004, Niterói. Cultura e educação física escolar. Anais... Niteroí: Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 2004. 439p.

SANTOS, Machado Ferreira. **Filosofia da crise**. 2 Ed. São Paulo: LOGOS Ltda, 1957.

SOARES, Carmen Lúcia ... [et al]. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez,1992.

SOUZA, Mauro Araújo de. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Para Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma filosofia do futuro.** Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004b [original 1885-1886].

TANI, Go. Esporte, educação e qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey e SIMÔES, Regina (org.). **Esporte como fator de qualidade de vida.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. **Motricidade humana:** o paradigma emergente. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

ANEXO A

Termo de Consentimento Informado

O professor Marco César Pereira Nascimento procurou-me, solicitando consentimento para realização da investigação sob sua responsabilidade intitulada _____.

Em encontro ocorrido no dia ___/___/___, o professor Marco César Pereira Nascimento após oferecer-me o projeto de investigação para a leitura, informou-me

sobre os objetivos e procedimentos a serem adotados na investigação. Na ocasião, tive a oportunidade de esclarecer as dúvidas que ainda possuía sobre a pesquisa.

Na mesma reunião, o professor Marco César Pereira Nascimento esclareceu-me quanto aos procedimentos que serão adotados na investigação tendo em vista a proteção da minha identidade e da escola.

Além disso, o professor Marco César Pereira Nascimento assegurou-me a liberdade para deixar de consentir com a investigação na escola a qualquer tempo sem necessidade de notícia prévia, ficando claro que não sofrerei qualquer restrição em virtude da desistência.

Data: ____/____/_____

_____

ANEXO B

Termo de Consentimento Informado

O professor Marco César Pereira Nascimento procurou-me, propondo-me a participação na investigação sob sua responsabilidade intitulada _____.

Em encontro ocorrido no dia ___/___/___, o professor Marco César Pereira Nascimento após oferecer-me o projeto de investigação para a leitura, informou-me

sobre os objetivos e procedimentos a serem adotados na investigação. Na ocasião, tive a oportunidade de esclarecer as dúvidas que ainda possuía sobre a pesquisa.

Na mesma reunião, o professor Marco César Pereira Nascimento esclareceu-me quanto aos procedimentos que serão adotados na investigação tendo em vista a proteção da minha identidade. Ficou estabelecido que meu nome será protegido pelo uso de pseudônimos e que será assegurada a confidencialidade dos dados e o meu anonimato.

Além disso, o professor Marco César Pereira Nascimento assegurou-me a liberdade para deixar de participar da investigação a qualquer tempo sem necessidade de notícia prévia, ficando claro que não sofrerei qualquer restrição em virtude da desistência.

Após fazer uma análise do balanço entre os riscos eventuais à minha pessoa e os benefícios da investigação, decidi consentir em participar dela. Estou devidamente informado de que os dados da pesquisa poderão ser utilizados em publicações diversas, dissertações de mestrado ou doutorado ou em apresentações durante seminários ou congressos.

Data: ____/____/_____

_____

Assinatura do professor participante

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo