

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA

A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984)
e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:
entre a adesão e a resistência.
Doutorado em História e Filosofia da Educação.

PUC/São Paulo

2001

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA

A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984)
e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:
entre a adesão e a resistência.

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de DOUTOR em
História e Filosofia da Educação, sob a
orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

PUC/São Paulo

2001

Comissão examinadora:

Resumo:

Este trabalho pretende debater, do ponto de vista da pesquisa em história da educação, as relações entre o aparato legal-institucional para a Educação Física brasileira de 1968 a 1984, e a apropriação dos professores escolares daquele aparato. Partindo da hipótese de que essas duas dimensões estavam imbricadas, infirma a tese corrente na historiografia de que os professores teriam sido conformados de forma unilateral pelas políticas oficiais, consonantes com uma perspectiva de dependência cultural dos países capitalistas desenvolvidos, mais especificamente, dos Estados Unidos. Como fontes privilegia a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, publicada pela Divisão de Educação Física do MEC, os Programas de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba de 1972 a 1983 e os depoimentos de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba naqueles anos. Conclui que a tese corrente de transplante cultural desconsidera a experiência singular capaz de reapropriar os mais diversos códigos, ao manifestar uma tensão entre a tradição e a renovação da Educação Física escolar brasileira, e entre a história de vida e a história profissional dos professores. Apoiada a análise sobre o campo da história das disciplinas escolares e tendo como referência o pensamento de Edward Palmer Thompson, para quem o diálogo entre o ser e a consciência social são estruturadores da experiência, o trabalho reafirma a perspectiva corrente na historiografia, da redução da Educação Física escolar aos códigos da instituição esportiva, mas capta o consórcio ativo dos professores escolares de Educação Física para a consolidação daquele processo. Assim, mostra como se desenvolveu uma adaptação entre o que preconizavam as políticas governamentais e as necessidades dos profissionais da área. Nesse sentido, a experiência dos professores escolares apontou para as reformulações da Educação Física brasileira que teriam lugar ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Abstract:

The following work intends to debate, from the history of education research's point of view, the relationships between the institutional-legal support for the Brazilian Physical Education from 1968 to 1984, and the appropriation of that support by the school teachers. From the hypothesis that these two dimensions were related, the current thesis in the historiography that the teachers would have been conformed in an one-sided way by the official policies becomes faded, related to a perspective of cultural dependence of the developed capitalist countries, specially the USA. As research source, it gives emphasis to the *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, published by the Physical Education Division of MEC, the Physical Education Programs of Curitiba Hall from 1972 to 1983, and the speeches of active school teachers at Rede Municipal de Ensino of Curitiba in those years. It comes to the conclusion that the current thesis of a cultural transplant disregards the simple experience able to appropriate the most different codes, when showing a tension between the tradition and the renovation of Brazilian Physical Education and between the teacher's life story and professional story. Having the analysis on the field of school subjects history and getting the reference on the thought of Edward Palmer Thompson, for whom the dialogue between the being and the social conscience are builders of the experience, the work reaffirms the current perspective in the historiography, and the reduction of Physical Education at schools to sports institution codes, but it captures the school teachers' active combine for the consolidation of that process. So, it shows how an adaptation between the ones who precognized the governmental policies and the Physical Education professionals needs was developed. By this way, the experience of the school teachers pointed to the rewording of Brazil Physical Education which could have been placed along the 80's and 90's.

Nada mais sou que um poeta.
Amo todos vocês.
Ando errante pelo mundo que amo.
Na minha pátria encarceram os mineiros
e os soldados mandam nos juizes.
Mas eu amo até as raízes o meu pequeno país frio.
Se tivesse que morrer mil vezes,
nele quisera morrer;
se tivesse que nascer, mil vezes nele quisera nascer.
Eu não quero que volte o sangue a encharcar o lírio, o trigo, a música.
Quero que venha comigo o mineiro, a criança, o advogado,
o fabricante de bonecas.
Que entremos no cinema e saíamos
a comer nosso pão,
a beber nosso vinho...
Eu não vim resolver nada.
Eu vim aqui para cantar e para que cantes comigo.

Pablo Neruda – *Canto Geral*.

Homenagem

À minha mãe, Margarida, que conhece muitas faces do que é ser trabalhadora; ao meu pai, Tertuliano, ferroviário; aos meus irmãos Sônia, Silvia, Júlio/Andréa, Luiz/Sueli, Célia/Amauri: uma família trabalhadora que muito cedo ensinou-me o valor das lutas e da solidariedade, da amizade e da presença, do respeito às diferenças.

Este trabalho é dedicado:

*à Célia, minha irmã,
a primeira pessoa a me incentivar e a acreditar nos meus projetos;
à Nayara, minha filha,
afetuosamente compreensiva com a minha ausência;
à Luciane, minha companheira,
com quem divido dores e prazeres que com certeza nos tornam melhores a cada dia;
a você que foi o meu desejo de ontem, é o meu amor de hoje e o meu sonho de amanhã.*

Agradecimentos

Se o trabalho de pesquisa é basicamente um trabalho solitário, muitas pessoas dispuseram-se, das mais diversas maneiras, a contribuir para que eu chegasse a este resultado final. Essas pessoas de forma alguma são responsáveis por aquilo que aqui discuto. Mas sem elas o meu trabalho teria sido muito mais árduo e muito menos significativo:

às professoras Eustáquia Salvadora de Souza, Nereide Saviani e Mirian Jorge Warde e ao Professor Victor Andrade de Melo, membros das bancas avaliadoras deste trabalho, pela disponibilidade e pelo nível das sugestões oferecidas;

à Professora Raquel, do Arquivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela agilidade e presteza com que localizou e disponibilizou parte da documentação aqui utilizada;

à Mauri Soczec, pela competente transcrição das entrevistas por mim realizadas;

ao Professor José Guilmar Mariz de Oliveira, pela duplicação e pelo transporte de algumas das fontes localizadas na Biblioteca da Escola de Educação Física da USP;

aos professores Lamartine Pereira DaCosta, Carmen Lúcia Soares e Idelzi Terezinha Massaneiro que, cada um à sua maneira, contribuíram com o primeiro esboço do meu projeto de pesquisa, bem como com a oferta de fontes de pesquisa dos seus arquivos pessoais;

à Professora Fernanda Paiva, pela correspondência curta mas fecunda, que ajudou-me a acurar o olhar histórico;

ao Professor Luiz Carlos Barreira, grande incentivador, pela paciência e humildade com às quais alimentou a minha vontade de aprender sobre História;

ao Professor José Leon Crochik, que mais do que um mestre no pensamento dos autores da Escola de Frankfurt, tornou-se um amigo atencioso e disponível;

à professora e amiga Serlei Ranzi Fischer, pelo apoio e pelas discussões em torno da história oral;

aos amigos do antigo núcleo de História e Historiografia da Educação da PUC/SP, Ito, Giovani, Vânia, Ana, Heloísa, e Eliane, além do querido Pedro Elói, pelos anos de convivência profícua, fraternal e respeitosa;

aos amigos do grupo de estudos sobre a obra de E. P. Thompson, Heloísa Aguiar, Carlos Antonio Giovinazzo Jr., João do Prado Ferraz de Carvalho, Francisco

Alencar de Souza e Nedina Stein, pelo alto nível das discussões realizadas, pelo respeito às divergências e pela paciência de historiadores para com um aprendiz de historiador;

aos colegas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR, principalmente aos professores Rosicler Goedter, Cássio Joaquim Moletta e Palmira de Freitas Sevenhani, pelo apoio dado aos meus estudos e pelo acúmulo de trabalho que enfrentaram ao longo dos dois anos que estive ausente;

aos professores Ademir Piovesan, Aluísio da Rosa, Antonio Gilberto Canestraro, Carmem Lúcia de Camargo Piovesan, Carmen Lúcia Soares, Clodoaldo José Rossa, Darcy Olavo Woelner, Diva de Almeida, Ernani Warthafig, Evaldo Kerkorski, Halina Marcinowska, Hermínia Piazzetta Xavier, Idelzi Terezinha Massaneiro, Júlio Lubachevski, Lamartine Pereira DaCosta e Olga Lubachevski, pela disponibilidade, interesse e confiança com os quais acolheram o meu trabalho e disponibilizaram a memória das suas experiências;

aos professores Carlos Antonio Giovinazzo Jr., Henrique Evaldo Jansen, Carlos Eduardo Vieira e Gilberto de Castro, amigos diletos e intelectuais brilhantes.

Por fim, um agradecimento muito especial:

ao Kazumi, meu orientador, pela confiança e autonomia a mim conferidas, e pela amizade com a qual conduziu a nossa convivência ao longo desses anos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES PARA UM TRABALHO DE PESQUISA.....	14
Balanco historiográfico.....	32
Leituras sobre a história da Educação Física brasileira.....	39
PARTE I: A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS.....	68
CAPÍTULO 1: A Educação Física e o desenvolvimento brasileiro.....	85
CAPÍTULO 2: O discurso “cientificista” na Educação Física.....	103
CAPÍTULO 3: A Educação Física escolar transformada em treino esportivo.....	122
CAPÍTULO 4: Educação Física, autoritarismo e controle social.....	157
CAPÍTULO 5: O papel dos professores de Educação Física.....	185
PARTE II: MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	210
CAPÍTULO 1: A valorização da Educação Física e do seu profissional.....	220
1.1. O princípio conformador (1970 – 1971).....	220
CAPÍTULO 2: A Educação Física por Temporadas e a participação dos professores na formulação do Programa de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba (1972-1983).....	241
CAPÍTULO 3: Educação Física e esporte: um discurso ambivalente?.....	289
CAPÍTULO 4: O cotidiano das aulas de Educação Física.....	321
4.1. As condições objetivas de desenvolvimento das aulas de Educação Física.....	323
4.2. O desenvolvimento da aula de Educação Física.....	337
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	364
BIBLIOGRAFIA.....	371
ANEXOS.....	387

Lista de siglas e abreviaturas

- APEF – Associação dos Professores de Educação Física;
- CDFA – Comissão de Desportos das Forças Armadas;
- CISMI – Conseil International de Sport Militaire;
- CND – Conselho Nacional de Desportos;
- DEF – Divisão/Departamento de Educação Física do MEC;
- DEds – Departamentos Estaduais de Educação Física e Desportos;
- DERO – Divisão de Esporte e Recreação Orientada da PMC;
- DSN – Doutrina de Segurança Nacional;
- EMFA – Estado Maior das Forças Armadas;
- EPT – Esporte para Todos;
- ESG – Escola Superior de Guerra;
- FIEP – Federación Internationale D’Educación Physique;
- FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar;
- ICHPER.SD – International Council for Helth, Physical Education, Recreation, Sport and Dance;
- ICSPE – International Council of Sport and Physical Education;
- IPEA – Instituto de Pesquisa e Estudos Avançados;
- IPM – Inquérito Policial Militar;
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros;
- JEBs – Jogos Escolares Brasileiros;
- JUBs – Jogos Universitários Brasileiros;
- MEC – Ministério da Educação e Cultura;
- PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba;
- PND – Plano Nacional de Desenvolvimento;

PNEFD – Plano Nacional de Educação Física e Desportos;

SEED – Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC;

SIM – Serviço de Informações da Marinha;

SNI – Serviço Nacional de Informações.

UFPR – Universidade Federal do Paraná;

UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÕES PARA UM TRABALHO DE PESQUISA

Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o “real”, sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as “matéria primas” apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras.

Edward Palmer Thompson

Uma história pessoal marcada pelas brincadeiras de rua, por uma espontaneidade sem limites no plano das relações interpessoais, de forma marcante no que diz respeito às práticas lúdicas, balizadas por uma moralidade um tanto repressora acerca de questões mais amplas do corpo, fez com que eu me voltasse com interesse para o estudo das práticas corporais.

Aliado a uma crença por vezes ingênua no sentido e na importância da escola para a formação da criança, identifiquei-me desde muito cedo com a problemática das práticas corporais no interior da escola. As relações de dominação impressas nos códigos corporais, a expansividade do brinquedo infantil, as violências físicas e simbólicas às quais são expostas as crianças, num contexto social reificador e desumano, chamaram-me a atenção para a importância de uma disciplina como a Educação Física no interior da instituição escolar. Entendo que as práticas corporais expressam formas de pensamento e comportamento que, por sua vez, exprimem condições de dominação e resistência. Nesse sentido, as preocupações com questões referentes à diferenciação dos papéis sexuais (gênero), à dominação masculina, à violência entre adolescentes e jovens, ao uso de drogas, aos preconceitos de cor e

etnia, ao abandono da infância, são aspectos que se manifestam nas práticas corporais e que poderiam – no meu entendimento deveriam – ser abordadas pela Educação Física no interior da instituição escolar.

Por outro lado, a possibilidade de falência desta disciplina na escola inquieta-me de tal maneira que me desafia compreender os processos que orientam e determinam a sua situação atual. Desafia-me também por ter conseguido, nos 13 anos que atuei como professor da rede escolar, imprimir uma forma diferente (em que medida?) de relação interpessoal em minhas aulas, bem como uma abordagem mais ampla – não reduzida à motricidade – da corporalidade dos sujeitos no seu processo de formação. E, finalmente, desafia-me por continuar observando, na condição de um dos professores responsáveis pelo estágio supervisionado dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, uma grande dose de descompromisso com o processo de formação humana por parte dos agentes educacionais – sejam professores, técnicos ou dirigentes.

Por outro lado, sempre incomodou-me a idéia de que o professor apenas e tão somente acata determinações, cumpre normas, leis e programas. Esse incômodo, certamente é decorrente da minha vinculação direta, durante tanto tempo, com o cotidiano da instituição escolar e, mais precisamente, da Educação Física, da educação infantil ao ensino médio.

Há algum tempo provocava-me a idéia de “ir à história”, não como ferramenta explicativa do presente, mas no sentido mesmo de reconstruir uma certa lógica, um certo nexos, na configuração daquilo que chamamos Educação Física escolar. Será que o tão propalada *crise da Educação Física* afirmada em tantos estudos não é muito mais um “diálogo de surdos”? Quando os estudiosos na academia enredam-se em debates profundos acerca do significado dessa disciplina escolar, será que falam da mesma coisa das quais falam os seus interlocutores, por exemplo, os professores de Educação Física ou mesmo os membros da academia que têm orientações teóricas diferentes, quando não antagônicas?

Compreender e, quem sabe, preencher algumas lacunas dessa história, pareceu-me um grande *exercício iniciático* no ofício de pesquisador. Afinal, já não podemos mais continuar apenas conjecturando, sem um mínimo de evidência empírica; conjecturar é um exercício necessário na prática de pesquisa, mas requer também um exercício constante de diálogo com a empiria. E isso faltou a uma significativa parcela

da produção da educação e da Educação Física brasileira, mais precisamente, aquela de forte acento crítico. Assim, me propus a escrever uma interpretação da história recente da Educação Física no Brasil, mais precisamente da história da Educação Física brasileira no período da ditadura militar. Muito claramente, da Educação Física escolar no Brasil. Tendo claro, desde sempre, que essa disciplina não se encontra como um átomo isolado no interior da escola que, por sua vez, e isso já é senso comum (ou bom senso!), está profundamente relacionada com a ambiência social e cultural de cada época.

Compreendo que a história da educação pode ser estudada em três níveis distintos, mas indiscutivelmente imbricados. Sem qualquer precedência de um sobre os outros, os qualificaria como o nível das práticas escolares, o nível das políticas educacionais e o nível do pensamento educacional. Estudar um desses níveis implica, necessariamente, fazer incursões pelos demais. Optar por uma análise das práticas escolares não significa negligenciar ou negar a necessidade de estudos nos outros dois níveis, mas antes, priorizar um ângulo de visada que, por algum motivo, num momento muito preciso absorve os interesses do pesquisador. Nesse estudo fiz essa opção: ainda que fazendo incursões no campo das políticas educacionais e das teorias educacionais ou, se preferirem, do pensamento educacional, optei por estudar a experiência cotidiana dos professores, a sua prática cotidiana na escola.

Deparei-me, então, com uma questão também bastante latente nas minhas preocupações: *como* contar a minha versão da história (questão menor) e, em que *fontes* deveria basear-me? De pronto descartei uma ênfase no clássico – mas reiterativo – mergulho na legislação. Tradição marcante na historiografia da educação e da Educação Física brasileiras, a análise da legislação parece-me fadada a desconsiderar os embates reais, dos sujeitos reais, em torno da organização da cultura. É claro que muitos desses estudos, senão todos eles, possuem sujeitos diversos: ora o Estado, ora as classes, ora as leis, ora os movimentos sociais etc. Permanecia, então, a questão fulcral: mas onde estão, nessa tradição historiográfica, os homens e mulheres que, cotidianamente, conformam o Estado, as classes, as leis, os movimentos sociais? Jamais convenceu-me a tese da sua determinação absoluta pelas estruturas, quaisquer que sejam; também, não cheguei ainda à insensatez de acreditar que esses homens e mulheres têm autonomia absoluta frente às determinações estruturais. Qual seria, então, o papel desses sujeitos na configuração de uma prática social, de uma

organização social ou de uma disciplina acadêmica, por exemplo? No caso da Educação Física escolar, decidi compreender um pouco melhor essa relação.

Para não incorrer na injustiça de “culpar” o professor, muitas vezes a historiografia transformou-o num ser insípido, apático, acomodado, ingênuo. Noutras vezes ele desponta como o herói, o mártir, o vocacionado. Prefiro que nos concebam, a nós professores, como homens e mulheres que sentem dor e prazer, raiva e ternura, medo, cansaço, angústia, alegria e que, no limite, acreditam, ainda que nem sempre, no que fazem e na maneira como fazem. E erram e acertam; e voltam a acertar e errar. Ou seja, acredito mesmo é na experiência: profissional, intelectual, técnica, histórica, mas sempre humana, concreta, real. Por isso, a legislação é secundária no meu estudo, ainda que não seja nunca desprezada.

Vários autores que se propuseram estudar a legislação e suas relações fizeram-no com competência e profundidade. No decorrer do trabalho estarei certamente dialogando com eles. O estudo da legislação é meritório, mas para aquilo que me propus, ele é apenas pano de fundo, tanto quanto as grandes categorizações enfiadas em esquemas pré-determinados, às quais imputo o ônus de tentarem fazer uma história sem sujeitos ou, no limite, abstraindo os sujeitos da sua humanidade histórica real. Mas nos dois casos é necessário manter uma linha dialógica aberta.

Mas as histórias dos professores também não pairam magicamente fora de relações e experiências mais amplas. E na tentativa de compreender melhor esse nexo, essas relações, fui buscar em duas fontes escritas elementos para análise: uma, de caráter oficial, representada pelos *Programas de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba* a partir de 1970 até 1984. A outra, bastante plural dentro dos limites históricos e teóricos da Educação Física, mas patrocinada por um órgão do governo: a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, periódico publicado de 1968 a 1984 pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura. A partir desse momento, na tentativa de tornar a leitura mais agradável, farei referência à *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* apenas como *Revista*. Finalmente, para tentar uma aproximação da prática dos professores no cotidiano da escola no período estudado, vali-me da história oral. A opção pela história oral obedece a dois imperativos: o primeiro, referente à escassez de fontes escritas (diários de classe, cadernos, material de apoio didático etc.) no campo da Educação Física, uma vez que as poucas fontes localizadas não permitiriam uma análise relevante diante

daquilo que me propus. O segundo imperativo refere-se ao desafio de ouvir as impressões dos próprios portadores das experiências tomadas como objeto de estudo, ou seja, os próprios professores de Educação Física. Como agentes de uma prática efetiva considere de extrema relevância ouvir deles mesmos as suas motivações, seus interesses, seus limites, suas perspectivas, enfim, o que e como sentiam no seu cotidiano de professores. Assim, do meu diálogo com esses três conjuntos de fontes procurei construir uma interpretação da relação entre as experiências cotidianas de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e as orientações oficiais para a prática de Educação Física no interior das escolas. Minha referência é a mediação feita pelos professores entre aquilo que se convencionou chamar *políticas oficiais* e aquilo que convencionei chamar de experiência cotidiana.

Assim nasceu esse trabalho: síntese de vários anos de prática escolar, de lutas sindicais e partidárias e de experiências e relações pessoais especiais. Fruto de uma convivência, ora amarga, ora hedônica, no “coração” da escola. Convivência que, se por um lado, perdeu muito do seu encanto com o meu afastamento do ensino básico e a minha aproximação da *academia* há pouco mais de seis anos, por outro, abriu-me a possibilidade de comunicar a minha experiência e, quem sabe, contribuir para o entendimento do papel da Educação Física escolar e das condições objetivas de atuação do professor de Educação Física.

Pensando assim, concebi esse estudo como um libelo: uma homenagem franca, talvez dura, àqueles que, apesar das possibilidades de auto-afirmação pessoal e profissional estarem cada vez mais limitadas, continuam resistindo. Resistindo não necessariamente no sentido de engajamento político explícito, mas no sentido de desenvolver o seu cotidiano a partir de filtros muito pessoais, não necessariamente únicos, mas muito próprios de cada experiência singular. E esse resistir pressupõe, para não deixar quaisquer dúvidas, antagonismos. Antagonismos esses que são marcados pelas determinações estruturais que procuram conformar os sujeitos a lógicas nem sempre por eles compreendidas. O posicionamento dos professores frente a essas lógicas, às determinações estruturais, às conformações governamentais, do ponto de vista específico das aulas de Educação Física no interior da escola, foi o que me motivou à pesquisa histórica.

Portanto, neste estudo proponho-me investigar a(s) abordagem(s) de Educação Física escolar desenvolvida(s) e publicada(s) pela *Revista Brasileira de Educação*

Física e Desportos, publicação oficial da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura, entre os anos finais da década de 1960 e o período final da ditadura militar no Brasil, e a relação do que foi publicado nas páginas da *Revista* com a prática efetiva da Educação Física no interior da escola. A delimitação temporal também não é fortuita; tampouco é rígida. A periodização por mim adotada diz respeito muito mais ao desenvolvimento de um processo de mudanças no campo da Educação Física brasileira. Essa periodização reflete, em primeiro lugar, toda a série da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* (o seu primeiro número foi lançado em 1968; o último número (53) foi lançado nos últimos meses de 1984). Em segundo lugar, é a partir do final dos anos 1960 que passa a existir uma preocupação disseminada com aquilo que ao longo desse trabalho nomeei de “renovação” da Educação Física brasileira. A reforma universitária de 1968 (Lei 5.540/68) expande a oferta de vagas nos cursos superiores, o que incrementaria a formação de profissionais de Educação Física; paralelamente o governo investia na formação de quadros em caráter de emergência, definia uma política setorial para a área de Educação Física e Esportes, legislava exclusivamente sobre a matéria, de forma a dotá-la de um aparato legal diferenciado (Lei 5.692/71, art., 7º; Decreto 69.450/7), incrementava uma política de publicação e circulação de idéias sobre essa área, da qual a *Revista* é o melhor exemplo, fomentava a pesquisa e a pós-graduação em Educação Física no Brasil. Por outro lado, a corporação dos especialistas organizava-se; emergiam os programas municipais e estaduais para a área; consolidava-se a influência do esporte sobre as práticas escolares; a Educação Física ganhava uma certa autonomia no interior da instituição escolar; debatia-se sobre o seu estatuto científico e sobre as suas implicações pedagógicas; expandiam-se as competições com um caráter pretensamente “formativo” – competições intra-escolares, Jogos Escolares, Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) e Jogos Universitários Brasileiros (JUBs). Ou seja, em um período entre aproximadamente dez e 15 anos a Educação Física brasileira conheceria uma expansão jamais vista na história brasileira. Julgo que a *Revista* é a marca mais viva desse processo. Assim, a periodização aqui recortada reforça a tendência dos estudos no campo da história das disciplinas escolares, e de forma mais geral da própria história cultural, uma vez que ela não se submete à imposição temporal da datação da tradicional história política.

A análise da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* no período proposto, desenvolvida na primeira parte deste estudo, representa uma possibilidade de investigação do modelo pedagógico difundido pelo governo para a Educação Física escolar, na tentativa de aprofundar o conhecimento histórico sobre o período, no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação Física no interior da escola. A análise pretende indicar ainda que a própria *Revista* trazia em seu interior possibilidades educativas alternativas ao modelo esportivo, certamente com uma ênfase bem menor, em comparação com as abordagens declaradamente esportivas.

Com isso, procurei discutir como e porque a perspectiva de treinamento consolidou-se na escola como praticamente exclusiva e também como essa consolidação não se deu de forma mecânica ou desinteressada mas, expressou uma intencionalidade dos profissionais da área em redimensionar seu espectro de atuação na escola. Inicialmente, através da análise de entrevistas realizadas com professores da área e da análise dos planos de trabalho e dos diários de classe do período estudado, pareceu-me possível demonstrar que no interior da escola havia outras práticas sendo desenvolvidas de maneiras bastante diversas daquelas propostas pelo governo. No jogo das tensões sócio-culturais da realidade brasileira o profissional de Educação Física adaptou-se a um modelo metodológico que lhe exigia pouco ou nenhum aprofundamento teórico e que se caracterizava por uma *prática-pela-prática* sem a conotação pejorativa que este termo normalmente denota. O desenvolvimento histórico da Educação Física no Brasil contribuiu para que este profissional adotasse uma atitude pouco crítica frente às várias opções metodológicas e de conteúdos então disponíveis. O modelo desportivo, tão depreciado por muitos pesquisadores da área, era apenas uma das possibilidades disponíveis para a intervenção do professor de Educação Física na escola, como indicam as evidências empíricas. É preciso destacar ainda, que o professor de Educação Física escolar intervinha com uma relativa autonomia no desenvolvimento das aulas de Educação Física, alterando em grande medida as intenções oficiais (divulgadas pela *Revista*) ou aliando-se àquela perspectiva por considerá-las satisfatórias aos seus interesses imediatos/cotidianos. O professor não necessariamente as concebia como uma redução das possibilidades educativas da Educação Física, tese bastante difundida pela literatura especializada.

Dessa maneira, além de investigar as concepções de Educação Física escolar desenvolvida pela *Revista Brasileira de Educação e Desportos* como veículo oficial

do Estado e identificar propostas e/ou perspectivas diferentes daquela oficial desenvolvida no interior da própria *Revista*, procurei apontar elementos para a compreensão de como os professores de Educação Física se apropriaram das formulações oficiais na sua prática pedagógica cotidiana no interior da escola. Além disso, apesar das tentativas de controle das práticas educacionais por parte do governo, os professores de Educação Física desenvolveram seu trabalho de acordo com variáveis não controladas pelo mesmo, o que implicava, necessariamente, uma forma de resistência e/ou inobservância às políticas oficiais. Para consignar esses objetivos foi necessário demonstrar que a literatura especializada da área da Educação Física escolar superestimou o papel das políticas estatais nos contornos da prática pedagógica efetivamente desenvolvida no interior da escola.

Sem dúvida, um dos aspectos que motivou o desenvolvimento desse trabalho foi o fato de um grande número de estudos na área da Educação Física fazerem deste período uma leitura que aponta claramente para uma perspectiva de dependência estrutural, como já indiquei. Isto porque identificam as práticas pedagógicas da Educação Física escolar com a consolidação do modelo educativo oficial e este, com as novas orientações no plano político-econômico internacional. Então, o modelo de Educação Física oficial nada mais seria do que um títere do imperialismo internacional. Para Guiraldelli Jr. (1988), por exemplo, a consolidação deste modelo representa, na verdade, o ápice de um processo de hegemonização política iniciado ainda na Primeira República. Faz-se, na verdade, uma leitura linear da história, contrariando o sentido processual apontado por Thompson. (1981):

Não apenas a estrutura do processo (ou, como eu preferiria, a lógica congruente do processo) só pode ser revelada na observação do processo no tempo, como também cada momento, cada “agora” (“conjuntura”) não deveria ser considerado como um momento congelado da intersecção de determinações múltiplas subordinadas e dominantes (“sobredeterminação”), mas como um momento do vir-a-ser, de possibilidades alternativas, de forças ascendentes e descendentes, de oposições e exercícios opostos (classes), de sinais bilíngües (p. 117).

Ocorre que, ainda que a força dos pressupostos oficiais sejam inquestionáveis, a própria *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* trazia, juntamente com o ideário oficial, possibilidades alternativas de práticas pedagógicas para a Educação Física no interior da escola. Alguns dos seus textos apontam discussões contrárias aos

interesses dominantes, no sentido de difusão de formas alternativas de trabalho escolar, bem como de reorientação teórica do que seria a Educação Física. A leitura da *Revista* indica que não havia consenso em torno dessas questões. Daí o interesse por esta fonte, no sentido de que ela pode propiciar novas “leituras” do processo histórico. Até porque contraponho-me a uma visão de história que considera os sujeitos como *marionetes* de um desenvolvimento superestrutural, fora das relações concretas de homens concretos entre si e com a realidade. A reconstituição desta história, então, significa considerar que

Ao investigar a história não estamos passando em revista uma série de instantâneos, cada qual mostrando um momento do tempo social transfixado numa única e eterna pose: pois cada um desses instantâneos não é apenas um momento do ser, mas também um momento do vir-a-ser: e mesmo dentro de cada seção aparentemente estática, encontrar-se-ão contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes e ascendentes. Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice de direção de seu fluxo futuro (Thompson, 1981: 58).

Assim, diante das inquietações acima apontadas faltava definir com precisão e amplitude onde se daria a busca pelas informações que precisava. As fontes, então, foram se configurando e ampliando a partir da própria natureza do objeto. Num primeiro plano a *Revista*, como veículo privilegiado de divulgação do ideário do oficial. Mas, muitos problemas se colocam frente a esta escolha. O primeiro deles diz respeito ao alcance da *Revista*. Em que medida os professores que atuavam no cotidiano das escolas tinham acesso à *Revista*? Seria possível afirmar que os professores conheciam-na? Como certificar-me da sua influência sobre a formação dos professores? Daí emergiu a necessidade de buscar outras fontes alternativas. As fontes orais configuraram-se então como uma possibilidade de resgatar a experiência cotidiana dos professores de Educação Física naquele período, através do relato de alguns dos seus agentes. Para Thompson (1992)

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o

mundo exterior; e na própria história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (p. 22).

Foi possível identificar quatro grupos de sujeitos, que se relacionavam de formas distintas naquele momento com a Educação Física escolar: o primeiro é aquele dos profissionais pesquisadores da Educação Física, a maioria vinculada às universidades ou às Forças Armadas. Estes profissionais atuavam como colaboradores ou editores da *Revista*, estando alguns deles, profundamente comprometidos com a máquina governamental; o segundo grupo refere-se aos professores que atuavam diretamente na realidade cotidiana da escola. O resgate de suas memórias¹ contribuiu no sentido de verificar em que medida as proposições governamentais eram assimiladas ou refutadas por eles e, em que medida eles, conseqüentemente, afirmavam ou negavam a consolidação de uma determinada forma de intervenção pedagógica propugnada pelo governo autoritário. Os seus depoimentos configuraram-se como uma tentativa de aproximação com a prática pedagógica que realmente se efetivava no interior das escolas naquele momento. O terceiro grupo refere-se a sujeitos que atuaram como dirigentes de entidades e autoridades ligadas à Educação Física e ao esporte, nacionais e internacionais. O último grupo refere-se àqueles indivíduos que participaram como alunos das aulas de Educação Física naquele período. No âmbito desse trabalho centrei as minhas análises sobre os três primeiros grupos, por uma necessidade de recorte mais preciso do objeto em estudo. O trabalho com o quarto grupo de sujeitos implicaria uma enquete de longo alcance espacial e temporal que, por sua vez, exigiria condições de investigação mais satisfatórias no que se refere ao tempo, a financiamentos etc. Mas considero de vital importância para o entendimento do significado da Educação Física para o conjunto das pessoas – sociedade em geral – a retomada dessa perspectiva em outros trabalhos. Seria de grande relevância histórica conhecer as impressões do que significava a Educação Física para os indivíduos desse último grupo, como ela se dava no cotidiano da escola e que implicações mais amplas teve no seu processo de escolarização e formação. Ao

¹ A utilização do termo memória é estritamente descritivo e se dará, no decorrer do texto, no sentido vulgar, ou seja, no sentido de rememoração de experiências passadas, individuais ou coletivas. Não utilizarei, portanto, a memória como um campo próprio de investigação ou como campo próprio de preservação de uma determinada tradição/configuração cultural. Algumas diferenciações fundamentais

colocar em perspectiva as três categorias de sujeitos parti do pressuposto de que “...diferentes sujeitos sociais têm diferentes formas de pensar o real e, portanto, formas diferentes de intervir no real” (Vieira et alii, 1989: 26-7).

Nesse sentido o historiador deve “se propor recuperar as várias propostas em jogo e as razões da vitória de uma delas sobre as outras, o que significa trazer à tona também as causas perdidas” (Vieira et alii, 1989: 27). Se não se trata, nesse caso, de recuperar as causas perdidas, trata-se de entender como diferentes categorias de sujeitos apreendiam as práticas de Educação Física naquele período e quais as possibilidades alternativas de configuração dessa disciplina no interior da escola.

O cruzamento dessas duas categorias de fontes escolhidas exigiu, por sua vez, a verificação do que se propunha como programa para a Educação Física escolar naquele momento. Assim, uma análise dos planos de ensino do período, bem como dos programas oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba, apontaram elementos interessantes e importantes para a minha análise. As fontes seriam então completadas com os diários de classe de algumas escolas de Curitiba, para tentar garantir um outro ângulo aproximativo com o cotidiano das aulas de Educação Física. Estas seriam as fontes possíveis, e dessa maneira estaria definido a princípio o meu universo documental. Para minha surpresa, porém, fui informado na secretaria de algumas escolas municipais que os diários de classe são incinerados após dois anos de arquivamento. Essa informação foi confirmada pela professora responsável pelo arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Esse fato parece-me bastante emblemático da completa falta de cuidado com a memória educacional e escolar por parte não só dos órgãos oficiais, mas da sociedade em geral, na figura dos próprios professores e funcionários das escolas.

Diante desse fato, restou-me a alternativa de trabalhar com os programas oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba e com planos de ensinos de algumas Unidades Educacionais, documentação mais do que suficiente para compreendermos o que se propunha para os professores naquele período. Por fim, o ponto de vista destes foi analisado a partir da análise das entrevistas realizadas por mim durante dois anos.

A limitação do universo às escolas municipais de Curitiba obedece uma lógica que vai para além do estritamente pragmático. Curitiba é a cidade onde atuo desde o

início de minha carreira na condição de professor, tendo, dessa maneira, um variado leque de relações que me permitiram desenvolver minhas análises a partir de um conhecimento prévio da ambiência sócio-cultural da cidade. A opção pela rede municipal de ensino, em detrimento das redes estadual e privada, obedeceu a um imperativo: a possibilidade de abarcar a rede escolar em sua totalidade, uma vez que as escolas municipais de Curitiba no início da década de 1970 eram em número de nove apenas, contra mais de meia centena de escolas estaduais na cidade. Isso me permitiu uma aproximação mais exata da realidade, uma vez que representou a possibilidade de apanhar todo o universo de análise, sem necessidade de tratamentos estatísticos, que não representam o foco principal do meu estudo. A possibilidade de envolvimento de todo o universo disponível permitiu uma análise centrada fundamentalmente nos aspectos qualitativos dos resultados. Também contribuiu para minha escolha o fato de a Prefeitura Municipal de Curitiba ter desde o início da década de 1970 um Programa de Educação Física, diferentemente do estado do Paraná, que só formula seu programa no final da década de 1970. Finalmente, é importante destacar que Curitiba foi àquela época destaque no Brasil em termos de programas esportivos e de recreação de massa, participação em jogos nacionais (JEBs, JUBs etc.), bem como teve alguns profissionais da área contemplados com viagens de aperfeiçoamento e/ou especialização ao exterior, uma das políticas levadas a cabo pelo governo como tentativa de incremento da área. Dois desses professores foram por mim entrevistados. Vale a pena ressaltar que uma investigação pontual como essa pode indicar similaridades, correspondências, fraturas ou negações com relação a outras realidades locais. Esse aspecto, ao invés de reduzir as possibilidades heurísticas da análise, permite que se estabeleçam estudos comparativos com outras realidades a partir de uma fonte de alcance nacional – a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* –, o que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico sobre a configuração da Educação Física escolar brasileira no período da ditadura militar e as continuidades e discontinuidades desse processo nas mais diversas realidades locais e/ou regionais. Portanto, os resultados dessa investigação não podem ser generalizados inadvertidamente como se fossem indicativos *de uma realidade nacional* do período. Antes disso, esses resultados devem ser indicativo de como o processo histórico se desenvolveu em um lugar e tempo determinados, a partir de uma multiplicidade de fatores que não

necessariamente conhecem corolários em outras localidades. Portanto, os resultados dessa investigação acentuaram a perspectiva da história como um campo encharcado de possibilidades.

Identificado o universo documental, é preciso lembrar sempre que o documento não fala por si; ele precisa da voz do historiador - e múltiplas vozes são possíveis! O documento não representa a imagem de uma sociedade em determinada época; mais que isso, representa o esforço de uma determinada configuração social de impor sua imagem ao futuro. Esse esforço não é despendido sem conflitos, uma vez que diferentes grupos lutam para preservar diferentes imagens. O documento tem vida; sua edificação pode e deve ser desmontada pelo historiador no sentido de apreender suas múltiplas linguagens, determinações e possibilidades; sobretudo, no sentido de resgatar as configurações de poder sub-reptícias no seu interior. A atitude do historiador frente ao seu *corpus* documental nunca é neutra. O historiador encontra-se historicamente e ideologicamente situado. Resultado não acabado das mais diversas orientações e influências o historiador encontra-se, no processo de investigação, diante de um processo mais amplo que é a sua própria formação pessoal e intelectual. Nesse caso, o trabalho que ora submeto ao leitor é decorrente das minhas próprias inquietações.

Um historiador está autorizado, em sua prática, a fazer uma suposição provisória de caráter epistemológico: a de que a evidência que está utilizando tem uma existência “real” (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento, que essa evidência é testemunha de um processo histórico real, e que esse processo (ou alguma compreensão aproximada dele) é o objeto do conhecimento histórico. Sem tal suposição, o historiador não pode agir: deve sentar-se numa sala de espera à porta do departamento de filosofia por toda a sua vida. Supor isto não implica a pressuposição de toda uma série de noções intelectualmente primárias. Como o de que os fatos revelam involuntariamente seus próprios significados, que as respostas são fornecidas independentemente das questões etc. (...) Qualquer historiador sério sabe que os “fatos” são mentirosos, que encerram suas próprias cargas ideológicas, que perguntas abertas, inocentes, podem ser uma máscara para atribuições exteriores, e que mesmo as técnicas de pesquisa empírica mais sofisticadas e supostamente neutras (...) podem ocultar as mais vulgares intromissões ideológicas (Thompson 1981: 38).

Contrariamente a uma tradição historiográfica que no plano educacional se limita a compilar e discutir a evolução da legislação e das políticas públicas para a

educação e a Educação Física, procurei discutir as diferentes reações dos diferentes sujeitos históricos frente às mudanças de orientação na prática da Educação Física escolar. Assim, o que orienta este trabalho é a hipótese de que os profissionais da área da Educação Física, tanto seus pesquisadores, quanto aqueles atuantes propriamente nas escolas, participaram como sujeitos ativos ou passivos da configuração e da consolidação do modelo de Educação Física escolar patrocinado pelo governo autoritário. Essa hipótese só poderia ser testada a partir do processo de interrogação dos fatos, levado a cabo pelo historiador. Para Thompson os fatos

tem dois atributos comuns: (1) supõem que o historiador está empenhado em algum tipo de encontro com uma evidência que não é infinitamente maleável ou sujeita à manipulação arbitrária, que há um sentido real e significativo no qual os fatos “existem”, e que são determinantes, embora as questões que possam ser propostas sejam várias e elucidem várias indagações; (2) envolvem uma aplicação disciplinada e ponderada, e uma disciplina desenvolvida precisamente para detectar qualquer tentativa de manipulação arbitrária: os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem “suas próprias vozes”. Mas atenção: não a voz do historiador, e sim *a sua (dos fatos) própria voz*, mesmo que aquilo que podem “dizer” e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas feitas pelo historiador. Os fatos não podem “falar” enquanto não tiverem sido interrogados (Thompson, 1981: 40).

Não pretendi, pois, absolver ou condenar os agentes sociais – neste caso os profissionais de Educação Física. Trata-se apenas de situá-los no seu contexto e perguntar por que fizeram certas opções e não outras. Interrogar em que medida as orientações políticas oficiais alteraram sua forma de conceber a atuar na Educação Física escolar. Questionar em que medida eles participaram de um processo que me pareceu reduzir as possibilidades de intervenção da disciplina Educação Física no interior da escola, se é que participaram. Enfim, procurei entender como esses profissionais ajudaram *a fazer* a história da Educação Física escolar. Tenho claro que o presente, em grande medida, explica as visões do passado. O historiador não deve fabricar fatos arbitrariamente, mas não pode deixar de influenciar na sua interpretação. O historiador encontra no presente fragmentos do passado que permanecem vivos. Por que prevaleceram e permaneceram estes fragmentos e não outros? Este é o papel do historiador: recolocar questões por vezes esquecidas, por vezes negligenciadas, à luz das evidências empíricas.

A opção do diálogo com os professores de Educação Física, bem como com as outras fontes decorreu da minha preocupação constante de compreender a ação ou reação dos indivíduos, suas responsabilidades, diante da construção do real:

...a história real é construída por homens reais, vivendo relações de dominação e subordinação em todas as dimensões do social, daí resultando processos de dominação e resistência. A partir daí, pensar a produção do conhecimento histórico não como aquele que tem implicações apenas como saber erudito, com a escolha de um método, com o desenvolvimento de técnicas, mas como aquele que é capaz de apreender e incorporar essa experiência vivida, é fazer retornar homens e mulheres não como sujeitos passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais determinadas, com necessidades e interesses e com antagonismos (Vieira et alii, 1989:17-8).

A eleição *a priori* de categorias explicativas, de *grandes esquemas ou modelos* de investigação parece-me corroer por dentro o próprio processo de produção do conhecimento histórico. Esse processo de produção pressupõe um movimento, no sentido mesmo de refutação/confirmação permanente de hipóteses, que são sempre provisórias, o que confere um grau de provisoriedade à *verdade* histórica, que é sempre parcial. Provisoriamente que não representa relativização das possibilidades de objetivação do conhecimento histórico. Apenas aponta para o movimento de compreensão, apreensão, pensamento e superação. Aponta para a própria dinâmica contraditória da história.

A história é um campo de possibilidades, a partir da experiência humana concreta no mundo. Os fatos históricos não são apreendidos em si, mas a partir de construções, de elaborações efetuadas pelo historiador, através da sua interação com as suas fontes. Considero a mudança de orientação na prática da Educação Física escolar na década de 1970 como um fato histórico, pelo fato de ter essa mudança ocorrido – no meu entender – para relativizar a importância dessa *disciplina* no interior da escola. Esse movimento destituiu a Educação Física de um sentido mais amplo no currículo escolar, reduzindo-a à mera prática esportiva. Ela perdeu com isso toda a gama de possibilidades de abordar as questões referentes à corporalidade do educando. Considerando a importância (às vezes um tanto mítica) conferida à escola e à educação no nosso contexto societário, essa mudança de orientação na concepção de Educação Física escolar sem dúvida pode ser considerada um fato histórico. O

diálogo com as evidências mostra que, independente do juízo que façamos desse processo, a Educação Física brasileira sofreu uma “renovação” nos seus padrões no período compreendido por esse trabalho.

A *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, sendo o veículo impresso mais significativo do MEC na difusão do ideário oficial para a Educação Física escolar no período aqui estudado, difundiu a idéia do esporte como pressuposto básico da Educação Física escolar. No entanto, como já ressaltai anteriormente, várias outras possibilidades foram difundidas pela *Revista*, o que abria espaços para uma compreensão da Educação Física como prática pedagógica diferente daquela proposta pelos programas oficiais. Há que se considerar ainda que a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* ora caracterizava a Educação Física como mera atividade ao divulgar uma tendência claramente utilitarista para essa disciplina, ora a descaracteriza como mera atividade física, quando divulgava a necessidade de um trato científico e uma orientação humanista para a disciplina no interior da escola, atrelados à noção de um conhecimento a ser abordado por essa disciplina. Ou seja, entre a prática de uma atividade e a reflexão sobre uma área de conhecimento o debate estava aberto e era expressado nas páginas da *Revista*. Mas, fica a questão: o que fizeram os professores com essa nova caracterização dada pela *Revista*? E que postura tomaram diante desse debate?

Procurei, então, dessa maneira, reconstruir, não o real como foi efetivamente vivido pelos atores diversos mas, uma interpretação do real, uma vez que o conhecimento não está presente de forma estática e pré-determinada no objeto. pressuposição essa que equívale a negar a sua historicidade, uma vez que não existem fatos isolados, passíveis de serem interrogados de forma atomística. Entendo o real como totalidade que se consubstancia na particularidade de fatos necessariamente conexos entre si; totalidade concreta que busca a síntese entre o processo de abstração (que é sempre subjetivo) e a própria realidade histórica (empíria). Assumindo minha responsabilidade como sujeito do processo histórico, busquei desvendar minhas fontes e aquilo que elas trazem de intencional e de não-intencional. As evidências históricas exigem perguntas adequadas, orientadas pela situação temporal e espacial do pesquisador. Isso porque “a evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” (Thompson, 1981: 38). Assim, o processo de

investigação exige do pesquisador a contemplação de dois diálogos: “...primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro” (Thompson, 1981:42).

A longo da década de 1980 a produção historiográfica da Educação e da Educação Física no Brasil orientou-se basicamente por uma prática baseada em extrair dos documentos aquilo que eles traziam de forma bastante clara, sem se preocupar com suas possibilidades não manifestas. Fez-se uma leitura um tanto açodada do que *pareciam* ser os documentos, sem levar em consideração o que eles realmente *podiam* ser ou efetivamente *eram*. Assim, enquadrou-se a história em esquemas predeterminados, orientados por uma compreensão determinista do processo histórico, em que os sujeitos aparecem como meros coadjuvantes e vítimas de *maquinações* engendradas fora da concretude das relações humanas. Essa tradição abstracionista, muitas vezes orientada por um materialismo de tipo economicista, imputou às estruturas sociais a ação dos homens na história, esquecendo-se do duplo movimento de constituição da cultura: homens que produzem história que produz cultura que produz homens. Daí minha opção clara (e política!) de lutar contra todas as formas de determinismo no campo cultural e histórico. Daí minha necessidade de tentar compreender por que homens e mulheres agiram de determinada maneira e não de outra. Isso implica ter bastante claro que

hipóteses autogeradoras, que não estão sujeitas a nenhum controle empírico, nos levarão ao escravizamento da contingência tão rapidamente quanto se renderão ao “óbvio” e manifesto. Inclusive, um erro gera e reproduz o outro, e ambos podem ser freqüentemente encontrados na mesma mente. O que devemos recitar de novo, ao que parece, é a natureza árdua do embate entre o pensamento e seu material objetivo: o “diálogo” (seja como práxis ou em disciplinas intelectuais mais conscientes de si mesmas) a partir do qual todo conhecimento é obtido (Thompson, 1981: 47).

Considerando essa maneira de escrever a história da Educação e da Educação Física brasileira em linhas gerais como “autoconfirmadora”, este estudo se propõe questionar algumas *verdades* eternas, absolutas, que orientaram a produção historiográfica da Educação e da Educação Física. A história, conforme já aponte, é

um processo que tem na confirmação de nossas noções pelo real a sua objetividade assegurada. “Na medida que uma noção é endossada pelas evidências, temos então todo o direito de dizer que ela existe ‘lá fora’, na história real” (Thompson, 1981: 54). A possibilidade de buscar a memória dos atores da Educação Física no quadro sócio-cultural da década de 1970, confrontando suas impressões orais com seus registros escritos e o ideário dominante (*Revista* e *Programas* Oficiais), configura-se como uma tentativa de aproximação ao máximo possível do real. Essa aproximação nunca é arbitrária ou involuntária mas, está sedimentada na lógica histórica apontada por Thompson:

Por ‘lógica histórica’ entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidências, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro (1981: 49).

Objetivo com o meu trabalho reconstruir, explicar e compreender como teria se desenvolvido a história da Educação Física escolar no Brasil ao longo da ditadura militar. Não de forma mecânica, apegado a regras; tampouco de maneira superficial ou abstrata; mas sempre, levando em consideração que a história não trata de absolutos. Lembrando que o historiador constrói sempre uma interpretação da história. “A história não conhece verbos regulares”, afirma Thompson. O processo histórico tem sua própria regularidade e racionalidade; desvela certas possibilidades e “nega um teorema estrutural básico”. Jamais pode ser uma verdade teórica acabada. Tampouco pode ser terreno de improvisação e superficialidade. A história exige que sejamos, sobretudo, humanos. Criteriosos, exigentes, disciplinados, engajados mas, humanos! E, a única maneira de fazermos história de forma a resgatar a complexidade do real é olharmos para os indivíduos que fizeram história. No caso específico deste trabalho, a partir do confronto do ideário oficial expresso na *Revista* e nos *Programas*, é olhar para aqueles que cotidianamente se viam frente ao desafio de pensar e implementar uma (ou várias!) prática (s) de Educação Física no interior da escola. Minha intenção foi ver e ouvir como *alguns* desses homens e mulheres fizeram e escreveram uma parte da história da disciplina Educação Física na escola brasileira em um tempo e lugar determinados.

BALANÇO HISTORIOGRÁFICO

*Eu também já fui brasileiro
moreno como vocês.
Ponteei viola, guiei forde
e aprendi na mesa dos bares
que o nacionalismo é uma virtude.
Mas há uma hora em que os bares se
fecham
e todas as virtudes se negam.*

Carlos Drummond de Andrade

Segundo uma determinada produção acadêmica da área da Educação Física a partir da década de 1980, de forte acento crítico, com a qual estarei discutindo ao longo desse trabalho, a Educação Física escolar foi conformada de forma autoritária pelo Estado no Brasil, a partir das reformas educacionais de 1968 (Lei 5.540) e 1971 (Lei 5.692).² Segundo as análises oriundas desses estudos, no interesse do desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir este fim, a *tecnificação* do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a *disciplinarização*, a *normatização*, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esse pressuposto seria orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no

² O termo crítico assume aqui dois sentidos: o primeiro diz respeito às perspectivas que emergiram no início dos anos 1980 como *crítica* do modelo anterior de Educação Física, baseado na aptidão física. O segundo sentido diz respeito à auto-referência feita por vários autores de pesquisas sobre a Educação Física brasileira a partir do início dos anos 1980. Medina (1983) inaugura essa denominação ao denunciar a “crise” da Educação Física brasileira. O termo aparecerá de forma recorrente na produção dos anos seguintes sempre vinculado a uma *crítica* estrutural da sociedade brasileira e do próprio capitalismo. Portanto, são dois os usos possíveis do termo “produção crítica da Educação Física”, sendo que estes não necessariamente se confundem. Creio que como exemplo da consolidação dessas noções na Educação Física podemos tomar a consolidação no léxico da área das tendências *crítico-emancipatória* (Kunz, 1991) e *crítico-superadora* (Coletivo de Autores, 1992).

desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente, norteamericano. Segundo esta concepção, é irrefutável a tese da dependência estrutural, o que implica necessariamente a dependência cultural, aí incluída a educação em geral e, no âmbito deste trabalho, a Educação Física escolar em particular.

Dentro dessa perspectiva os intelectuais a serviço do governo teriam gestado as políticas públicas para a educação no período abordado por este trabalho. Para a Educação Física escolar a Lei 5.692/71 reserva, em seu artigo 7º, um espaço de obrigatoriedade nos currículos escolares. Essa obrigatoriedade foi regulamentada com o Decreto 69.450/71, que impôs padrões de referência para a prática de Educação Física no interior da escola, caracterizada como atividade,³ ainda que a Educação Física passasse a ter todos os pressupostos característicos da configuração de uma disciplina escolar.⁴

Segundo uma interpretação corrente na historiografia, aliado à interferência governamental no desenvolvimento da Educação Física escolar, o esporte tornava-se referência praticamente exclusiva para a prática de atividades corporais no plano mundial, seja dentro ou fora da escola. Isso teria ocorrido em parte, porque numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada.⁵ Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de *algumas* modalidades esportivas. As práticas escolares de Educação Física passaram a ter como fundamento primeiro o técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas. Ao longo desse estudo veremos até que ponto houve uma mudança de concepção na

³ Para um estudo mais apurado da legislação específica para a Educação Física nas décadas de 1960 e 1970 ver Beltrami (1992) e Lucena (1991).

⁴Chervel (1990) define os elementos básicos constitutivos de uma disciplina escolar como sendo a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo, os exercícios, as práticas de motivação e de incitação ao estudo e as provas de natureza docimológica. Todos esses elementos passaram a fazer parte da Educação Física escolar a partir da sua reconfiguração pelo Decreto 69.450/71.

⁵ Para um aprofundamento da perspectiva de desenvolvimento do esporte ver dois trabalhos bastante divergentes quanto aos seus pressupostos e as suas conseqüências: Tubino (1992) e Bracht (1997).

Educação Física brasileira naqueles anos, em comparação com o período anterior, ou seja, até a década de 1960.

A *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (Revista)* traz em suas páginas uma tentativa do governo de disseminar a abordagem desportiva da Educação Física no nível nacional, ainda que vozes não-oficiais também estivessem ali presentes. Nesse sentido, do ponto de vista oficial, o esporte aparece na *Revista* como forma acabada de prática corporal, superior às demais práticas no que diz respeito às suas possibilidades educacionais. O esporte é vinculado à educação e esta ao desenvolvimento do país.

Como já tive a oportunidade de indicar, duas preocupações centrais, no meu entendimento complementares, orientaram este estudo: em primeiro lugar, ainda que fosse uma revista oficial, gestada no interesse do governo em difundir uma certa concepção de Educação Física, a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* não trazia no seu interior alternativas educacionais ao modelo propugnado pelo governo? Em segundo lugar, teriam os professores de Educação Física adotado passivamente os pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação Física escolar difundidos pela *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, ou a prática cotidiana da Educação Física escolar desenvolveu-se com uma autonomia relativa frente às orientações de um governo autoritário? As evidências empíricas, a serem exploradas no decorrer do trabalho, não permitem respostas esquemáticas para quaisquer dessas duas questões.

A produção acadêmica na área da Educação Física escolar, com a qual estarei dialogando ao longo do texto, vem adotando como verdade insofismável que a prática da Educação Física no interior da escola baseou-se, no período proposto neste trabalho, na aptidão física e no treinamento desportivo. Vulgarmente nomeia essa abordagem de *tecnicismo*, em que o gesto técnico, a *performance*, o desempenho, o resultado aparecem como naturalmente desejáveis. A escola teria se confundido com o clube desportivo na preparação de atletas, aspecto amplamente promovido pelo regime militar, no interesse ideológico que se pode fazer do esporte. Como já indiquei essa literatura advoga também que a opção oficial pelo esporte no Brasil foi decorrente de um *transplante cultural*, à medida que o esporte se consolidava como um dos maiores fenômenos de massa contemporâneos e que a pesquisa em esportes começava a ganhar relevo no país a partir da influência dos países desenvolvidos.

Assim, o governo promoveu o desenvolvimento da Educação Física escolar nessa perspectiva, reduzindo seu campo de intervenção à prática esportiva de rendimento. Essa perspectiva estaria bem afeita a um processo de colonização cultural, em que pouca ou nenhuma autonomia é conferida à produção e à organização da cultura própria dos países menos desenvolvidos. Isso porque a consolidação do esporte como prática corporal teria implicado aceitar de forma definitiva e unívoca os códigos desportivos desenvolvidos e disseminados pelos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, entre outros.

Tais suposições, ainda que não sejam de todo descartadas, carecem frequentemente de uma análise empírica mais acurada. Se, por um lado, a partir de meados da década de 1970, a produção acadêmica em Educação Física começava a se desenvolver com critérios científicos, principalmente pelo início de um processo de titulação (mestrado e doutorado) de seus profissionais e pela emergência dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, por outro lado, já estava sendo produzida e discutida no âmbito educacional uma literatura baseada nas teorias críticas⁶, com as quais os profissionais da Educação Física travaram contato tardio, uma vez que essas teorias só foram apropriadas pela Teoria da Educação Física no início dos anos 1980. Esses dois movimentos infirmam a tese de um transplante puro e simples de teorias estrangeiras. Ao longo desse trabalho o leitor verá que a própria *Revista* nos mostra que havia embates bastante significativos em torno da questionável importância do esporte como prática pedagógica. Muitas outras práticas eram discutidas nas páginas da *Revista*, ainda que o esporte configurasse a maioria absoluta dos trabalhos publicados, conforme demonstra o Quadro II, na primeira parte deste trabalho. Assim, a opção pelo esporte na escola não era a única que se mostrava aos profissionais de Educação Física, pelo menos do ponto de vista da *Revista*.

Ainda tendo em vista a literatura acima referida, também é preciso perguntar se no plano interno as determinações dos grandes acordos internacionais são mecanicamente assimilados pelo conjunto da população. Ainda que os processos culturais mais amplos determinem em grande medida as formas sociais de ser e existir, não existem porém, espaços para a criação/recriação de alternativas de resistência bem afeitas aos interesses imediatos dos mais diversos agentes sociais?

⁶ A respeito da produção historiográfica da educação brasileira ver o trabalho de Barreira (1995).

Imputando a configuração de práticas educativas apenas à determinação exógena, não estaríamos abrindo mão de compreender a capacidade dos sujeitos históricos de transformar sua realidade, inclusive social, uma vez que partiríamos de uma premissa básica de que tudo *é* ou *foi* determinado a partir do *modelo* político daquele período histórico, negando assim os determinantes culturais próprios de cada nação, negando as possibilidades daqueles sujeitos, individuais e coletivos, intervirem na construção de sua existência histórica concreta?

A literatura especializada em Educação Física, notadamente aquela de caráter crítico, desenvolveu a premissa de que a Educação Física escolar alterou profundamente seu quadro de atuação na escola na década de 1970 a partir dos ditames das novas políticas públicas gestadas pelo governo autoritário. Sendo aquele o período da ditadura militar no Brasil, desenvolveu-se uma estreita interpretação que imputa à Educação Física escolar uma função de reprodução do ideário oficial, calcado na ideologia da *Segurança Nacional* e do *Brasil Grande*, por sua vez afeita aos interesses no capital monopolista internacional. Além disso, a *tecnificação* das práticas corporais representaria melhoria das condições da força de trabalho, no sentido de torná-la mais eficiente e eficaz no processo de produção; a racionalidade e o planejamento da economia da educação conformavam então, as políticas públicas e, conseqüentemente, as práticas escolares, deixando pouco ou nenhum espaço para a intervenção dos sujeitos na história.

Essa visão está fortemente influenciada pela perspectiva de um *a priori* estrutural-economicista nas relações do governo com a sociedade civil, atuando aquele como mediador dos interesses entre o capital e o trabalho, no sentido de garantir a acumulação ampliada do primeiro. O “Estado” é concebido como uma instância que paira acima dos conflitos e dos consensos e determina a prática e os interesses cotidianos dos sujeitos na história. Essa perspectiva marca ainda uma profunda crença na última instância da estrutura econômica como orientadora da organização da cultura e das práticas culturais em particular, como é o caso da educação escolarizada.

Ora, como conceber os sujeitos históricos como indivíduos incapazes de gerir o seu cotidiano ou, de forma ainda mais radical, como *massa de manobra* apenas e sempre? Isso equivaleria a extrair do sujeito toda a sua autonomia, ainda que relativa, frente às vicissitudes da vida social e toda sua capacidade de indignação e resistência

frente aos modelos preconcebidos de organização da cultura. Assim, refuto uma leitura determinista e economicista do materialismo histórico, característica de uma determinada *leitura* da história, que extrai dos sujeitos toda sua potência criadora e os reduz a pouco mais que simples insumos culturais. Nessa perspectiva os agentes históricos não teriam qualquer possibilidade de mover-se com autonomia diante das rígidas estruturas ideológicas determinadas pelo Estado. Moldar-se a determinados modelos culturais impostos de forma imperativa seria então tudo o que restaria aos mais diversos sujeitos.

Essa perspectiva da história da Educação Física foi marcada por uma visão linear, um tanto mecânica, desenvolvida no âmbito da pesquisa em *história da educação* no Brasil a partir da década de 1970 a qual, por sua vez, se alimentou das discussões desenvolvidas no interior das Ciências Sociais. Assim, um dos objetivos desse trabalho é evidenciar os limites deste tipo de abordagem, tendo como referência para análise uma determinada produção teórica da história da educação no Brasil a partir da década de 1970 e a influência desta produção mais ampla sobre a pesquisa em Educação Física no Brasil a partir da década de 1980. Já existe um acúmulo significativo de estudos que fazem a crítica da produção historiográfica da educação brasileira, motivo pelo qual resolvi deter-me exclusivamente na produção historiográfica da Educação Física. Mas trabalhei sempre tendo no horizonte as obras de Evaldo Vieira (1983), José Carlos Libâneo (1984), Bárbara Freitag (1986), Dermeval Saviani (1987, 1988, 1989), Ester Buffa e Paolo Nosela (1991), José Willington Germano (1993), Luiz Antonio Cunha e Moacyr de Góes (1994) e Paulo Guiraldelli Jr. (1994). Na perspectiva de crítica a esse produção, bem como a outros estudos aqui não referidos, o leitor tem à disposição os trabalhos de Rashi (1990), Aranha (1992), Azanha (1992), Vieira (1994) e Barreira (1995).

A escolha de obras e autores da Educação Física deu-se pela conjugação de dois fatores distintos: a) a crítica aos modelos (políticas) gestados pelo Estado naquele período e b) a utilização de um referencial de análise que tenha como objeto privilegiado a educação escolar. Esse recorte se faz necessário para precisar o alcance e os limites do trabalho ao qual me proponho: primeiro, traçar um quadro do quanto foi restrita a análise da dimensão social, política, econômica e cultural brasileira, sob a ótica de uma tradição de pesquisa comprometida com a transformação da educação escolar brasileira em geral e a Educação Física escolar em particular, a partir da

década de 1980 e rigorosa do ponto de vista dos seus pressupostos teórico-metodológicos. E, segundo, buscar recolocar a questão das análises das práticas escolares, particularmente da Educação Física, na nossa história recente, a partir de um *olhar para dentro da escola*, devolvendo aos sujeitos o seu lugar na história da Educação Física escolar no Brasil.

LEITURAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Eu gostaria de ver o brasileiro mais saudável, mais resistente, eu tenho a impressão de que hoje o exercício físico, o trabalho físico, etc., é mais valorizado, encontrou o seu lugar. Agora não sei, às vezes tem algumas idéias: “Não é como era antigamente”. Mas não pode ser como era antigament!. Tudo evolui e tem que evoluir. E se meus alunos não souberam crescer é porque eu fui uma péssima professora. Porque o aluno tem que superar o professor. Então eu acredito que esta é a minha verdade. Não sei se é a dos outros.

Professora Halina Marcinowska.

Ao caracterizar esse tópico como *leituras* pretendo deixar claro que não foi meu intento esgotar a análise da produção historiográfica referente ao período em questão. Trata-se antes de uma *leitura possível de obras datadas e situadas*. Com isso pretendo alertar o leitor que não é a minha intenção abarcar o *conjunto da obra* dos autores aos quais me reporto. Mas, apenas debater com algumas obras escolhidas, seja pelo seu forte impacto na área da Educação Física escolar, seja pela sua característica fundamentalmente histórica. Assim é que os textos escolhidos, antes de se configurarem como um todo homogêneo, caracterizam-se mais como *entradas possíveis* de leitura na história recente da Educação Física no Brasil, a partir de uma orientação crítica. Em comum esses trabalhos trazem um determinado olhar sobre a história e a produção humana com algumas nuances, mas caracterizados basicamente por uma forma vertical de conceber a relação entre os sujeitos históricos e as estruturas sociais, políticas e econômicas. Muitos desses trabalhos não se caracterizam sequer como estudos históricos. Mas fazem inserções nesse campo, o que permite leituras e interpretações de caráter histórico. Esse foi o meu intento: a partir das indicações históricas dadas por esses autores que freqüentam com assiduidade os cursos de formação de professores e a produção acadêmica da área –

motivos mais do que suficientes para o estabelecimento de um diálogo crítico – procurei captar e indicar um determinado *esquema interpretativo* das relações entre o ideário oficial e as práticas cotidianas dos agentes educacionais, presente na produção acadêmica da Educação Física no Brasil a partir do início da década de 1980.

É corrente na historiografia da Educação Física brasileira do período compreendido por este trabalho a crítica a uma inserção autoritária do governo no plano da organização da cultura. Isto porque convencionou-se admitir que o governo autoritário brasileiro, no interesse do capitalismo nacional e internacional, conformou novas práticas culturais, excludentes, arbitrárias e extremamente reificadoras dos sujeitos. Desde a chegada das teorias críticas educacionais à área de Educação Física no Brasil na década de 1980, seus pesquisadores têm afirmado que ela se encontra em crise (Medina, 1983; Carmo, 1985; Guiraldelli Jr, 1986; Mariz de Oliveira, 1988; Bracht, 1992; Tani, 1998). Mais notadamente no âmbito escolar a Educação Física tem sido considerada como uma disciplina sem um lugar muito claro na escola.. Muitos pesquisadores caracterizam-na como uma atividade sem legitimidade (Bracht, 1992), sem função social (Betti, 1991; Coletivo de Autores, 1992), sem função política (Guiraldelli Jr, 1988) e até mesmo sem função educativa (Mariz de Oliveira, 1988) no interior da escola. Todos esses estudos caracterizam-se por uma visão estrutural extremamente ampla e um tanto arbitrária: a Educação Física estaria em crise porque – dentre outras razões – o governo autoritário instalado no Brasil após 1964, na tentativa de consolidar sua ideologia, fez uso das atividades desportivas (e da Educação Física em geral) no sentido de anestesiar a consciência e amainar a participação popular nos processos reivindicatórios e decisórios. Então, teria o governo produzido e divulgado uma certa abordagem de Educação Física que se consolidou de forma incontestável, sem que os profissionais da área pudessem contrapor-se às suas medidas arbitrárias e autoritárias. Esse tipo de abordagem histórica nega a história como movimento, privilegiando uma história em que a intervenção ativa dos sujeitos históricos sobre a construção de suas condições de existência seria praticamente nula. Não partilho da idéia de que os sujeitos, individuais ou coletivos, possam mover-se com absoluta autonomia diante das determinações sociais, políticas, econômicas ou culturais. Mas advogo a necessidade de investigarmos os limites da ação humana, bem como suas possibilidades, diante de tais determinações.

A primeira dificuldade que apareceu ao tentar recortar a história da Educação Física no período proposto por este trabalho diz respeito à limitada produção historiográfica da área, principalmente sobre o período por mim estudado: é praticamente inexistente na historiografia qualquer trabalho que faça referência ao período aqui proposto. À exceção do estudo de Lima (1992), desconheço trabalhos de maior fôlego em torno dessa temática. Já existe na historiografia da Educação Física brasileira um grande número de estudos em torno da influência militar sobre a Educação Física (Goellner, 1992; Bercito, 1996; Castro, 1997; Ferreira Neto, 1999). Mas não foram produzidos ainda trabalhos que se refiram especificamente ao período da ditadura militar. Assim, a aproximação histórica se dará por recortes feitos a partir de outras obras consagradas na área, mas que não se caracterizam por serem estudos históricos, necessariamente. No seu conjunto tais estudos dizem respeito muito mais às práticas escolares do que a história propriamente dita. Mas todos eles, de uma maneira ou de outra, recorrem à história para justificar posições, construir interpretações e alguns até mesmo estabelecer prescrições. Como o objetivo central deste trabalho é o estudo da tensão entre o ideário oficial e a prática pedagógica dos professores de Educação Física, tais obras servirão como referência significativa para o debate.

Nesse sentido é importante destacar que esse conjunto de obras analisado perfaz o caminho já apontado por Warde (1990), uma vez que, ainda que não sejam trabalhos próprios de história da Educação Física, neles “a história é chamada para justificar algo” (p. 9). Segundo a autora, um traço característico de trabalhos dessa natureza é “o recuo a períodos históricos passados [que] serve para mostrar que o presente é do jeito que é porque o passado foi o que foi” (1990: 9). A minha opção por tal operação poderia representar riscos, não fosse a grande influência que essas obras lograram conquistar junto à comunidade acadêmica e, em muitos casos, junto aos currículos oficiais e professores escolares. Ora, essa influência acaba por reforçar leituras históricas de segunda mão, mesmo que os estudos de caráter histórico não fossem o interesse primeiro dos autores das obras arroladas. Como comenta Warde:

(...) isto decorre, principalmente, do fato de que boa parte dos trabalhos não resulta de efetivo interesse na investigação histórica, na efetiva preocupação de historicizar a educação como objeto de análise. Resulta mais de longos recuos no tempo com vista a encontrar, supostamente, a origem da questão que se está examinando. Ao se realizar esse recuo,

tendencialmente, novas investigações históricas não são feitas em profundidade. Disso resulta o reforço às explicações históricas já cristalizadas no pensamento pedagógico (1984: 4).

Assim, para criticar as práticas escolares de Educação Física, vários autores recorreram a um mergulho na sua história, indicando linhas de continuidade entre o que foi e o que tem sido a Educação Física escolar nesse país. A idéia corrente de que o desenvolvimento do esporte através da Educação Física escolar ganhou força e até mesmo se consolidou a partir do ideário do governo totalitário, devidamente amparado em fórmulas bem sucedidas em outros países (transplante cultural), é imprecisa a partir do momento que desconsidera as especificidades da formação sócio-histórica da cultura brasileira, inclusive de suas práticas corporais e da intervenção dos sujeitos no interior da instituição escolar.

Certamente a obra que marca uma ruptura com as leituras anteriores da história da Educação Física no Brasil, *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de Lino Castellani Filho (1988), pouco inova no sentido do método. Com uma base teórica marcadamente avançada para a época em que foi produzido, Castellani Filho reescreve a história, porém, nos velhos moldes lineares, causais. Ainda assim, sua análise traz para a cena o conflito inerente a uma sociedade de classes, o que representa um avanço relativo frente a uma forma asséptica de conceber a relação da Educação Física com a cultura. Traçando um paralelo constante entre educação e Educação Física escolar, Castellani Filho procura demonstrar o caráter marcadamente reprodutivista da Educação Física escolar brasileira (p. 124). Fiel às teorizações críticas baseadas na relação de causa e efeito entre a estrutura e a superestrutura, o autor denuncia também a caráter de continuidade das propostas educacionais do Estado nas décadas de 1960 e 1970 e a tecnificação da educação em geral e da Educação Física escolar em particular, como adequação ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil. Faz críticas à caracterização da disciplina escolar Educação Física como atividade e não como campo de conhecimento (p. 108). Critica também os pressupostos da educação do físico e da esportivização como afeitos a um modelo hegemônico no plano das relações internacionais de dependência aos quais o Brasil se submete (p. 114). Em linhas gerais, então, o texto de Castellani Filho tem sua tônica baseada na denúncia, na crítica, em um mergulho nos documentos legais e em pouca ou nenhuma preocupação em torno da real consolidação das políticas públicas no interior da escola. Sua obra se

caracteriza por uma visão da gestação *conspiratória* de políticas públicas nos interesses *escusos* do capitalismo dependente.

Fruto de uma mesma tradição crítica, embora não se caracterize como um trabalho histórico, o livro de Valter Bracht, *Educação Física e Aprendizagem Social* (1992), faz incursões por este campo. Segundo minha interpretação esta obra de Bracht significa mais uma reedição de categorizações macroestruturais, *descarnadas da concretude histórica*, segundo sua própria formulação. Bracht parte de uma análise da vinculação da Educação Física escolar com as instituições médica, militar e esportiva para tecer considerações acerca de uma possível autonomia pedagógica da área. Seus apontamentos indicam a indefinição do papel do professor de Educação Física escolar, bastante útil para a consolidação do modelo pedagógico prevalecente nos anos da ditadura militar:

Essa orientação parece, mais uma vez, adequar-se bem à orientação tecnicista que, principalmente nas décadas de 60 e 70 predominam no sistema educacional brasileiro, sob a égide da ditadura militar, do projeto “Brasil-Grande”. É a época dos objetivos operacionais, do primado do planejamento, da tecnologia de ensino. Menos o professor e o aluno têm importância no processo de ensino, e mais o planejamento (...). Sob esta orientação ocorreram reducionismos, ou uma segunda redução do movimento corporal nas aulas (a primeira redução já havia ocorrido através da assimilação dos códigos do esporte), pela necessidade de operacionalizar os objetivos, o que levou, pelo menos na tendência, à substituição do lúdico em favor de tarefas mecânicas (Bracht, 1992: 23-4).

A crítica de Bracht avança ao apontar a redução das possibilidades educativas da Educação Física na escola. Contudo, alguns aspectos nessa passagem chamam a atenção. Em primeiro lugar é útil destacar a recorrência às teorizações de Dermeval Saviani, o que marca claramente uma tendência de pesquisa na Educação Física brasileira; em segundo lugar, a vinculação até certo ponto mecânica da Educação Física escolar com um projeto nacional de desenvolvimento; finalmente, a afirmação de que o lúdico perdeu espaço para as “tarefas mecânicas”. Essa interpretação apresenta problemas, uma vez que me parece inexato falar em substituição do lúdico pelo mecânico nesse período, a menos que a pesquisa histórica pudesse indicar sobre que bases – lúdicas ou mecânicas – se assentava a Educação Física no período anterior à ditadura militar. Hoje começam a despontar trabalhos que podem lançar algumas luzes sobre esses debates (Souza e Vago, 1997; Vago, 1999). Mas Soares

(1998) já demonstrou que a Educação Física nasceu sob o signo da técnica e do rendimento, ainda mesmo em solo europeu. E mesmo o próprio autor aponta que a história da Educação Física brasileira está marcada por uma visão funcional utilitarista (saúde, adestramento físico etc.). Então soa como exagero imputar à ditadura militar a substituição na escola de uma prática lúdica por outra baseada na técnica. Para Bracht, para que a Educação Física escolar possa autonomizar-se em relação ao esporte faz-se necessária uma “reflexão crítica do próprio papel da Escola em nossa sociedade de classes” (p. 24), o que me parece exato. Para o autor a “questão dos objetivos-conteúdos (métodos de ensino) é um dos pontos centrais do desenvolvimento da sua identidade pedagógica”; em sua perspectiva a Educação Física escolar acaba por ser “fator de reprodução das relações sociais dominantes, e assim, somente serão – os objetivos e conteúdos da Educação Física – radicalmente questionados quando as próprias relações sociais vigentes o forem” (p. 24).

Os esforços do autor para desenvolver uma teoria (crítica) da Educação Física no meu entender esbarram em algumas contradições. Apontando que a “verdadeira Educação Física é aquela que acontece concretamente, e não uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum recanto à espera de sua descoberta” (p. 35), e afirmando em seguida que a Educação Física “está relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral” (p. 36), parece-me que Bracht não contrapõe a realidade efetiva do cotidiano escolar e as configurações das políticas educacionais; ora, a “verdadeira Educação Física”, aquela que efetivamente acontecia (ou não acontecia) em nossas escolas não era a mesma propugnada pelas políticas públicas dos governos de plantão. Ou seja, não existia a “verdadeira” Educação Física, assim como continua a não existir, mas diferentes práticas escolares de Educação Física. Continuando sua teorização Bracht assevera:

Estamos aí frente a uma das características de uma teoria da Educação Física. Enquanto teoria de uma prática pedagógica, ela precisa enfrentar a questão dos valores (penetrar no âmbito da ética). Ou seja, ela vai refletir (e fazer opções conscientes) em torno de uma visão (projeto) de mundo, de Homem e de sociedade (Bracht, 1992: 41).

Quem faria este enfrentamento? A Teoria da Educação Física? E quem são seus agentes? E só existirá uma visão de mundo, de homem e de sociedade? Como a resposta é negativa existindo, portanto múltiplas e díspares visões, somente uma seria legítima no interior da escola? E qual seria essa? Note-se bem que a construção teórica do autor é profundamente abstrata no que diz respeito à vinculação das suas teses com a realidade da Educação Física escolar. Conscientemente ou não os agentes da Educação Física, nos anos de ditadura, já não estariam enfrentando as questões referentes aos valores? As evidências demonstram, conforme o leitor poderá confirmar na primeira parte deste trabalho, que a questão dos valores era ponto de pauta obrigatório nos debates sobre a Educação Física escolar pelo menos desde a década de 1960 no Brasil.

O autor abstrai ainda a experiência concreta dos agentes sociais ao discutir a dimensão do esporte na escola e do trabalho como categoria não fundante da prática pedagógica; sobre a relação entre a indústria do lazer e de materiais esportivos ele aponta, por exemplo, que

embora os pedagogos resistam em utilizar esta nova dimensão do cotidiano de boa parte da população como elemento de legitimação da Educação Física na Escola, é bem provável que a Escola, concretamente, já esteja, através das aulas de Educação Física servindo a esta nova indústria, e a Educação Física esteja recebendo reconhecimento a partir do reconhecimento tácito (consumo) destas práticas corporais na sociedade como um todo (Bracht, 1992: 46).

Relativizando o conceito de trabalho, Bracht vai indicar que a “*utilidade* da Educação Física advém do seu caráter *inútil*” (p. 51). Tenho dúvidas quanto à efetividade desse postulado. Os limites dessa assertiva não serão analisados aqui, uma vez que requer um outro ângulo de compreensão. Apenas chama a atenção a incoerência da relativização do conceito de trabalho efetuada por Bracht, uma vez que faz uma opção clara pelo suporte teórico-conceitual do materialismo-histórico-dialético em suas análises. Ocorre que Bracht acaba por tentar conformar o cotidiano da escola a uma série de categorizações estabelecidas *a priori*. Ainda que o autor visualize e critique a Educação Física em sua inegável negatividade, ele acaba por incorrer numa análise por demais abstrata quando fala de uma *escola transformadora*, de *mudança social*, de *escola de classes*. Assim, Bracht se aproxima de concepções muito difundidas nas teorias críticas da educação no Brasil, que estabelecem críticas

de caráter marcadamente estrutural: *a escola reproduz a sociedade burguesa* (p. 74), *a escola é autoritária* (p. 79), *a tecnificação da Educação Física escolar tem o sentido estreito de preparar para o trabalho* (p. 61). Nessa perspectiva, parece não haver nenhuma possibilidade de uma cultura produzida a partir da escola, uma vez que a escola seria conformada a partir dos interesses da “classe burguesa”. Contra esse engessamento pela Teoria, Caparroz (1997) se levanta, ao indicar a possibilidade de um esporte *da* escola, apesar de restringir a Educação Física a essa prática corporal.

Apesar de ter dúvidas quanto a essa possibilidade, uma vez que o esporte, especificamente, tem se configurado de fora para dentro da escola, e ainda que discorde da maneira de Caparroz delinear a sua pesquisa histórica, o seu trabalho é um bom guia para o conhecimento das formulações recentes no Brasil sobre a Educação Física no interior da escola.⁷ Mas de forma bastante fecunda os estudiosos da história das disciplinas escolares tem mostrado o quão infrutífera é uma análise baseada somente nas determinações que a escola sofre de fora para dentro. A escola tem sido cada vez mais reconhecida como um espaço de contradição, capaz de produzir práticas singulares a partir da experiência dos seus agentes, o que não infirma a tese de possíveis transposições mecânicas para o seu interior. Ou seja, esses estudos tem enfatizado que a instituição escolar não existe em abstrato; cada escola, uma realidade; cada realidade, diversas formas de conceber os embates e conflitos reais. A escola produz uma cultura muito própria, filtrando as determinações extra-escolares ou as assimilando conforme suas necessidades e conveniências (Chervel, 1990; Goodson, 1990, 1991, 1995a, 1995b, 1995c; Belhoste, 1995; Chevallard, 1998).

⁷ Reconheço os esforços de Caparroz (1997), bem como de outros autores e agradeço as sugestões da Prof^a. Eustáquia Salvadora de Souza acerca dessa temática. Mas pelo menos na realidade das escolas com as quais venho trabalhando há muitos anos, não é possível falar em “reinvenção” ou “recriação” do esporte: ele tem sido apropriado tal qual é difundido pelos meios de comunicação o que, nesse caso, nos faz lembrar dos estudos de Chevallard (1991). Certamente eu não afirmaria o mesmo em relação a outras práticas corporais no interior da aula de Educação Física. No caso dos depoimentos dos professores, veremos que as duas possibilidades estavam presentes nas suas práticas: tanto a transposição didática, quanto a escola como lugar de produção de um saber próprio que reelabora os códigos dos saberes de referência. Nesse sentido a minha ênfase na necessidade de avaliar cada tempo e lugar específicos antes de generalizarmos como a escola apropria os saberes produzidos fora de seus contornos, conforme sugere Belhoste (1995).

Na mesma linha de raciocínio de Valter Bracht, o Coletivo de Autores (1992)⁸ também aponta para uma perspectiva de denúncia de modelos reprodutivistas de Educação Física através da história:

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento.

Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno (Coletivo de Autores, 1992: 36).

Esta citação traz elementos fundamentais daquilo que estou identificando como generalizações e abstrações. Em primeiro lugar, parte da constatação de que existe *uma* sociedade capitalista e não, manifestações particulares do modo de produção capitalista. Afinal, uma tese genérica de conformação ao capitalismo corre o risco de incorrer em equívocos básicos: primeiro, abstrair o que viria a ser o capitalismo, concebido de forma indistinta para toda e qualquer formação social, o que implica abrir mão de matizes culturais diferenciados; segundo, transplantando, bem ao gosto das “camisas de força” teóricas, uma explicação universal que, contraditoriamente no interior da obra analisada, nega uma explicação própria para o

⁸ Coletivo de Autores é como comumente se identifica a autoria coletiva da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Sem dúvida representa um marco na literatura especializada em Educação Física escolar, não só pelo seu caráter de denúncia de modelos tradicionais mas, sobretudo, pela sua (ainda incipiente) intenção propositiva. São seus signatários: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

processo de formação e organização da cultura brasileira. Assim, a explicação macroestrutural para o que viria a ser a vinculação da Educação Física escolar aos ditames do capitalismo parece-me uma forma profunda de redução da compreensão da organização da cultura. Mas, além desse aspecto por si só limitador, o texto também permite criticar sua desvinculação com o processo de interação e produção que se dá no interior da escola. Teria mesmo o esporte todo o potencial descrito acima para conformar de maneira tão acintosa os sujeitos a um determinado modo de produção, nesse caso, o capitalista? Ou isto é uma outra forma de abstração acadêmica? Em que medida a escola (e o professor) têm poderes para definir como se formará enfim, o caráter do educando através do esporte? O esporte que acontece dentro da escola (se acontece!) é o mesmo regido pela indústria de entretenimento, pelos *mass-media*? Teria o professor que atua no cotidiano da escola consciência ou mesmo intenção de adestrar os alunos? Dividiria ele essa afirmação de que sua perspectiva de Educação Física escolar se baseia em uma *filosofia liberal*? Ora, quando no texto os autores afirmam que o sistema capitalista recorre à filosofia liberal para formar o caráter do indivíduo *valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia*, esquecem de matizar as teses básicas do próprio liberalismo ao longo do seu desenvolvimento histórico.⁹ São muitas as questões, e a minha intenção aqui não é respondê-las, mas questionar a validade de averbações tão peremptórias. No trato com as fontes históricas, mais notadamente a *Revista* e os depoimentos orais de professores, fica patente as diversas impressões acerca do fenômeno esportivo e de sua utilização com fins pedagógicos, como poderemos ver mais adiante.

Mas voltando às considerações do Coletivo de Autores, não é precipitado advogar que o objetivo dessa concepção (do Estado) seria o “máximo rendimento”, ainda mais quando temos claro que render bem não significa necessariamente fazer o jogo do capital? Ora, a exigência de render de maneira produtiva e eficaz implica na necessidade de competência na produção das condições de existência humana mais dignas para o conjunto dos homens e mulheres, num mundo menos opressivo. Atuarmos nessa perspectiva e exigirmos do educando que faça o mesmo, não representa fazer o jogo do capitalismo ou do liberalismo. Se a aptidão física é um

⁹ A respeito da influência do liberalismo sobre o desenvolvimento do pensamento educacional ver Warde (1984) e Oliveira (1994).

reducionismo canhestro, a justificativa do texto citado para sua superação soa um tanto quanto exagerada.

Uma última crítica pode ser dirigida à dimensão judicativa do Coletivo de Autores. Ele infere que

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (Coletivo de Autores, 1992: 40).

Não é um tanto exagerado atribuir tal dimensão à prática da Educação Física escolar? Em que medida a escola pode propor tal desafio? Será que os limites cotidianos da prática efetiva da Educação Física na realidade das mais diversas escolas brasileiras permitem pensar numa consciência unívoca de classes? Coletivo de Autores instaura uma ruptura com uma determinada maneira de pensar a Educação Física escolar no Brasil, a partir, principalmente, da radicalidade com que aponta para o conflito como categoria fundante da prática pedagógica. Mas, no meu entendimento, esbarra nos limites da denúncia, da abstração e da generalização. Suas proposições metodológicas pouco avançam no sentido daquilo que é tradicionalmente concebido como organização escolar; falta-lhe a concretude da sala de aula na sua análise e, sobretudo, acredito que o espaço que reserva aos sujeitos históricos não se encontra na realidade, mas antes na *Teoria*. Por outro lado, analisando ainda este mesmo texto e recorrendo ao pensamento gramsciano, algumas afirmações e constatações apontam para a negação de próprio suporte teórico da obra referida. Se considerarmos o processo histórico como dialético e a sociedade civil (e a escola aparece como aparelho privado de hegemonia) como campo de correlação de forças, a escola não apenas atuaria *mantendo a estrutura da sociedade capitalista* como também, representaria uma possibilidade de confronto e crítica e construção da contra-hegemonia. Além disso, Coletivo de Autores abre mão da historicidade para operar um crítica histórica.

Outro trabalho que aponta na mesma direção é o de Gabriel Humberto Muñoz Palafox. Traçando críticas ferinas à configuração da política nacional de ciência e tecnologia para a área de Educação Física no período da ditadura militar, o autor refaz

o percurso já delineado pelos autores precedentes, no que diz respeito a uma total subserviência da sociedade civil à sociedade política. Sua leitura da constituição do CBCE¹⁰ parece-me um exercício de análise trans-histórica. Palafox caracteriza a entidade como

Uma entidade ligada à ideologia gerada e difundida pelo aparato estatal pós-64, onde o “novo” racionalismo teria (...) “um colorido mais técnico, atuando, de um lado, como elemento de desmobilização política da sociedade civil e, de outro, como fundamento das medidas estatais de estabilidade política e crescimento econômico” (...). Isto devido, entre outras razões, ao fato de que desde 1967, (através da Doutrina MacNamara) foi estipulado que a estabilidade (segurança) dos países latino-americanos seria garantida pelo seu desenvolvimento econômico apoiado invariavelmente, no seu potencial de crescimento científico e tecnológico. Entretanto, parece interessante fazer notar aqui que, tanto tecnoburocratas civis como militares, independentemente de terem se incorporado à Ideologia Nacional de Desenvolvimento pós-64, não sabiam ao certo o regime político que desejavam no plano econômico enquanto que as burguesias local e multinacional sabiam o que desejavam naquele plano, articulando-se esta aliança de classes sociais no regime político que vigoraria no futuro...

Reforçando estes fatos podemos constatar a tendência inicial, da linha de pensamento científico de origem positivista proveniente dos Estados Unidos, com o que o CBCE se fundara no início de suas atividades, uma vez que seus fundadores estabeleceram como metodologia de trabalho (veja, por exemplo, suas normas de publicação científica), as especificações de uma entidade de cunho eminentemente racionalista, o denominado American College of Sports Medicine (Palafox, 1990: 44-5).

Nas suas considerações Palafox abre mão de historicizar suas análises, o que implica formular uma interpretação da história sem a devida contextualização histórica. No campo específico da Educação Física, a análise e as críticas em torno da fundação do CBCE também reclamam uma maior historicidade. Ora, o CBCE como entidade científica só poderia se constituir dentro dos cânones da ciência. Acusar uma entidade científica de ser *racionalista* só pode soar como equívoco: como poderia uma entidade científica abrir mão da racionalidade na construção do conhecimento científico?

¹⁰ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é a maior e mais significativa entidade de cunho acadêmico-científico da área de Educação Física no Brasil.

O fato da entidade que se constituía aliar-se a uma entidade americana “de cunho eminentemente racionalista” não implica, necessariamente, fazer o jogo da dominação.¹¹ Acredito que naquele momento histórico a criação de uma entidade científica para a Educação Física no Brasil implicava o avanço técnico e científico da área, aspecto bem afeito à política desenvolvimentista do período. Mas a interpretação de Palafox faz identificar um certo reducionismo no plano da organização da cultura; afinal, entendida como uma das possibilidades, a criação daquele colégio não desqualifica a entidade e seus fundadores como pesquisadores preocupados com o avanço da área no Brasil. A sua perspectiva foi a vencedora em um campo de tendências. O autor parece trabalhar com a idéia de que só existe uma única razão “verdadeira”; nesse caso, que razão seria essa?

Porém, mais contundente nas formulações teóricas do autor, é sua defesa da *vitimização* dos professores frente aos desdobramentos das políticas educacionais do período: “o docente de Educação Física, como outros profissionais nesta sociedade de classe, tem sido também vítima das mais diferentes formas de violência ideológica do sistema capitalista vigente” (p. 101). Já destaquei que não é minha intenção neste trabalho absolutizar as possibilidades dos sujeitos na construção da história; tampouco, absolver o “Estado” autoritário ou o capitalismo das suas indiscutíveis contribuições para a reificação dos sujeitos e da cultura em geral. Mas é possível subestimar a capacidade, ainda que limitada, de reação dos sujeitos? Afinal, quem reagiu à repressão, por que motivo o fez? Castellani Filho (1988) bem demonstra que havia resistência, havia reação. Vitimar o professor é tirá-lo da sua condição de sujeito histórico, capaz de tornar-se criativo, no sentido mesmo de aquisição de autonomia para superar a condição de classe da sociedade burguesa, nem sempre tão demarcada (Thompson, 1979).

Diante dessas considerações, outro estudo que merece destaque é o de Oliveira (1994). Polarizando a intervenção educativa da Educação Física brasileira em torno de *uma pedagogia do consenso* e *uma pedagogia do conflito*, o autor nos oferece um balanço da produção intelectual sobre a Educação Física a partir dos anos 1980,

¹¹ O leitor encontrará uma análise rigorosa da criação e consolidação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, inclusive no sentido de infirmar algumas das considerações de Palafox, no trabalho de Paiva (1994).

momento no qual considera terem emergido elementos críticos na Educação Física brasileira. Sua posição diante para polarização proposta é bastante emblemática daquilo que aqui denomino de abstracionismo. O autor reclama que

A ótica do consenso sustenta-se em princípios funcionalistas que só prevêm possibilidades *para interação, continuidade, conservação, harmonia, equilíbrio e ajustamento* sociais. A ideologia capitalista tende a tornar-se senso comum, restringindo o leque de opções das classes dominadas. Se perguntarmos a um pobre qual o sonho de sua vida, a resposta quase inevitável será: *ser rico*, ou seja, *trocar de lado*. O papel do professor, como intelectual orgânico que opta pelos desfavorecidos, é abrir o amplo de percepção daqueles que o cercam para as contradições do capitalismo, dando-lhes opções. A pedagogia do *conflito* é um trabalho de *persuasão*, no sentido gramsciano, para a superação do conhecimento do senso comum, ou seja, a filosofia das classes subalternas. Não se pode esperar que, espontaneamente, as massas despertem para as necessidades da verdadeira transformação social. Esse foi um dos maiores ensinamentos de Lenine. O trabalho pedagógico revolucionário implica obstaculizar a veiculação de valores burgueses, assim como preparar os trabalhadores para serem *dirigentes* em uma outra sociedade. A passagem para esse outro nível de consciência é a *catarsis* gramsciana (Oliveira, 1994: 185, grifo no original).

Parece-me que também Oliveira vitimiza os professores. E bem ao gosto dos intelectuais, as classes dominadas aparecem no seu texto como incapazes de gerir suas vidas, necessitando, portanto, serem iluminadas pelos doutos membros da academia. Observe-se que o professor nesse texto, também precisa ser esclarecido. Caso contrário ele não teria condições de conduzir a *massa* ao esclarecimento. Ocorre que imputar ao professor o papel de intelectual orgânico é simplificar em demasia a concepção gramsciana que não reduz o intelectual orgânico a uma pessoa, mas o concebe como uma vontade coletiva. E essa vontade é histórica, ou seja, consciente do seu momento histórico real (Gramsci, 1991: 6). É claro que o esclarecimento, ainda que seja obscuro o que o autor entende por esse termo, não pode ocorrer sem o consórcio dos professores, se pensarmos nas práticas escolares. Porém, as abstrações em torno do papel do professor na *transição para uma sociedade socialista* conforme propõe Oliveira (1994: 187) desencarnam os indivíduos de sua materialidade concreta e histórica. E é o próprio Gramsci que nos alerta:

Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem?” – queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu

próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isso “hoje”, nas condições de hoje, da vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (Gramsci, 1978: 38).

Na mesma linha de desenvolvimento de Oliveira, no trabalho de Carmo (1985) também é possível perceber esse universo abstrato – não seria autoritário? – das teorizações acadêmicas sobre a prática dos professores.

...o competente e o incompetente fundam-se na concepção de mundo e não na forma como se apresenta este ou aquele indivíduo diante de um fenômeno. Assim, toda ação teórico-prática em Educação Física desprovida de uma consciência histórico-cultural de classe, resultará apenas em mais uma das tantas inócuas ações pedagógicas tão comuns hoje em dia. Esta inocuidade não é gratuita nem fruto do acaso, ela é proposital e de alto poder conservador, principalmente porque, quanto pior for a veiculação do saber, pior será a apreensão pelo aluno e, conseqüentemente, mais fácil será a utilização do conhecimento como instrumento de dominação, pois uma ação pedagógica desenvolvida sem objetividade, sem raízes históricas e perspectivas do *como deveria ser*, leva a lugar nenhum.

Especificamente em Educação Física, necessita-se de professores com competência técnica, cientes *do que fazer, como fazer e por que fazer*, e conscientes politicamente, *sabendo a quem estão servindo, quem é beneficiado com sua prática*, enfim, professores que consigam ter uma visão de *totalidade*, na qual o importante é entender a inter-relação dinâmica das partes que compõem este todo, e não a simples justaposição dessas partes. (...)

Quando insistimos em colocar a questão da identidade social e política do professor de Educação Física não o fazemos gratuitamente. Agimos assim porque acreditamos ser este o primeiro passo rumo à consciência filosófica e de classe (Carmo, 1985: 31, grifos no original).

Novamente estamos diante de um série de considerações de *como deveria se comportar* o professor de Educação Física, de *como deveria ser* a prática pedagógica, enfim, de *como deveria ser* a realidade. É importante observar que, ainda que inúmeros autores e/ou estudos reivindicassem a histórica como tribunal de suas inquietações frente às determinações do mundo capitalista, a alternativa seria uma nova ordem social por definição boa, ou seja, a-histórica. Essa ordem social, assim

como a prática real da Educação Física, pairaria em algum lugar asséptico, longe da “contaminação” humana. Os homens e mulheres capazes de soerguer esse mundo deveriam ser educados, preparados, formados, esclarecidos. E não raro alguns desses trabalhos apresentam-se como porta-vozes do “novo”, como portadores da potência transformadora, ou seja, como os candeeiros capazes de iluminar todos aqueles que permanecem no obscurantismo de práticas reprováveis, uma vez que são práticas de “reprodução social”. Em nome da crítica a um mundo efetivamente desumano e reificador estabeleceu-se um protocolo de intenções que desconsiderou por completo a prática humana concreta através da história, aquela que efetivamente se desenvolveu no cotidiano, por homens e mulheres reais. Também é preciso destacar como o mergulho desses estudos na história da Educação Física freqüentemente foi para reiterar que essa história foi sempre a história da manipulação, da submissão, da dominação. Ainda que esse seja o traço marcante da sociedade capitalista, pouco se falou que à dominação corresponderam práticas de resistência que nem sempre foram explicitamente políticas, como as que estarei analisando na segunda parte. A vontade que alguns desse autores manifestam de que o mundo e a Educação Física fossem diferentes do que foram ou são, é uma vontade legítima do ponto de vista individual mas que não pode ser confundida com a vontade de todos, tampouco com um devir histórico. É Gramsci que nos lembra que “...não existe de fato, historicamente, uma maneira de conceber e de agir igual para todos os homens (1978: 39).

Por fim, julgo interessante apontar ainda algumas das formulações propostas por Guiraldelli Jr (1988) e Betti (1991), dois autores que estabeleceram, de pontos de vista diferentes, análises sobre o desenvolvimento histórico da Educação Física no Brasil, e mais precisamente, sobre as influências governamentais sobre a sua prática escolar nos anos da ditadura militar.

Fiel à tradição crítica que abdicou da empiria, Guiraldelli Jr. tece considerações sobre os “usos” da Educação Física pelos governos militares. Para o autor

É preciso também notar que, se por um lado a Educação Física Competitivista era incentivada pela ditadura pós-64, pois tal concepção ia no sentido da proposta de um “Brasil-Grande”, capaz de mostrar sua pujança através da conquista internacional, por outro lado, obviamente, esse não era o único interesse governamental ao endossar tal concepção.

Na verdade, o “desporto de alto nível”, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social. A preocupação com a possibilidade do

aumento das horas de folga do trabalhador, que mesmo um sindicalismo amordaçado poderia conseguir, incentivava o governo a procurar no desporto a fórmula mágica de entretenimento da população (Guiraldelli Jr, 1988: 31-2).

Uma das fontes de Guiraldelli Jr. para extrair suas conclusões é justamente a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, minha fonte escrita privilegiada. E é interessante notar como o autor opera uma apropriação dos registros da *Revista* da forma que Thompson denominou de autoconfirmadora (1981: 21). Guiraldelli Jr. não faz alusão ao rico debate que estava posto nas páginas da *Revista*, debate que era internacional, e que remetia a uma consolidação do esporte que não tinha necessariamente a ver com a política do Brasil-Grande. Outra preocupação que esse autor não teve foi a de verificar o que se praticava antes desse período nas escolas brasileiras. Alguns dos professores por mim entrevistados criticam não só o governo, mas também a literatura, pela ênfase dada por exemplo, ao Esporte para Todos (EPT) no período em questão. Segundo Lubachevski (1998), as atividades que viriam a ser denominadas de EPT já eram desenvolvidas em Curitiba desde meados dos anos 1950, portanto, num período de exercício e vigência da frágil democracia brasileira, no qual o país não estava sob a égide dos militares. Assim talvez seja exagero considerar a tese que afirma que o interesse primeiro da divulgação das atividades esportivas pelo governo fosse de “analgésico social”, como conclui Guiraldelli Jr. O autor, a partir de algumas premissas que são mais ideológicas que epistemológicas, confirma suas inferências a partir de uma leitura apenas parcial dos documentos. Havia um debate na *Revista* e havia denúncias da própria orientação esportiva para a Educação Física brasileira.

Já o caso de Betti (1991) não é o mesmo. Esse autor opera uma crítica à esportivização da Educação Física brasileira no período, a partir de um profundo mergulho na legislação e na documentação oficial. Suas referências principais para tecer críticas às políticas educacionais do período são os trabalhos de Freitag (1986) e Romanelli (1986), duas obras de referência no campo educacional. A análise proposta por Betti por si só limita muito a compreensão do processo histórico, uma vez que a efetivação das políticas oficiais em práticas escolares não foi analisada. Ainda assim o autor afirma que

O conteúdo esportivo deu então uma nova coloração aos programas de Educação Física no Brasil, centrados na velha ginástica sueca e francesa. O esporte pareceu também ir ao encontro da ideologia propagada pelos condutores da Revolução de 1964: aptidão física como sustentáculo do desenvolvimento, espírito de competição, coesão nacional e social, promoção externa do país, senso moral e cívico, senso de ordem e disciplina (Betti, 1991: 161).

Julgo ser importante indicar que o autor também utiliza alguns números da *Revista* por mim aqui estudada. Nessa caso, a crítica anteriormente dirigida a Guiraldelli Jr. permanece procedente na análise do estudo de Betti. Ou seja, o autor enxergou nas páginas da *Revista* apenas aqueles elementos que referendavam as suas críticas às políticas oficiais do período referido, conforme as considerações feitas anteriormente. O seu estudo não é tão incisivo quanto os anteriores naquilo que respeita à organização social. Certamente isso se justifica também pelo seu suporte teórico diferenciado, senão antagônico. Mas ainda assim suas análises não contemplam o desenrolar das políticas oficiais no plano das práticas concretas. Segundo os professores por mim entrevistados o esporte apareceu como uma alternativa ao descaso e à improvisação que então grassavam nas aulas de Educação Física. Para a grande maioria desses professores o esporte era uma atividade educativa por excelência. Assim sendo, ele era muito mais uma alternativa positiva do que um rebaixamento do valor formativo da Educação Física escolar. Ou seja, representavam mesmo, uma “nova coloração” para a Educação Física escolar. Quanto aos usos ideológicos que se podem fazer do esporte não podemos falar o mesmo de qualquer outra prática cultural? E os professores partilhavam dessa compreensão ou haveria compreensões diferenciadas em torno daquele uso?

Finalizando, julgo ser importante uma observação. A recorrência à obra de Gramsci foi uma das febres intelectuais a partir dos anos 1980 no Brasil, tanto na pesquisa em educação, quanto na pesquisa em Educação Física, conforme demonstram vários dos trabalhos aqui discutidos. Não é o objetivo desse trabalho propor uma análise crítica da obra do pensador italiano. Mas aquele momento da produção acadêmica-intelectual no Brasil é indicativo de como as mais diversas formulações teóricas podem ser tomadas sem o necessário reconhecimento do seu valor heurístico e sem a sua necessária historicidade. A questão nodal é: estaria o professor, que atuava na escola efetivamente, com todos os limites que a realidade lhe impõe, preocupado com uma *sociedade de classes* e com a *violência ideológica do*

sistema capitalista? O conjunto dos professores por mim entrevistados, que durante o período da ditadura militar estava se formando ou já atuava na rede escolar, simplesmente considerou a ditadura militar como um fenômeno político qualquer – uma eleição, por exemplo – sem maiores conseqüências para suas vidas, ainda que reconhecessem o caráter autoritário e restritivo dos governos militares. Com isso quero reafirmar que os homens e mulheres “comuns”, aqueles que não fazem parte dos meios acadêmicos-intelectuais e são parte das *massas* ou do *povo*, objeto de estudo desses meios, têm maneiras muito próprias de operar com os dados da realidade, para desencanto de alguns membros da academia.

Nos anos 1990 se inicia um processo de produção historiográfica no campo da Educação Física que procura repor algumas das questões não contempladas no período anterior (anos 1980). Um desses estudos mais destacados é o de Soares (1994). Traçando um painel da constituição da Educação Física, a autora nos dá elementos para compreender a influência do pensamento médico-higienista sobre a Educação Física brasileira, um dos pontos a serem analisados em seguida. Mas a autora mantém ainda resquícios da produção anteriormente analisada, ao escrever uma interpretação da histórica estritamente em termos de dominantes/dominados, não matizando as relações sociais, inclusive as relações de poder. Estando o seu trabalho inscrito no campo de uma história das idéias, Soares afirma:

...A Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação. Acentuou de forma decisiva o traçado de uma nova figura para o trabalhador adequado àquela nova ordem: um trabalhador mais produtivo, disciplinado, moralizado e, sobretudo, fisicamente ágil. Fruto da biologização e naturalização que dirige a construção da nova sociedade, foi utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça. Ela se fez protagonista de um corpo saudável, robusto, disciplinado, e de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada, enquadrada, enfim, aos padrões higiênicos de conteúdo burguês. Podia ser a “receita” e o “remédio” para a cura de todos os “males” que afligiam a caótica sociedade brasileira capitalista em formação.

Objeto do saber e do fazer médico, a Educação Física atuou na “preparação” do corpo feminino para o desempenho de sua nobre tarefa: a reprodução dos filhos da pátria, reforçando, assim, o ideário burguês sobre espaços e papéis sociais permitidos à mulher

ocupar e desempenhar. Atuou, também, tanto na “preparação” do corpo do soldado, fazendo-o útil à pátria, quanto no corpo do trabalhador manual, tornando-o mais útil ao capital.

A Educação Física das crianças – e isso é possível afirmar tendo em vista os documentos e obras analisados – sempre foi um pólo de atenção especial dos médicos higienistas. Exigindo a sua obrigatoriedade desde os primeiros anos de escolaridade, desejaram fazer do exercício físico um hábito capaz de gerar saúde em si mesmo, disciplinar os gestos e a vontade através dos exercícios físicos desde cedo e em nome da saúde, inculcar a idéia de que da disciplina física individual depende o futuro da pátria (1994: 159-160).

O estudo de Soares não trata, como os demais, do período da ditadura militar no Brasil. Antes, aborda o período final do século XIX e o inicial do século XX. A opção por contemplá-lo nesse trabalho é decorrente de duas percepções distintas. Em primeiro lugar, o seu trabalho é bastante significativo da emergência de uma nova forma de conceber a história e de uma preocupação eminentemente historiográfica. Ele faz parte já dos novos ventos que soprariam nos anos 1990 sobre a pesquisa histórica em Educação Física no Brasil. Por outro lado, e essa é a segunda percepção, o seu trabalho, como no exemplo da citação acima, parte de suas *considerações finais*, reitera uma leitura conspiratória da história, reduzindo a luta de classe à sua forma esquemática: burguesia *versus* proletariado.¹² Por fim o seu texto aponta para a necessidade de compreensão de idéias e práticas: sobre as primeiras não há muito o que discutir e o seu trabalho demonstra fôlego; sobre as últimas permanecem imensas lacunas que acabam por gerar interpretações por demais generalizantes, quando não abstratas.

Toda a construção teórica dessa produção aqui destacada – diferente nos seus objetivos e formas de análise – nega a história como *movimento*. Segundo Thompson:

A explicação histórica não pode tratar de absolutos e não pode apresentar causas suficientes, o que irrita muito algumas almas simples e impacientes. Elas supõem que, como a explicação histórica não pode ser Tudo, é portanto Nada, apenas uma narração fenomenológica

¹² Essa leitura por mim denominada de conspiratória seria completamente abandonada pela autora no seu segundo estudo histórico (1998). Nesse belíssimo trabalho o conflito inerente à sociedade capitalista é analisado de forma muito mais matizada e menos dogmática. Esse é, sem dúvida, um grande avanço da pesquisa recente em história da Educação Física no Brasil. Outros exemplos dessa “oxigenação” dos estudos históricos são os trabalhos de Souza (1994) e Vago (1999). Um balanço da produção historiográfica em Educação Física no Brasil pode ser encontrado em Melo (1999). Para uma crítica à noção de classe e luta de classes utilizada por essa tradição de estudos históricos da educação e da Educação Física brasileiras, recorri ao ensaio de Thompson (1979) e aos seus estudos históricos

consecutiva. É um engano tolo. A explicação histórica não revela como a história *deveria* ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneira particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo (1981: 61).

No que diz respeito à escola, especificamente nesse caso aos professores de Educação Física que nela atuavam, não me furto a afirmar que eles sempre tiveram uma série de dificuldades bastante concretas no seu dia-a-dia para equacionar. E mais: os problemas do cotidiano tendiam a ser resolvidos à medida que eles surgiam, independente das políticas oficiais. Certamente não podemos considerar os professores como sujeitos capazes de, por si só, transformar a realidade através da sua prática pedagógica, como gostariam alguns dos autores anteriormente citados. Porém, *os professores também não são ou foram vítimas; tampouco, foram coitados*. Ele foram sujeitos que agiram e reagiram dentro de condições históricas concretas, bastante objetivas. Eles certamente não tinham a disponibilidade acadêmica para teorizar sobre o fim ou o início dos tempos. Vale lembrar que a crítica à condição ingênua ou alienada do professor está presente em inúmeros outros trabalhos, além desses aqui analisados, como é possível destacar os trabalhos de Medina (1983 e 1986), Ferreira (1988), Mariz de Oliveira (1988), Carvalho de Freitas (1991), Kunz (1991), Ferreira Neto (1993) e Gonçalves (1994).

Os trabalhos com os quais venho debatendo ao longo desse estudo desconsideram completamente que o golpe militar de 1964 e o posterior período de governos militares desenvolveram-se como um processo não unívoco, multifacetado, portanto, impossível de ser analisado com fórmulas esquemáticas. A doutrina do desenvolvimento com segurança deita raízes ainda no início da década de 1950, seja através do *Conselho para as Tensões Mundiais*, da *Década de Desenvolvimento das Nações Unidas* ou da *Aliança para o Progresso*. Todos esses fóruns, seja na forma de campanhas ou de instituições, são resultado da política da Guerra Fria, muito anteriores portanto à ditadura militar no Brasil (Adams, 1964). Segundo Geisel apud

D'Araújo e Castro (1997), haveria uma linha de continuidade entre o golpe de 1964 e o sentimento anti-comunista desenvolvido no Brasil a partir das revoltas tenentistas das primeiras décadas desse século.

As reformas educacionais de 1968 e 1971 são resultado de um processo contínuo de consolidação hegemônica, que não se deu sem profundos antagonismos, divergências embates e conciliações. Amplas parcelas da sociedade civil debatiam-se em torno do que representava a própria reorganização da cultura no pós-guerra, tanto no plano interno quanto no externo. Assim, o Estado brasileiro configurava-se como um amálgama de interesses diversos, não monolíticos mas que, em última instância, não se propunha somente a fazer *mecanicamente* o jogo do capital internacional. Havia tensões que parecem ter sido desconsideradas ao longo da produção historiográfica. Mesmo porque se delineava toda uma outra configuração para a cultura brasileira, no sentido de sua *modernização*. O sentimento de nação *moderna, forte, grande*, difundido pelo Estado não trazia nada de novo; antes, era apenas uma redefinição de um processo iniciado já no século XIX de construção da nação brasileira, como nos indica Carvalho (1987). A própria dimensão política da produção do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) aponta nesse sentido.¹³ Resta saber em que medida o povo brasileiro estava preocupado com a invenção ou não da nação, proposta pelos governantes, para muito além de seu cotidiano mais imediato.

Uma parcela significativa da história da educação brasileira, da qual tomei apenas alguns exemplos, tem sido escrita à luz de determinantes estruturais, mas sem captar a lógica de processo impressa no desenvolvimento histórico. Ora, parece-me bastante difícil sustentar que havia consenso popular em torno do poder do Estado militarizado. Mas também não podemos afirmar que os governos militares não contavam com algum apoio entre a população. Muitos autores reduzem a sociedade civil a parcelas da intelectualidade e da classe média oposicionista e não a estende ao conjunto da população. Talvez fosse necessário indagar o que alguns desses autores caracterizam como *povo e popular*. Capitani (1999) lembra-nos que a resistência ao governo autoritário nunca se tornou uma resistência popular organizada e consciente – no que diz respeito a grandes parcelas da população – mas iniciativa de grupos e

¹³ No interior do ISEB são formuladas várias e diversas teorias acerca do desenvolvimento brasileiro. Intelectuais das mais variadas orientações ideológicas teorizavam sobre qual seria o modelo de desenvolvimento mais adequado para o Brasil. Ver Toledo (1978).

organizações que, além de ações isoladas e mal coordenadas não contavam com apoio popular significativo. Mesmo o movimento estudantil, um dos focos de maior resistência à ditadura militar, refluíu diante da eminência da transferência do poder para a esquerda, no período imediatamente anterior ao golpe, de elevada instabilidade institucional, conforme aponta Martins Filho (1997). Creio que é necessário até mesmo indagar se o conjunto da sociedade civil sabia ou imaginava o que estava se passando em termos políticos no país e até que ponto os governos militares não tinham o apoio, ainda que velado, de significativas parcelas da população. Não se trata de negar a repressão, a exceção do regime e mesmo seu caráter perverso. Mas, se formos proceder a uma análise dos fatos concretos, poderíamos afirmar que sociedade política teria perdido apoio da sociedade civil por conta da hipertrofia daquela, conforme indica Saviani, (1988: 95)? A historiografia mais recente sobre o golpe militar de 1964 tem enfatizado, inclusive, a própria tensão interna das Forças Armadas, que em hipótese alguma estavam coesas quanto aos rumos do país após os acontecimentos de 31 de março de 1964 (D'Araújo et alii, 1994; Sodré, 1997; Gorender, 1997; Figueiredo, 1997). A análise da história por cima, pela sua configuração estrutural, pouco espaço deixa para a configuração de formas particulares de correlação de forças, permeada pelas características próprias da cultura brasileira. Para Gramsci “Nas análises concretas de fatos reais, as formas históricas são características e quase únicas” (1991: 61).

Finalmente, parece-me que é também negada a historicidade da elaboração da reforma educacional da ditadura quando se aponta a continuidade entre o texto das várias reformas aprovadas – Lei 5.540/68 e Lei 5.692/71 (Brasil, 1978) – e a ordem sócio-econômica gestada a partir de 1964. Creio que é o mínimo que se espera de um regime que pretende ampliar e consolidar o seu domínio, e a política educacional é pedra de toque nessa empreita. Dessa maneira, absurdo seria se não houvesse uma certa organicidade entre as reformas educacionais e o novo modelo sócio-econômico. Mais: é importante destacar que as “vitórias” encetadas pelo regime militar foram expressão de um período de extrema ebulição política e de uma profunda reorganização cultural no Brasil. No vazio criado pelo fim do populismo no início da década de 1960 afloraram as condições históricas necessárias para a reorganização dos forças mais conservadoras, mas não sem uma permanente luta pelo poder em torno das questões educacionais e políticas mais amplas (Ianni, 1987, 1997;

Fernandes, 1982, 1997). Assim, o nexos entre a organização política, dinâmica cultural e a reorganização do sistema educacional só pode ser compreendido à luz da análise dos fatos concretos e não, de categorizações externas à própria história. Estas, quando não apenas abstratas, correm o risco ainda de se tornarem arbitrárias. Frente a esses riscos, Thompson (1981) nos alerta:

Este modo de pensar é *exatamente* aquele que foi geralmente chamado, na tradição marxista, de idealismo. Tal idealismo consiste não em postular ou negar o primado de um mundo material ulterior, mas um universo conceptual autogerador que impõe sua própria idealidade aos fenômenos da existência material e social, em lugar de se empenhar num diálogo contínuo com os mesmos. (...). A categoria ganhou uma primazia sobre seu referente material; a estrutura conceptual paira sobre o ser social e o domina (p. 22).

As análises aqui desenvolvidas têm a motivação clara e já manifesta de propiciar a retomada do debate acerca da configuração histórica da Educação Física escolar, mais precisamente, no período pós-1964. Os estudos escolhidos foram-no pelo grau de imagens e compreensões que ajudaram a consolidar na área, o que contribuiu, intencionalmente ou não, para que se cristalizasse uma concepção do desenvolvimento histórico da Educação Física rígido e algo mecânico. Uma concepção que cancela os sujeitos na sua potência criadora e obsta a compreensão da história como um processo dinâmico e multifacetado. O que se depreende dessa análise é a profunda característica generalizante e abstracionista de uma determinada produção em Educação Física no Brasil, no que tange aos estudos voltados para o ensino de Educação Física. A vinculação entre essa produção em Educação Física e a historiografia da educação brasileira é clara. O aspecto positivo dessa vinculação é o fato de a Educação Física ter se aproximado da produção das Ciências Humanas e ter mantido um diálogo com estas. Não podemos esquecer em absoluto o caráter situado e datado dessa produção. É preciso destacar também o papel que ela cumpriu na abertura de novas possibilidades de compreensão do fenômeno social e cultural que é a Educação Física.

Por outro lado, no que tange à compreensão da história da Educação Física, essa produção incorporou alguns “vícios” e alguns limites da pesquisa em educação à qual, na sua maior parte, esteve vinculada; o principal deles é olhar para a realidade de fora dela. Na perspectiva da teoria educacional, houve avanços significativos a

partir da produção analisada. Mas também, deu-se muita margem para equívocos quando se perdeu de vista o cotidiano da escola e duas das principais categorias utilizadas por praticamente todos os interlocutores aqui contemplados: a história como movimento contraditório e a sociedade como lugar de conflito. Tomado o Estado brasileiro do período analisado como títere do capitalismo internacional e dos arroubos conspiratórios da burguesia, restou fazer a apologia da revolução via educação, via a escola, como aparece em alguns trabalhos. Quem perde com isso somos todos nós, agentes portadores de experiências singulares, ainda que marcadas por toda uma herança, como o são os professores e alunos das nossas escolas; quem ganha são as práticas conservadoras, resistentes em larga medida às teorizações descarnadas de concretude histórica.

Os documentos por mim analisados, entre os quais incluo os depoimentos dos professores de Educação Física, indicam o quanto as críticas desferidas contra os governos militares diante da opção pelo desenvolvimento precisam ser relativizadas, se tomadas como elemento apenas de juízo ideológico. Em depoimento D'Araújo e Castro (1997), o ex-presidente Ernesto Geisel definia com precisão as metas do seu governo:

Se tínhamos problemas sociais no Brasil, de miséria absoluta, analfabetismo, doenças etc., para resolvê-los ou atenuá-los só havia uma maneira, isto é, o desenvolvimento. Dar comida para os famintos é uma solução paliativa, que resolve apenas no dia-a-dia e não é mantida ao longo do tempo. A solução definitiva é ter recursos para educação e saúde, desenvolver o país e criar empregos. Só dar comida? Pode-se fazer isso durante 15 dias, um mês, dois meses, três meses, mas não se faz durante dez anos. Não discordo que se dê comida, mas é uma medida transitória. É preciso encontrar uma solução de longo prazo, uma solução definitiva. Por isso, sempre fui contrário à recessão (Geisel apud D'Araújo e Castro, 1997: 288).

Os governos autoritários cumpriam um papel de reorganizar o país no interesse de uma determinada *visão de mundo*, e isso pressupõe um certo grau de confrontação/manipulação no jogo político. E, no entanto, cediam também às evidências de condições bastante precárias de ensino em todos os graus da escolarização e em outros indicadores sociais, como demonstram Vieira (1983) e Covre (1983). Ainda que numa perspectiva claramente tecnocrática, o governo buscava dotar o país de uma infra-estrutura material e de formação que atendessem aos desígnios do desenvolvimento. Isso não soa como conspiração; antes, se configura

como a hegemonização de uma perspectiva mundial de desenvolvimento que, em seus pressupostos primeiros, atende aos interesses universais do modo capitalista de produção. E é uma construção histórica, não é uma construção supra-histórica, que se explica no plano simplista da categorização generalizadora.

Em graus diferentes de determinação a maior parte dos estudos referidos imputam ao Estado – note-se que caracterizado como *Estado de classe*, ainda que definido como campo de lutas – a responsabilidade pela *imposição* de uma política educacional arbitrária e autoritária, em conformidade com os interesses do processo de acumulação ampliada do capital. Segundo esses estudos, numa fase altamente concentradora de riqueza do capitalismo monopolista internacional a política educacional tinha a clara intenção de subjugar a população trabalhadora, definindo, via legislação, a quantidade e a qualidade do ensino. A quantidade do ensino foi garantida, de certa forma, com a expansão do número de vagas nas escolas públicas e com a consolidação da escola privada em todos os níveis de ensino. Em contrapartida, o que podemos falar da qualidade de ensino? No caso dos autores citados, eles são unânimes quanto a falência do ensino no Brasil, seja público ou privado, na década de 1970. As escolas públicas não tinham condições de atender as imposições da lei e as escolas privadas não o faziam por questões econômicas; num caso e noutro o que se viu foi a inobservância, o não cumprimento e o desrespeito à norma legal (Cunha, 1983; Germano, 1993).

De forma genérica o que se viu foi uma aludida *orquestração* do Estado “fazendo água”. O governo brasileiro naquele período, como de resto qualquer governo se proporia, tentou implantar uma política educacional que levasse em conta interesses os mais variados, e não, como se quer fazer crer, interesses escusos de uma classe *despótica*. A profusão de teorias de desenvolvimento gestadas a partir do ISEB (Toledo, 1982) demonstra o quanto havia de divergências em torno do melhor projeto de desenvolvimento para o Brasil a partir da década de 1950. Num período de “crise de hegemonia”¹⁴ a vacância do poder abriu possibilidade para um

¹⁴ A “crise de hegemonia” é entendida aqui no sentido conjuntural e não, estrutural. Antes do golpe de 1964, e acredito que uma de suas causas, o que se viu foi um vácuo no poder que precisava ser preenchido. O plano internacional apontava para o recrudescimento da luta contra o comunismo, álibi perfeito para a rearticulação das forças mais retrógradas da política nacional. Como demonstram D’Araújo et alii (1994), muitos *projetos* eram pensados mesmo no interior das Forças Armadas, tendo prevalecido o mais conservador. Mas isso não se deu sem dissensões internas às Forças Armadas e a classe política em geral. A própria esquerda dividia-se entre diferentes alternativas para o

regime autoritário mas, de forma alguma monolítico e, em alguns dos seus extratos, profundamente nacionalista. Sendo assim, a ligação automática entre as políticas educacionais do governo brasileiro pós 1964 e o capitalismo internacional, aponta para a desconsideração da particularidade do desenvolvimento cultural brasileiro.

Em última análise, é o que nos demonstra Xavier (1990) quando critica as generalizações em torno da relação entre capitalismo e escola no Brasil, ainda que se refira a um outro período histórico:

O que me pareceu especialmente problemático é que, entre esses referenciais explicativos e críticos e a transformação da realidade vigente, há que se situar necessariamente o conhecimento histórico do capitalismo brasileiro, assim como da ideologia e da escola que produziu para cimentá-lo; conhecimento que nos permita apreender os seus traços característicos, as suas tendências particulares de evolução e conseqüentemente as suas condições específicas de superação. Sem esse conhecimento concreto, que nos possibilite diagnósticos coerentes, prognósticos conseqüentes e projetos eficientes, arriscamo-nos a esterilizar a crítica educacional, transformando-a num mero exercício acadêmico (Xavier, 1990: 176).

E continua:

Denunciar o “caráter capitalista” da escola é estéril, se não podemos apreender os mecanismos particulares e singulares que a transformam num instrumento de consolidação e reprodução das formas específicas que a dominação capitalista assume historicamente. Da mesma forma, a compreensão das contradições inerentes a essa função de cimentar a ordem capitalista, as quais nos permite utilizar a escola como instrumento de superação dessa mesma ordem, resulta ineficiente, se não podemos apreender as suas relações concretas e singulares com a ordem capitalista particular a que serve (Xavier, 1990: 176-7).

O que pretendo então, é chamar a atenção para aquilo que considero como dois problemas presentes numa determinada maneira de escrever a história da Educação Física no Brasil: a abstração e a generalização. No caso dos estudos analisados esses problemas ficam patentes quando transformam o Estado em um ente superior, que paira acima das mazelas humanas e dos interesses do homens e dos grupos que

desenvolvimento brasileiro. A história indica que alguns setores das elites, ancoradas nas Forças Armadas, agiram com mais rapidez e precisão que as esquerdas. Parece-me claro que isso não se caracteriza como conspiração mas, antes de tudo, como expressão da correlação de forças. Ver

representam. Ou o Estado é apresentado como pertencente a um só grupo social (classe ou fração de classe) ou é elevado à condição de supremo juiz das intenções humanas. Ora, o Estado não pode ser abstraído de sua orientação conflituosa, marcada por tensões, dissensões e conciliações. O Estado é uma construção histórica, determinada por uma correlação de forças que se consubstancia nos diversos interesses de classes e frações de classes contrários e antagônicos. E no campo da história não são tangíveis as leis gerais, as generalizações universais, uma vez que ela, a história, se configura como um processo (Thompson, 1981). No plano educacional, é preciso investigar até que ponto o Estado frequentou as salas de aula. A menos que houvesse o consentimento dos diversos agentes sociais, as políticas educacionais não teriam condições de consolidar-se no interior das escolas. Até porque a escola pode desenvolver uma dinâmica própria de organização que, sem dúvida, relaciona-se com o plano cultural mais amplo, mas que interage com ele para manifestar-se e para autogerir-se. Assim, não podemos falar genericamente de uma conformação do sistema educacional pelo “Estado” autoritário; operar dessa maneira representaria assumir, passivamente, que os sujeitos históricos são incapazes de produzir sua própria existência e, que a própria escola não teria qualquer papel significativo na produção da cultura, tese, aliás, bem afeita a uma tradição crítica que deitou raízes na pesquisa em história da educação no Brasil. Primeiramente, então, prefiro caracterizar as iniciativas oficiais como sendo do “governo” e não do “Estado”. Mas, apesar da influência governamental, ainda assim, no caso da renovação da Educação Física brasileira, a sua corporação de especialistas ajudou a conformar o sistema educacional, mormente no que se refere à práticas escolares. Da tensão entre o “imposto” pela via legal e aquilo que foi assimilado e produzido por parcelas da sociedade, emerge a prática cotidiana dos educadores escolares.

Para essa produção acadêmica por mim indicada, com a qual não pretendi exaurir o tema, representativa de uma forma de “ler” a história da educação no Brasil, caberia à escola, com sua função estritamente reprodutora, única e exclusivamente a reificação dos indivíduos e da cultura no interesse da manutenção/reprodução da ideologia burguesa. Para aqueles que pretendem uma sociedade mais igualitária a escola seria, então, perfeitamente dispensável. Por que continuamos, então, a estudá-la e a trabalhar nela?

Analisemos a escola por dentro de suas particularidades e de suas determinações próprias. Deixemos as generalizações e as abstrações para aquilo que não tem existência concreta na história da educação e da Educação Física. Invertendo a disposição do texto de Azanha, gostaria de destacar que

...essa espécie de discurso abstrato sobre educação tem um efeito paralisante sobre a própria ação educativa. Pois, negando-se qualquer grau de autonomia às práticas escolares concretas e considerando-as invariavelmente como mero resíduo de forças exteriores a elas, eventuais características que assumam num certo momento só seriam modificáveis por alterações nessas forças e nunca por uma mudança interior nas próprias práticas (1992: 48).

Dessa maneira, meu diálogo com os autores aqui indicados se inscreve numa perspectiva de crítica ao seu estilo de ler e escrever a história da educação e da Educação Física no Brasil. Isso porque

Esse estilo configura-se como uma variedade do que se poderia chamar de “abstracionismo pedagógico”, entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (Azanha, 1992: 48).

PARTE I

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Na escola, pelo formalismo de que se reveste, a Educação Física não logrou até hoje ocupar o lugar que naturalmente lhe cabe nas preferências de crianças e jovens e, conseqüentemente, no efetivo desenvolvimento do currículo. Fora da escola regular, e em grande parte como seu prolongamento, a esmagadora maioria contenta-se com o “circo”, ao comportar-se como espectadora passiva de alguns esportes, sobretudo futebol, que ficam a cargo de uns poucos profissionais. Sem condenar os espetáculos de multidão, um fenômeno de todos os tempos e mais acentuado na vida coletivizada dos nossos dias, entendemos que eles próprios tenderão a desmassificar-se na medida em que, no seu interior, seja cada um capaz de encará-los como autênticas manifestações de cultura e educação. Do contrário, continuaremos a alimentar o que por vezes se torna uma alucinação coletiva e, o que é pior, a enganar-nos quanto ao verdadeiro potencial físico e esportivo da nação.

Valnir Chagas

A *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* foi editada a partir de 1968 pela Divisão de Educação Física (DEF) do MEC. A partir de 1971 a Divisão de Educação Física passa a se chamar Departamento de Educação Física e Desportos (DED) para, novamente em 1980, alterar sua denominação para Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), conforme demonstra Quadro III.

Até o seu número oito (1969) a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* denominava-se *Boletim Técnico e Informativo de Educação Física*. Depois, seu nome foi alterado para *Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva* (1970), *Revista Brasileira de Educação Física* (1971) e, finalmente, *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* (1975), nome que permanecerá até sua última edição (1984). Ainda que o seu órgão editor, tanto quanto a própria *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, tenham tido várias denominações, eles permaneceram sob a esfera de influência do MEC, o que caracteriza a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, no meu entendimento, como veículo governamental privilegiado na difusão de princípios e normas acerca da Educação Física. Como venho a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* no decorrer deste texto apenas como *Revista*, a fim de facilitar a leitura, a partir de agora vou me referir também ao *Boletim Técnico Informativo de Educação Física* apenas como *Boletim*.

A série total da *Revista*, incluindo os números do *Boletim*, possui 53 edições, de 1968 a 1984. A *Revista* era apresentada em sua ficha técnica como “uma edição da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo”. Até o número 10 (1970) foi distribuída com ônus financeiro pelos postos da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). A partir do número 11 (1971) estabeleceu-se o critério de assinatura não gratuita para, a partir do número 47 (1981) ser distribuída gratuitamente. Sua tiragem inicial era de 2.000 exemplares, aumentando para 5.000 exemplares a partir do número 6 (1969) e saltando para 50.000 exemplares a partir deste número 47 (1980). O último número (53) da *Revista* (1984) saiu com uma tiragem de 100.000 exemplares. Os Quadros I, II e III, além do Anexo 1, oferecem uma visualização mais precisa de qual era o plano original da *Revista* por parte da DEF e como foi o seu desenvolvimento. Ao focar minha análise nas páginas da *Revista*, parti do entendimento que

...as revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Além disso, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida da imprensa periódica educacional permite conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo e também analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar as práticas educativas (Catani e Bastos, 1997: 7).

É preciso reconhecer a dupla possibilidade de utilização de periódicos pela história da educação: como fonte e como objeto. Partindo das possibilidades apresentadas pela análise de periódicos para a escrita da história da educação, naquilo que diz respeito especificamente à conformação das práticas escolares, bem como os objetivos desse trabalho, é preciso considerar que

...se pode afirmar a dupla alternativa que as revistas de ensino oferecem aos estudos histórico-educacionais ao serem tomadas simultaneamente como fontes ou núcleos informativos para a compreensão de discursos, relações e práticas que as ultrapassam e as modelam ou ao serem investigadas, de um ponto de vista mais interno, se assim se pode dizer, quando então configuram-se aos analistas como objetos que explicitam em si modalidades de funcionamento do campo educacional (Catani e Bastos, 1997: 7).

Dessa maneira, não pretendo fazer uma análise daquilo que se convencionou denominar de materialidade dos periódicos educacionais. Antes, a minha análise contemplará a *Revista* como fonte privilegiada de informações acerca da reconfiguração da Educação Física escolar brasileira no período aqui estudado. Mas é importante compreender alguns aspectos da composição da *Revista*.

A entrevista com o professor Lamartine Pereira DaCosta sugere que, ainda que não possa ser considerada como obra do acaso, a produção da *Revista* obedecia ao imperativo de esforços pessoais quase espontâneos. Ao sair das suas funções junto à CDFA - Comissão de Desportos das Forças Armadas, o professor foi incorporado ao MEC graças à influência do tenente coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira, diretor da Divisão de Educação Física.

Esse *cara* acabou sendo o dirigente maior desse órgão, o diretor. Como eu queria me escapular eu falei com ele, disse das minhas intenções e ele me deu cobertura. Então, em 1967 eu estava entrando no MEC contratado - naquela época éramos contratados por recibos - como professor de Educação Física. Então, assim que eu consegui esse *status* eu caí fora. E não me arrependo. Eu acho que eu tomei a atitude correta porque eu não tinha mais perspectivas dentro da Marinha. Não tinha mais para onde ir. Isso foi em 67, antes do AI-5.

E o que aconteceu comigo? Eles me deram uma função de acordo com as minhas inclinações e com o que o Costa Ferreira achava. E aí fecha o negócio da literatura: “Você vai ser editor dos livros técnicos que nós temos aqui!”. Aí eu comecei a criar coleções e livros que até hoje repercutem. Tinha uma revista que eu dirigia, onde eu lancei uma grande quantidade de autores que depois se destacaram como o Coutinho, por exemplo. O Major Coutinho, o nosso Parreira, que era estudante; eu mobilizava os caras para fazerem artigos e participava com eles.

Coisa curiosa. A minha vocação é de editor. Então eu fui editor. Eu tive um certo choque quando eu cheguei no MEC. No primeiro dia em que eu fui, eu vi algo que me deixou espantado. Eu não tinha essa experiência do mundo civil, governo, eu não tinha. E não tinha militar também porque eu não tive atividade de militar como carreira. Eu fiz Educação Física pelas razões já explicadas. E no primeiro dia que eu cheguei lá - e que me marcou muito - estava saindo o então diretor do Departamento Nacional de Educação, que era um educador famoso e que eu não vou citar o nome dele. Isso é uma denúncia grave. Quando cheguei eles estavam arrumando as coisas para sair. E no dia seguinte eu soube que todos os documentos do então Departamento Nacional de Educação essa pessoa tinha levado para casa. Logo, estava sem memória. E era exatamente o órgão que dirigia a Educação no Brasil. Eu fiquei perplexo com aquilo. Eu fiquei perplexo! Isso marcou muito a minha vida porque aí eu comecei a minha carreira de funcionário público. Eu sou funcionário público do MEC. Já me aposentei ano passado, com 30 anos: 1967-97. E aquilo me marcou, mas eu aprendi. Resolvi ter a minha própria vida. Ali fiz meu nicho porque eu vi que a barra era pesada. Mas encontrei coisas, no

MEC, estranhas. Ao mesmo tempo que se via essas pessoas que se achavam no direito - um direito patrimonialista, colonial - de carregar para casa os arquivos das entidades, o MEC tinha pessoas excepcionalíssimas. Quer dizer, não era a instituição, eram as pessoas. Por exemplo, no andar embaixo do meu, era a sala do Lúcio Costa, famoso arquiteto. Eu tive o privilégio de descer várias vezes e tomar chá com o Lúcio Costa. Coisa que pouca gente tem. As pessoas que o Lúcio Costa recebia na sala dele eram fantásticas, pessoas que vinham do mundo inteiro. Era uma elite. Então o MEC era ambíguo: ao mesmo tempo que você encontra escândalos... Encontrava! Não sei se hoje ainda está assim, mas durante toda a minha carreira de funcionário público eu vi isso. Depois eu passei para as universidades, como funcionário. Eu vi pessoas excepcionalíssimas e vi pessoas destrutivas. Então eu decidi fazer o meu próprio caminho, como até hoje ocorre. Eu não tive problemas como funcionário público. Eu só tive problemas como militar (...).

Já que é para falar sobre memória, a gente precisa falar algumas coisas do passado, também. Eu tive problemas não de natureza política, mas eu acabei apoiando pessoas que foram cassadas [apesar de enfático, emociona-se]. E essas pessoas confundiram que eu tivesse posições políticas e eu fui incluído na lista dos que deveriam ser cassados. Mas me tiraram dessa lista. Tiraram-me porque eu não tinha nada a ver com isso. Também fiquei muito marcado com isso e decidi que eu não ia participar daquilo. Porque na lista dos cassados da Marinha não eram só os casos políticos, tinha de tudo: caras que abandonavam a mulher, homossexual... Quer dizer, fizeram uma “limpeza”, tipo Idade Média, em uma força armada. Então vários amigos meus, inclusive pessoas que eu gostava muito, como o Guerra, que morreu depois, que foi um dos revolucionários... Não revolucionário das Forças Armadas, mas revolucionário porque ele pertencia ao Partido Comunista. Era muito amigo meu. Quer dizer, minhas fichas não eram no SNI, eram no Serviço de Informações da Marinha. E não eram muito favoráveis. Então era uma das razões que eu tinha que escapular das Forças Armadas porque eu não tinha nenhuma perspectiva. Eu não gosto de falar sobre isso porque eu não sou herói revolucionário. Eu nunca me filiei a nenhuma forma de partido. Eu não gosto disso, não é da minha índole. Mas você observa que essas pessoas acabam sofrendo, porque se você não é amigo, passa a ser inimigo. Eu vejo isso até hoje na Educação Física e resolvi jogar uma bandeira, também, de lutar contra esses grupos. Eu não me envolvo com grupos e luto nos menores detalhes (...).

Parece-me interessante que você quer dar uma estrutura de pano de fundo para as ações. A gente pode examinar bem essa questão daquelas minhas funções lá no MEC, que você começou a me perguntar sobre isso e eu preciso esclarecer melhor. Então quando eu cheguei lá eu resolvi imprimir mesmo isso. Eu tinha o conhecimento na mão e o *cara* me apoiava. E tive sucesso. Mais uma vez foi o acaso. Quando esvaziaram - você vê como é que são as coisas - o Departamento Nacional de Educação, não tinha ninguém na parte de publicações. Então nós assumimos as verbas desse Departamento, os funcionários... Eu trabalhava com uma equipe. Não que eu tenha formado: eu encontrei lá. E os funcionários tinham muito interesse nessas funções porque o funcionário público do MEC naquela época não gostava de *ficar solto*. Precisava ter uma função qualquer. Então, eu tinha recursos orçamentários e caminhos para publicar. Nós

imprimíamos na Imprensa Naval aqui no Rio de Janeiro. Enfim, tinha gente que fazia as correções gramaticais, eu tinha todo um espaço e ocupei todo este espaço. E foi um *senhor* programa (...).

E houve vários outros. A questão das Olimpíadas: nós arrumamos um grupo nas Olimpíadas do México e produzimos literatura a respeito, fizemos artigos, examinamos os efeitos da parte científica que estava sendo mudada, o treinamento, a própria visão do esporte naquela época. Foi uma fase de transição em que eu estava no bojo dessa arrumação editorial. Eu pretendo no futuro deixar isso por escrito porque eu acho interessante este tipo de coisa (...). Eu acho até que eu dei partida em algo diferente naquela época. Porque nós não tínhamos essa mentalidade de publicação. Nós não tínhamos. Tinha um boletim da Escola Nacional de Educação Física. Sempre houve muitas revistas, desde os anos 30, mas não era um programa em que você pudesse tomar conhecimento das coisas novas que estavam ocorrendo.

Eu até peguei aquele hábito: até hoje eu sou editor de coisas. Peguei o hábito. E só fiz revista. Se eu fiz alguma coisa até hoje foi revista. Bom, o pano de fundo: o pano de fundo não era muito agradável. Havia vários IPMs - Inquérito Policial Militar - dentro do MEC, inclusive no Departamento Nacional de Educação. Quando eu cheguei já havia isso lá, de maneira que eu não fui atingido. Eu era novo: “Não estou sabendo o que houve”. Mas os caras que faziam os IPMs eram uma mistura de funcionários do MEC, chamados de *dedos-duros*, e de oficiais que vinham do Exército, Aeronáutica e Marinha. Tinha mais de 800 IPMs e tinha uns 20 dentro do MEC. Há anos! Curiosamente esses IPMs transformaram-se em cabides de emprego. Havia um lá, que era coronel do Exército, da reserva, que tinha mais de 30 funcionários; era amante de uma funcionária, ao estilo brasileiro! Mas tinha o estilo da violência. Aquilo ali foi o embrião - esses IPMs - do que depois ocorreu e ficou até o final, em 1985, que era aquele órgão vinculado ao SNI dentro dos ministérios, que controlava a vida dos funcionários, abria as fichas etc. Agora, o nosso programa era de publicações. Então o pessoal da segurança, como nós chamávamos, nunca se meteu conosco e nunca foi atrás de nós. E é gozado que a Educação Física é vista como um pessoal mais alienado, mais de fora; então eu não estava muito preocupado, não. Havia vários fenômenos de eliminação de direitos civis e ataque aos direitos humanos, mas eu estava fora disso. Eu não participava disso. Eu tinha outros objetivos que eram de natureza pessoal e dentro das facilidades que eu encontrei ali. E me dedicava muito a isto porque eu gosto de fazer este tipo de coisa. E, de certa forma, resolveu o meu problema profissional. A partir dali é que eu comecei a perceber que eu tinha que - a minha formação anterior era razoável porque eu fui à Suécia, eu me dava bem profissionalmente -, que eu deveria caminhar mais no sentido da universidade, porque só a parte de publicações não iria dar. E eu gostava muito da parte científica e técnica. Já fazia pesquisas naquela época (...).

O responsável pela publicação era eu. Essas pessoas que você citou eram funcionárias do MEC. O Dr. Ovídio, de saudosa memória, foi submetido a um IPM e ele não foi afastado das funções - houve demissões, no caso - porque esse coronel que dirigia, o Artur da Costa Ferreira, interferiu no nome dele. Ele era advogado, funcionário antigo do MEC, não tinha atividades políticas. Ele foi acusado em um IPM porque trabalhava no Gabinete do Ministro e tinha acesso

a todas as informações. E houve uma acusação de um outro funcionário de que ele levava para fora do MEC essas informações. Por isso que ele *caiu* na Educação Física, porque era o lugar onde botavam os caras que não podiam comprometer. Essa pessoa trabalhava comigo e era encarregada do cuidado da Língua Portuguesa. Ele que redigia os pareceres; ele era o *alter-ego* do Artur da Costa Ferreira do ponto de vista legal. A Passarinho era parente do Passarinho. O famoso Passarinho que foi Ministro do Trabalho, na época. Yesis Passarinho, professora de Educação Física, casada com um juiz muito famoso. E ela estava ali porque ela era funcionária do MEC, da antiga Divisão de Educação Física, e não tinha outra função. Então colocaram ela para trabalhar conosco. Era uma pessoa que eu respeitava muito, era professora de Educação Física, mas ela não constava; era puramente... e a Milward era professora de Educação Física e Inspetora, que era um cargo que havia na época, de carreira. E ela ficou também como auxiliar porque não tinha outra função. Mas o pessoal que trabalhava mais era justamente os funcionários datilógrafos, essas coisas. Esse Conselho Editorial existia porque tinha que existir alguma coisa. Nunca houve influência política sobre os conteúdos do Boletim. Apenas o Costa Ferreira fazia aqueles editoriais seguindo a linha que o MEC inteiro seguia. Você tem toda razão. Eu não mexia nisso. Eu deixava correr porque não era da minha alçada. Eu cuidava da parte de conteúdo técnico. Se você examinar bem, só tem coisas técnicas ali. E naquela época nós tínhamos Estudos Sociais na Educação Física. Eu lembro que começou se esboçar ali alguma coisa. E da Pedagogia nós partimos para a Sociedade e depois para a Cultura. Isso foi uma evolução da Educação Física. Quer dizer, uma redescoberta da Educação Física progressivamente do ponto de vista técnico, que era um fenômeno internacional, e que nós já víamos os primeiros sinais ali. Mas, concluindo, não houve influências. Ninguém nunca chegou para mim e disse: “Põe isso, põe aquilo...”. O próprio Costa Ferreira nunca influenciou os autores. Eu assumo inteira responsabilidade pelos autores e por um detalhe até curioso: os autores tinham que ser feitos. Eu *catava* os caras, eu perseguia as pessoas. Não havia o hábito de escrever. Eu tinha que ensinar até a fazer referências! Era tudo assim! Nós estávamos inaugurando uma nova forma de trabalho na época: não existia mestrado nem doutorado, não havia pesquisa. A Educação Física era muito empírica e ali foi uma tentativa, vamos dizer, preliminar, de todos os trabalhos que nós fazemos de natureza técnica. Então eu fui responsável por aquelas pessoas. E é curioso que só pessoas do esporte na Educação Física é que tinham acesso àquela Revista porque eu não encontrava todos, eu tinha que *catá-los*. Inclusive tinha muitos artigos assinados por estrangeiros. Eram traduzidos (...).

A FIEP [Fédération Internationale de Éducation Physique] era muito forte na época. Ela tinha inclusive Congresso Luso-Brasileiro; era o que influenciava mais no Brasil. E tinha uma revista que tinha artigos em inglês e francês, e eu, ou o Ovídio, ou a Yesis... A Yesis às vezes traduzia porque ela falava francês muito bem. A parte em inglês era eu quem fazia...

O depoimento do professor Lamartine oferece alguns elementos para tentarmos compreender as motivações daquele programa de publicações da Divisão de Educação Física do MEC. Havia uma estrutura pronta para funcionar, com recursos financeiros,

humanos, técnicos etc., e não havia a implementação efetiva do programa. As pessoas que trabalhavam na elaboração da *Revista* não eram especialistas em comunicação ou, em alguns casos, nem mesmo em Educação Física. Aliás, é curiosa a referência à Educação Física como um *lugar* para onde eram enviados aqueles que não podiam incomodar! Se considero algumas dessas informações contidas no depoimento de DaCosta é porque elas nos fazem pensar se existia um *projeto* para a Educação Física brasileira, como indica a historiografia, ou se tratava antes, de contemplá-la por dentro das diretrizes de desenvolvimento dos governos autoritários. Nesse caso, a Educação Física não teria toda a importância atribuída pela historiografia na configuração e consolidação do regime autoritário. Talvez, contraditoriamente ao que tem sido escrito sobre o período, a Educação Física fosse apenas mais uma das esferas da cultura sobre a qual planejavam os tecnocratas. Isso infirmaria a tese de um investimento específico sobre a área, no interesse do fortalecimento do regime de exceção. A autonomia da comissão editorial da *Revista* na escolha dos autores e artigos, a dificuldade de encontrar trabalhos que pudessem ser veiculados na *Revista*, bem como a inexistência de veículos de circulação das idéias da Educação Física brasileira, aspectos apontados por DaCosta, podem servir como pistas no sentido de revermos uma possível superestimação por parte da historiografia, das influências do regime militar sobre a Educação Física naqueles anos. Veremos como o discurso da necessidade de revalorização da Educação Física acontecia por dentro do discurso da valorização da educação, tanto quanto por dentro do discurso de afirmação do esporte de rendimento.

Pelas páginas da *Revista* circulavam autores nacionais e estrangeiros, das mais diversas orientações teóricas e das mais diversas nacionalidades. Por sinal, é necessário acrescentar que em um período de recrudescimento do regime de exceção e de acirramento da luta anti-subversão e anticomunista, é significativamente grande o número de autores dos países socialistas do Leste Europeu que escreviam para a *Revista*.

Do ponto de vista do seu conteúdo, como o próprio Professor DaCosta destacou, a *Revista* era eminentemente técnica e enfatizava a prática de esportes, além de manifestar um acentuado apelo científico para o desenvolvimento da Educação Física brasileira. Mas mesmo essa dimensão técnica não se manifestava sem conflitos e tensões. E esses conflitos manifestavam-se inclusive em torno da melhor forma de incluir o esporte entre as atividades de Educação Física. Esse debate era mundial e

caracterizava-se como o enfrentamento de duas tendências distintas: a “pragmática” e a “dogmática”.

A classificação entre pragmáticos e dogmáticos não é fortuita. Ela aparece nas páginas da própria *Revista*. Manoel Gomes Tubino, em um artigo denominado *As tendências internacionais da Educação Física*, e publicado no número 26 da *Revista* (1975), caracteriza as tendências mundiais para a Educação Física como “dogmática” e “pragmática”. Segundo as descrições do autor, o que caracterizaria a tendência *dogmática* seria uma preocupação com a formação humana a partir das atividades corporais. Ou seja, a contribuição da Educação Física para a educação integral dos indivíduos. Os dogmáticos eram aqueles defensores de uma dimensão humanista do esporte como forjador do caráter e integrador social. Para essa tendência o esporte era um meio de educação e dignificação humana.

Já a tendência *pragmática* caracteriza-se, segundo Tubino, por uma abordagem fundamentalmente competitiva da Educação Física, que seria um fim em si mesma. Refere-se a uma tendência mundial de subsumir a Educação Física ao esporte de alto rendimento ou de competição. Ou seja, os cânones esportivos do rendimento, da competição, da vitória, da superação, do enfrentamento, seriam o motor dessa tendência, não estando no horizonte da Educação Física nenhuma preocupação que não fosse uma formação para a vitória. Essa tendência era orientada para a *performance* individual, ou seja, por um modelo científico calcado na verificação, na mensuração, no controle, além do planejamento dos resultados. É preciso destacar que o termo pragmático aqui não tem similaridade com o que se entende por pragmatismo no âmbito educacional ou no pensamento filosófico. Antes disso, é uma denominação cunhada estritamente a partir das influências esportivas sobre a Educação Física. Portanto, ao longo desse estudo trabalharei com essas denominações, uma vez que elas estão referidas nas páginas da própria *Revista*.

QUADRO I

Orientação teórica-epistemológica dos trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* (série completa)

	Orientação Pragmática	Orientação dogmática	Orientação crítica	Total
Total de trabalhos sobre Educação Física escolar	25 (5,7%)	2 (0,45%)	1 (0,22%)	28 (6,39%)
Total de trabalhos de outras sub-áreas	360 (82,19%)	50 (11,41%)	-	410 (93,6%)
Total geral de trabalhos	385 (87,89%)	52 (11,87%)	1 (0,22%)	438 (100%)

Não estão computados aqui os editoriais da *Revista*. Na verdade os editoriais caracterizam-se muito mais como panfletos apologéticos dos feitos do governo autoritário, quase sempre de autoria de um militar. Quando procuram desenvolver um enfoque mais técnico os editoriais fazem a apologia do esporte de rendimento e advogam a necessidade de um maior desenvolvimento das atividades esportivas no Brasil. Por esse ângulo eles se aproximam muito mais da perspectiva pragmática do que da perspectiva dogmática. Quanto à orientação crítica aqui referida, ela se insere naquela dimensão já exposta na Introdução deste estudo.

O Quadro II¹⁵ traz a distribuição por assuntos dos trabalhos publicados na *Revista*, de 1968 (n. 1) a 1984 (n. 53). Fica clara a predominância do esporte no conjunto da *Revista*. Somadas as sub-áreas “treinamento desportivo” e “aprendizagem desportiva”¹⁶, temos 34,7% do total dos trabalhos publicados. A Educação Física escolar, objeto de considerações neste trabalho, tem apenas 6,39% do total de trabalhos publicados. Ainda que, num esforço de valorização da Educação Física escolar, considerássemos a “recreação” e a “psicomotricidade” (ambas com 1,14% dos trabalhos publicados) como atividades eminentemente educativas/escolares, o que não é unanimidade entre os pesquisadores da área da Educação Física, a Educação Física escolar contaria apenas com 8,67% dos trabalhos publicados. Ou seja, pouco mais do que os 7,53% dos trabalhos referentes à Educação Física/medicina/saúde.

¹⁵ Esse quadro foi construído para cumprir uma função meramente descritiva, no sentido de situar o leitor no conjunto da produção da *Revista*. Ele não obedece nenhum critério técnico predefinido. Os assuntos são agrupados por sub-áreas da Educação Física; porém, essas sub-áreas não são autônomas, estando duas ou mais áreas sempre interrelacionadas. O único critério utilizado na classificação em uma determinada sub-área foi o da preponderância de uma abordagem sobre a outra (por exemplo, o Esporte para Todos faz grandes considerações de caráter sociológico, legislativo, esportivo, histórico etc.); porém, optei por classificar como Esporte para Todos aqueles trabalhos que têm como tema central, privilegiado, as atividades físicas populares de massa; daí, as demais sub-áreas relacionadas com o tema principal ficaram deliberadamente secundarizadas. Critérios diferentes foram utilizados por Pereira (1983) que classificou os assuntos de forma cruzada. Ou seja, um mesmo assunto foi classificado em categorias diversas conforme suas interseções. Dessa maneira, cada assunto foi recuperado pelo autor em até cinco categorias distintas. Como nem uma nem outra forma são capazes de encerrar a multiplicidade de possibilidades de classificação, optei pela alocação de cada assunto em uma só categoria.

¹⁶ A aprendizagem desportiva compreende todos os trabalhos relacionados com as várias formas de ensinar e aprender as práticas desportivas. Estão incluídos aí aspectos relacionados a aprendizagem de regras, técnicas e táticas desportivas, de habilidades específicas de cada modalidade esportiva etc. O motivo pelo qual não foram classificados como Educação Física escolar decorre justamente da sua consideração do esporte como fim em si mesmo; ainda que alguns desses trabalhos façam menções à *educação integral* da criança e do adolescente, eles nada mais fazem do que prescrever séries de exercícios de aprendizagem e fixação técnicas, voltadas exclusivamente para a melhora do desempenho desportivo, o que pode ou não ocorrer no interior da instituição escolar mas não é prerrogativa desta.

QUADRO II

**Distribuição quantitativa dos artigos publicados pela
Revista Brasileira de Educação Física e Desportos
(série total – organização por assunto)**

ASSUNTO	NÚMERO DE ARTIGOS	PORCENTAGEM
Treinamento desportivo	130	29,68%
Atividade física e saúde	33	7,53%
Educação Física escolar	28	6,39%
Aprendizagem desportiva	22	5,02%
Historia da Educação Física	14	3,19%
Sociologia do esporte	13	2,96%
Administração e organização	13	2,96%
Esporte para todos	11	2,51%
Legislação	10	2,28%
Psicologia esportiva	10	2,28%
Formação profissional	10	2,28%
Ensino superior	9	2,05%
Nutrição	8	1,82%
Educação Física adaptada	7	1,59%
Artes marciais	7	1,59%
Pesquisa em Educação Física	7	1,59%
Ginástica	6	1,36%
Biografias	6	1,36%
Mensagens/relatórios	6	1,36%
Filosofia da Educação Física	6	1,36%
Psicomotricidade	5	1,14%
Arquitetura esportiva	5	1,14%
Manifestos	5	1,14%
Recreação	5	1,14%
Biomecânica	5	1,14%

Lazer	4	0,91%
Dança	4	0,91%
Políticas de Educação Física e Esportes	3	0,68%
Entidades de classe e representações	3	0,68%
Crescimento e desenvolvimento	3	0,68%
Capoeira	2	0,45%
Estatística	2	0,45%
Tendências da Educação Física	2	0,45%
Olimpismo	2	0,45%
Outros*	32	7,30%
TOTAL	438	100%

Fontes:- Laércio Elias Pereira. Índice da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. Brasília: MEC/SEED, 1983; Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. n. 01 ao n. 53.¹⁷

*Classifiquei como *outros* aqueles artigos que não se enquadram de forma predominante em nenhuma das outras classificações. Textos sobre torcidas organizadas, criminalidade, direito penal, bibliografias, avaliação, entre outros. No caso da avaliação, cabe uma explicação: como o termo avaliação é utilizado indistintamente para avaliação motora, atlética, institucional, escolar etc., achei por bem não classificá-la como uma categoria à parte, uma vez que essas várias formas de avaliação não têm nada em comum. Assim, os textos sobre avaliação, quando bastante definidos, foram enquadrados em outras categorias; quando excessivamente dispersos ou imprecisos, foram enquadrados como *outros*. Por fim, é preciso lembrar que nem todos os trabalhos publicados na *Revista* caracterizam-se efetivamente como artigos, no sentido acadêmico do termo. Ao contrário, encontramos nas páginas das *Revista* artigos, ensaios, relatos de experiência, manifestos etc. Assim, ao optar pela denominação de “artigos” considere basicamente a nomenclatura editorial, que caracteriza todo trabalho publicado em um periódico como artigo, sem estabelecer definições mais rígidas entre as diversas formas de manifestação do discurso escrito. Além disso, muitos artigos são sofríveis quanto aos seus critérios de apresentação e referenciação, fato que parece confirmar as dificuldades apontadas anteriormente por DaCosta (1998) e que dificultaria ainda mais uma classificação precisa.

¹⁷ Dois números da *Revista* são monotemáticos: o número 7 (1969) é dedicado exclusivamente à natação; já o número 35 (1977) é dedicado exclusivamente ao Esporte para Todos.

QUADRO III
CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (SÉRIE TOTAL – 1968/1984)

NÚMERO	DENOMINAÇÃO	ANO	TIRAGEM	EDITORES	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	RESPONSÁVEL
1 a 8	Boletim Técnico Informativo	1968/ 1969	2.000 (n. 1 ao 5) 5.000 (nos demais)	Conselho Editorial*	Divisão de Educação Física/MEC	cel. Arthur Orlando da Costa Ferreira
9 a 10	Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva	1970	5.000	Conselho Editorial**	Departamento de Educação Física e Desportos/MEC	cel. Arthur Orlando da Costa Ferreira
11 a 20	Revista Brasileira de Educação Física	1971/ 1974	5.000	Eric Tinoco Marques	Departamento de Educação Física e Desportos/MEC	cel. Eric Tinoco Marques
21 a 46	Revista Brasileira de Educação Física e Desportos	1975/ 1980	5.000	Osny Vasconcelos	Departamento de Educação Física e Desportos/MEC	cel. Osny Vasconcelos
47 a 53	Revista Brasileira de Educação Física e Desportos	1981/ 1984	50.000 e 100.000***	Jornalistas responsáveis****	Secretaria de Educação Física e Desportos /MEC	cel. Péricles de Souza Cavalcanti

FONTE: Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. n. 1 ao n. 53.

*Participavam do Conselho Editorial as seguintes pessoas: Lamartine Pereira DaCosta, Ovídio Silveira Souza, Yesis Ilcia y Amoedo Guimarães Passarinho e Léa Milward.

** Passa a fazer parte do Conselho Editorial o Professor Inezil Penna Marinho.

*** A partir do n. 47 (1981) a *Revista* passa a ter uma tiragem de 50.000 exemplares; o número 53 (1984), último número da série, sai com uma tiragem de 100.000 exemplares.

**** A partir desse momento a *Revista* passa a ter um editorial eminentemente técnico, funcionando mais como um “guia de leitura”. O secretário de Educação Física e Desportos passa a assinar a seção *Tendências*.

Em sua ficha técnica a *Revista* assinalava: “Os artigos aqui publicados representam o ponto de vista de seus autores. É permitida a transcrição da matéria veiculada, desde que citada a fonte”. Essa observação acompanhará a *Revista* até seus últimos números. Esse aspecto aparentemente menor é relevante na medida em que a *Revista* não pode ser confundida apenas como um propagador das diretrizes oficiais para a Educação Física, ainda que divulgasse o pensamento oficial para a sua organização. A *Revista* abria espaço para a exposição e o debate de idéias. E essas idéias freqüentemente manifestavam posições antagônicas acerca até mesmo da importância da Educação Física na formação dos indivíduos. Constantemente os professores de Educação Física eram convocados a contribuir com sua experiência para a ampliação da importância da própria *Revista*. Como veremos, tanto os editoriais quanto artigos variados reclamavam uma maior inserção do professorado nos rumos da Educação Física brasileira.

Em linhas bastante gerais a análise da *Revista* em sua integralidade confirma tanto uma das minhas hipóteses quanto a abordagem crítica da literatura especializada da área da Educação Física. De forma geral a literatura procura demonstrar como o governo autoritário divulgou e conformou um determinado modelo de Educação Física para a escola, como procurei mostrar no início deste trabalho. Esse modelo baseia-se no rendimento, na técnica, na competição e no desempenho esportivo. Teria sido desenvolvido em conformidade com uma orientação estatal, representativa do capitalismo internacional, no sentido de ajustar os sujeitos individuais à otimização do processo de produção (manutenção e qualificação técnica da força de trabalho). Seria um processo de reificação dos indivíduos e completa desarticulação sócio-política da sociedade civil. Parcialmente correto!

Ocorre que, como demonstram vários artigos da *Revista* até meados da década de 1970, havia um embate internacional em torno do conceito, dos pressupostos, da importância e do significado da Educação Física em geral e na escola, em particular. No meu entendimento não houve uma imposição de um modelo de forma mecânica; mais que isso, havia preocupações dos mais diversos agentes sociais e órgãos de representação profissional no sentido de uma renovação da Educação Física brasileira. E o governo, através de todo um aparato legislativo, antecipou-se na direção dessa *renovação*, organizando muitas das reivindicações feitas pelos profissionais da área, como veremos adiante. A *Revista* apresenta, por sinal, dois movimentos bastante

interessantes. No plano internacional, o governo brasileiro aliou-se àquilo que era considerado à época, o que poderia haver de mais “avançado” em termos de Educação Física. Já, no plano interno, podemos observar manifestações das mais diversas: muitos profissionais e órgãos de representação profissional saudavam as iniciativas governamentais, ora de forma tímida, ora de forma explicitamente apologética. Enfim, estava sendo “resgatada a Educação Física no Brasil”. Essa era uma fala recorrente.

Diante disso a *Revista* como fonte privilegiada ganha relevo na medida em que compreendemos que

A imprensa educacional é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (Nóvoa, 1997: 31).

Havia uma quase unanimidade em torno do fato: a Educação Física precisava mudar. Para alguns, ela mudou para pior; para outros, para melhor. Alguns, ainda, consideram que ela foi “inventada” no Brasil naquele momento, como indicam alguns professores entrevistados. Finalmente, havia aqueles que lamentavam os contornos que ela, a Educação Física, assumia. Mas, o desenvolvimento da Educação Física no Brasil naquele período a partir de uma análise da *Revista* e, depois, das práticas de professores, demonstra que ela carecia de uma maior significação, tanto na escola, como na sociedade em geral. Assim, parece-me que o governo autoritário, se acreditarmos na importância educativa da Educação Física escolar, reconduziu a Educação Física para o interior do debate educacional mais amplo, com uma força que poucas vezes se viu, inclusive naquilo que tange à universalização de sua prática. Assim, procurei trazer algumas indicações sobre a conformação da Educação Física escolar naquele momento. Poderíamos falar em renovação da Educação Física brasileira nesses anos? Ou estaríamos diante de um quadro de continuidade de uma tradição que vem desde a década de 30, pelo menos? Ou aquele seria um quadro de reforma da Educação Física brasileira? Se tomarmos o sentido expresso de *renovação* como “dar nova força”, “corrigir”, “reparar”, e se considerarmos *reforma* como o ato

de “pôr em bom estado” ou “dar melhor forma”, a hipótese de uma tentativa de renovação da Educação Física brasileira naquele período ganha densidade, não sem tensões.

A análise da série total da *Revista* permite a caracterização de três fases distintas. A primeira refere-se a um debate bastante polarizado entre os defensores da orientação dogmática e os defensores da orientação pragmática. Como vimos, essas duas tendências dividiam as opiniões com respeito à relação entre Educação Física e esporte. Pode-se dizer que essa primeira fase da *Revista* vai até meados dos anos 1970. Por esse período, que identifiquei como sendo o início de uma segunda fase, o que se nota nas páginas da *Revista* é a consolidação da perspectiva pragmática, sendo bastante reduzidos os debates e até mesmo as críticas em torno da esportivização da Educação Física. Essa segunda fase vai até o final da década de 1970 e cede lugar a terceira e última fase, caracterizada pela emergência da psicomotricidade e dos primeiros discursos denunciando a submissão da Educação Física escolar aos códigos esportivos. Essa terceira fase perdura até o fim da série total, em 1984.

A fim de facilitar tanto a análise quanto a exposição, elegi um conjunto de questões que me parecem bastante significativas no desenvolvimento recente da Educação Física no Brasil: a relação da Educação Física com o desenvolvimento brasileiro econômico e social; a tentativa de uso dessa disciplina no sentido do controle social, ao que chamo de “novo higienismo”; a definitiva substituição da Educação Física escolar pelo esporte; a ênfase sobre a necessidade de um trato científico para a Educação Física; e as preocupações com a formação e a participação dos professores de Educação Física. Certamente existe uma relação direta entre todos esses aspectos: seus nexos e suas contradições no interior da *Revista* estou analisando e procurando desvendar nessa primeira parte.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO

Em suma, a Educação, transformada em obsessão nacional, durante uma ou duas décadas, consolidará o milagre brasileiro, garantindo-nos a ascensão do nosso país à categoria de Grande Potência, no espaço de uma geração.

João Calmon

Como já demonstrei na Introdução deste estudo, é bastante corrente na historiografia da Educação Física brasileira a “denúncia” da vinculação da Educação Física com a perspectiva do desenvolvimento brasileiro naquele momento. Esse entendimento emerge fundamentalmente da apropriação que a *Teoria da Educação Física* faz das teorias educacionais, principalmente aquelas de orientação crítica.¹⁸ Essa perspectiva indica que o Brasil se aliara, já a partir da década de 1950, explicitamente ao capital internacional, notadamente norte-americano; mas não só no plano econômico, como também no plano cultural. Assim, a educação em geral e a Educação Física em particular estariam dentre aquelas práticas culturais que sofriam profunda ingerência externa, configurando mesmo um universo de dependência cultural.

A análise da *Revista*, confirma em grande medida essa hipótese. Ocorre que há um claro debate, que é mundial, em torno do significado da Educação Física na sociedade, como procurarei apontar mais adiante; e a *Revista* é emblemática, tanto no

¹⁸ Por *Teoria da Educação Física* estou concebendo toda uma tradição de debates teóricos em torno do papel, da relevância, do significado e da contribuição da Educação Física para a educação escolarizada. Os limites desse termo se circunscrevem à instituição escolar. Não pretendo, portanto, indicar a imprecisa noção de um estatuto epistêmico para a Educação Física; primeiro, por não acreditar em pretensões dessa natureza e, segundo, decorrência da questão anterior, por compreender a Educação Física como uma disciplina essencialmente polissêmica, multifacetada, influenciada pelas mais diversas áreas de conhecimento.

que se refere ao debate, quanto no que se refere às postulações sobre o desenvolvimento, seja do país, seja da sociedade, seja dos seus indivíduos. Obviamente essas três dimensões de desenvolvimento estão profundamente imbricadas.

No *Boletim* n. 1 (1968), são apresentadas as conclusões da VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física, realizada em Vitória (Espírito Santo), de 1 a 7 de junho de 1967. Tais conclusões fornecem-nos uma mostra do desenvolvimento desejado naquele momento pelos dirigentes das Escolas Superiores de Educação Física:

TEMA A - *estabelecimento de uma política nacional de educação física. "o estabelecimento de uma PNEF encerra considerações gerais e específicas, a saber":*

1.1. A prática da Educação Física em massa, com a finalidade de favorecer a melhoria do homem e os meios de colaborar no plano de SEGURANÇA NACIONAL:

1.2 Ação na escola primária, com o objetivo de longo alcance despertando o interesse pela prática das atividades físicas.

1.3 Ação no mesmo sentido, nos estabelecimentos de ensino médio e superior, concorrendo, além dos seus benefícios gerais, para a possibilidade de surgirem atletas de melhor nível técnico, capazes de realçar a posição do nosso país no mundo desportivo e social.

1.4 Ação nas Forças Armadas sobre o elemento humano disponível, com o propósito de aperfeiçoar as suas condições físicas e aprimorar, nas suas possibilidades técnicas, os atletas já iniciados.

1.5 Ação no setor trabalhista, industrial e agrícola, propiciando as práticas *desportivas* para assegurar *melhores* condições de saúde, de alegria de viver e de rendimento do trabalho (VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física, 1968: 50, destaques no original).

Acredito que não podemos identificar os participantes daquela reunião simplesmente como “intelectuais a serviço do governo autoritário”. A renovação da Educação Física no Brasil era uma necessidade compartilhada por amplos segmentos profissionais, por autoridades governamentais e por intelectuais da área, como terei a oportunidade de demonstrar. Ainda assim, os resultados daquela reunião trazem indicações significativas de que havia uma consonância no discurso das escolas superiores de Educação Física, naquele momento em número de dez no Brasil, segundo o *Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil* (DaCosta, 1971), e

a *Doutrina da Segurança Nacional* do governo autoritário.¹⁹ Segundo Rosemberg (1997) havia uma clara vinculação entre aquela doutrina e as Forças Armadas, a preparação para o trabalho (sinônimo de desenvolvimento), a ênfase na posição do Brasil no plano geopolítico mundial e o investimento em condições mínimas de atendimento às demandas sociais como educação e saúde. Note-se que todos esses elementos estão presentes no documento da VI Reunião, ainda que não fosse um fórum do governo propriamente dito. O documento não permite inferir que tipo de relação existia entre as Escolas de Educação Física e o governo central. Pela fala de vários professores que aparecem na *Revista* discorrendo, sobretudo, sobre a Educação Física no ensino superior (Areno, 1968) e o esporte na universidade (Cantarino Filho, 1969) depreende-se que, de certa forma, o discurso do desenvolvimento nacional e da Educação Física estavam extremamente vinculados. É preciso compreender até que ponto esse discurso manifestava-se como uma imposição apenas e tão somente, ou contava com o apoio de amplas parcelas, senão da maioria, da população e da intelectualidade brasileiras. Por vezes o discurso do desenvolvimento aparece como algo consensual. Daí os relatórios da reunião de diretores estarem impregnados dos princípios de desenvolvimento do próprio governo, muitos dos quais gestados no interior da Escola Superior de Guerra. Esse era, sem dúvida, um movimento mundial, fortemente influenciado pelo tipo de aliança estabelecido pelos governos brasileiros no pós-guerra:

A versão brasileira da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento constituía um corpo teórico, integrando (...) três grandes teorias: uma teoria sobre o potencial geopolítico do Brasil e seu papel na política mundial; uma teoria da guerra, incluindo aí a subversão interna; um modelo específico de desenvolvimento econômico associado dependente

¹⁹ O *Diagnóstico* foi publicado em 1971. Sua autoria é de Lamartine Pereira DaCosta, à época editor da *Revista*. O Professor Lamartine foi por mim entrevistado em dezembro de 1998, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro. O *Diagnóstico* representa um estudo quantitativo das condições de desenvolvimento da Educação Física no Brasil e aponta uma série de sugestões-propostas que irão redundar na política governamental para a área na década seguinte. Foi encomendado pelo IPEA – Instituto de Pesquisa e Estudos Avançados, do Ministério do Planejamento e funcionou como diretriz básica da política setorial do governo para a Educação Física. Para uma crítica dos seus pressupostos consultar o já referido trabalho de Castellani Filho (1988). Ao longo do seu depoimento o professor DaCosta rebate as críticas de Castellani Filho.

combinando elementos da economia keynesiana ao capitalismo de Estado. (Rosemberg, 1997: 139).

É importante estabelecer esse nexos, uma vez que precisamos evitar dois movimentos muito rápidos de interpretação histórica. O primeiro, que nos indica que tudo que foi feito no período da ditadura militar no Brasil foi obra de uma conspiração internacional. O segundo, que tenta relativizar a influência externa e acaba por se enredar num nacionalismo tosco. Uma e outra interpretação soam como inexatas, uma vez que havia conexões claras entre o desenvolvimento brasileiro e a geopolítica mundial. E, certamente, as autoridades da Educação Física não eram imunes a essas influências, como demonstra o depoimento do Professor Lamartine Pereira DaCosta. Mas havia também um movimento interno de fortalecimento da Educação Física principalmente no interior da escola.

No editorial do *Boletim* n. 8, de autoria do tenente coronel Arthur Orlando Ferreira da Costa, a conexão entre Educação Física e desenvolvimento aparece com uma clareza absoluta:

Revelam nossa estatísticas que o Brasil apresenta, presentemente, cerca de trinta milhões de analfabetos. Sua população total já é calculada em torno de 90 milhões de habitantes. Estarão os 60 milhões considerados alfabetizados em condições de participar efetivamente do progresso técnico científico que o nosso país deve empreender? No que toca à Educação Física, que é o nosso setor específico, não se pode estender o conceito de alfabetizado a esses 60 milhões, muito menos aos outros 30 milhões. Ele se aplica a uma minoria irrisória. Há que desenvolver os recursos humanos, sem o que esses jovens não terão condições para realizar o verdadeiro descobrimento do “Brasil Grande” em que tanto sonhou o saudoso presidente Costa e Silva quando perseguia a meta - O HOMEM (Costa, 1969:08).

É interessante observar que, sem o desenvolvimento da Educação Física, o que implica, necessariamente, a formação de *recursos humanos*, o sonho do “Brasil Grande” fica um pouco mais distante. A vinculação é clara. E mais: a retórica implícita do desenvolvimento do país serve para prognosticar a erradicação do analfabetismo e a formação do homem brasileiro; a esse homem, identificado no texto como “jovens”, caberia “descobrir o Brasil”. E o Brasil descoberto deveria empreender o seu progresso técnico científico. A lógica do texto, e este sim, um texto de um típico intelectual do governo, é a mesma do texto dos diretores de Escolas de

Educação Física: uma lógica economicista (desenvolvimento), com um profundo apelo nacionalista. Não menos interessante é a indicação da necessidade de massificação da Educação Física: “ela se aplica a uma minoria irrisória”. Para essas duas empreitadas havia a necessidade de formação de recursos humanos: o professor de Educação Física ia alcançando um papel fundamental no desenvolvimento e na manutenção da lógica do regime.

E o mesmo texto exacerba o ufanismo e vincula a Educação Física de forma inequívoca ao desenvolvimento brasileiro:

Não importa que o Brasil tenha sido descoberto há mais de quatro séculos. O que importa é que os brasileiros como vós o descubram também. Temos de conquistá-lo com o nosso esforço e com o nosso patriotismo, enfrentando os novos invasores travestidos de missionários das idéias novas, mas na verdade missionários de ideologias perniciosas que pretendem inocular no espírito desavisado da nossa juventude para fragmentar a unidade nacional e corroê-la de dentro para fora.

Divulga-se, promove-se a Educação Física através de cursos, encontros, estágios, campanhas, visando ao nascimento da necessidade inadiável e imprescindível da prática de exercícios físicos em massa, capaz de sublimar-se nos estados de desenvolvimento do nosso povo que os tempos atuais reclamam, o qual é o clímax, é o topo, a conseqüência, a finalidade da Educação Física. Combate-se a malquerência, a maledicência, a crítica destrutiva, que dividem, que desunem e obstam aos nossos esforços em ajudar o nosso atual governo a construir uma grande Nação, mais forte, mais acatada e acreditada no conceito das demais Nações: O BRASIL GRANDE. (Costa, 1969: 11, destaque no original.).

Observe-se que a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) aparece em nome do “patriotismo” e da “unidade nacional”. E antes que a nossa “ingênua” juventude se perdesse nas influências nefastas de “ideologias perniciosas”, caberia à Educação Física ocupar um espaço central na erradicação do mal (quem sabe os “invasores travestidos de missionários de idéias novas”?). Sendo a ameaça externa um grande entrave na construção da Nação, era preciso convocar a juventude à defesa da pátria. Tanto que o clímax da Educação Física manifestava-se na prática de exercícios físicos em massa, expressão maior do desenvolvimento do povo brasileiro.

A Educação Física vai sendo concebida, então, como demonstra o texto do tenente coronel Arthur Orlando Ferreira da Costa, como o amálgama da nação. E não é qualquer nação: trata-se do Brasil Grande. Decididamente alinhado com uma

perspectiva ocidental, claramente oposicionista à influência da União Soviética sobre os países ditos em desenvolvimento. Na esteira da Guerra Fria, da divisão do mundo em dois blocos fundamentais, o Brasil se alinhara ao poderio econômico, militar e cultural dos países ocidentais, principalmente dos Estados Unidos; e desenvolvia no plano interno a premissa da vinculação de toda a dimensão cultural à esfera do “desenvolvimento com segurança”.

A Educação Física não ficou imune e esse tipo de formulação ideológica.²⁰ O texto do tenente coronel Arthur Orlando Ferreira da Costa adquire um significado ainda maior quando conhecemos o contexto para o qual foi concebido. Trata-se de um discurso proferido na turma de formandos da Escola de Educação Física de Bauru/São Paulo de 1969, da qual o autor foi o paraninfo (Anexo 1). Uma autoridade do governo (e da Educação Física!) sendo homenageado por uma turma de formandos em Educação Física no contexto da reforma universitária de 1968. Haveria um lugar e um momento mais propício para a divulgação dos princípios do governo para a Educação Física, claramente vinculados à Doutrina de Segurança Nacional? Por outro lado, que motivos levavam uma turma de formandos de uma Escola de Educação Física, civil, escolher o diretor da Divisão de Educação Física do MEC, um militar, como paraninfo de turma? Julgo que esse fato exemplifica bem a relação existente entre o interesse de conformação dos órgãos diretivos e parcelas da sociedade. Havia algum grau de interação entre a *imposição* do alto e o interesse de muitos grupos e indivíduos.

Na elaboração dos artigos da *Revista*, principalmente aqueles de cunho oficial, fica transparente a abertura de um diálogo entre os autores e os seus destinatários. Esse diálogo por vezes assume um tom intimidatório; outras vezes configura-se como uma troca de impressões sobre o estado da Educação Física naquele período. Mas sempre remete à necessidade de implementar mudanças no quadro geral da área. Veremos mais adiante como muitas das considerações de caráter oficial eram recebidas e assimiladas pelos professores de Educação Física – no caso acima, recém-formados – ora com entusiasmo, ora com ceticismo. O que quero chamar a atenção,

²⁰ Cabe destacar que a Ideologia do Desenvolvimento não é prerrogativa dos governos militares. Antes, os militares são continuadores de uma tradição que remonta aos anos iniciais da década de 50, ou seja, um período conturbado da história política brasileira mas marcado por um processo de redemocratização. Isso não significa, porém, que as suas políticas não tenham estabelecido formas e padrões de comportamento social e político (Cardoso, 1978).

atentando para esses indícios, é para a idéia de conspiração, freqüentemente imputada ao governo. Ao que parece, especificamente em termos de Educação Física o governo militar ocupava espaços abertos dentro de uma determinada conjuntura; e, acredito, os profissionais da Educação Física acenavam positivamente para a iniciativa oficial. Talvez não houvesse clareza por parte daqueles profissionais da vinculação entre a Educação Física e a Doutrina de Segurança Nacional e, até mesmo, a perspectiva de desenvolvimento do governo. Mas muitos indícios permitem intuir que havia uma clara proximidade entre os interesses do governo e os interesses dos profissionais da área da Educação Física. Beltrami (1992) explora de certa forma essa proximidade a partir da análise da legislação e de documentos oficiais. A autora imputa aos profissionais de Educação Física uma certa cumplicidade com a perspectiva legisladora governamental, a partir de uma análise do corporativismo daqueles profissionais. É preciso reconhecer que a corporação dos especialistas em Educação Física se fortalecia e buscava redefinir espaços de atuação e afirmação profissional. Essa é, aliás, uma das características de consolidação das disciplinas escolares (Goodson, 1990 e Oliveira, 2000). Assim sendo, os profissionais da área e os seus órgãos de representação apoiavam em larga medida as iniciativas governamentais para a Educação Física, ao mesmo tempo que participaram da implantação das novas propostas de Educação Física no interior da escola.

Mas voltando à vinculação entre Educação Física e desenvolvimento, não podemos esquecer que é típico do pensamento tecnocrático, conforme nos indica Covre (1983 e 1991), a crítica ao passado e a apologia do “novo” e do “moderno”. Para Ovídio Silveira Souza, membro da equipe editorial da *Revista*, em um texto no número 12 (1973), a condição do baixo rendimento das equipes brasileiras nos Jogos Olímpicos de Munique de 1972 está diretamente relacionada, entre outras coisas, com a falta de ênfase na base da Educação Física, ou seja, na Educação Física escolar. Para ele os problemas do esporte e da Educação Física são reflexo de

...toda uma estrutura, um processo secular, pois que vem desde os princípios de nossa formação histórica, que perdura entre nós. E nela estão integrados, atuantes ou passivos, os que, por esses meios, resistem à sua mudança e impedem a evolução.

Nela também se acha a grande massa dos que constituíram os executantes, quase sempre desassistida dos meios de saúde, educação, alimentação e habitação, a qual,

possivelmente por isso mesmo, negligenciava sobre suas próprias condições de vida e não se empenhava por melhorá-los. (Souza, 1973: 13).

Certamente a apologia ao regime não poderia faltar, na tentativa de fundar uma “nova” Educação Física: “Felizmente, para júbilo dos brasileiros, o Governo Revolucionário já vem adotando providências que darão nova estrutura e meios à política nacional da Educação Física e dos Desportos” (Souza, 1973: 16).

O Governo “Revolucionário” inaugurava assim, como é típico da tecnocracia, a “modernidade”. É comum nos discursos militares ou civis daquele período, obviamente no caso daqueles que colocavam-se ao lado das políticas oficiais, a alusão à necessidade de recuperar o tempo perdido em termos de desenvolvimento (Bastos, s/d; Calmon, 1974; Chagas, 1978). Os “arcaicos” modos e práticas culturais anteriores à “Revolução”, como freqüentemente é referido o golpe de 1964, eram paulatinamente substituídos por um discurso de forte acento renovador, restaurador mesmo dos mais altos e nobres valores da nação brasileira. O desenvolvimento assumia uma dimensão bipolar: se, por um lado, os péssimos indicadores sociais ou esportivos eram “culpa” das velhas formas políticas, por outro lado, eles só poderiam ser equacionados a partir de uma profunda reforma institucional. E essa reforma era colocada para frente pelo governo sob o manto do desenvolvimento. Construir o Brasil Grande significava romper com o “velho” e inaugurar o “novo”, fosse no plano político-institucional e cultural mais amplo, fosse no plano estrito da Educação Física.

Como exemplo ilustrativo dessa bipolaridade, extraí fragmentos do texto de Arlindo Lopes Corrêa, engenheiro, secretário executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, e típico intelectual representante do pensamento tecnoburocrático (*Revista Escola*, n.º 0, 1971: 25). Corrêa faz apologia do esporte como elemento importante no desenvolvimento do país:

Do aspecto social, o esporte coloca-se entre os setores responsáveis pela formação, conservação e desenvolvimento e utilização adequada dos recursos humanos em um país: na formação, porque o esporte é parcela relevante do processo educativo; na conservação e desenvolvimento, porque o esporte é essencial ao aperfeiçoamento da saúde da população; na utilização, porque o esporte serve ao preenchimento adequado dos momentos de lazer e, portanto, influi no bem estar da população (Corrêa, 1970: 7).

Note-se que o texto aponta para várias questões referentes a uma perspectiva utilitarista da Educação Física e do esporte: aperfeiçoar a saúde, preencher os momentos de lazer, desenvolvimento de recursos humanos. E indica claramente o binômio “esporte e desenvolvimento”, aliás, título do artigo de Corrêa. O esporte incentiva e potencializa o desenvolvimento do país. Para demonstrar a validade de sua tese o autor recorre a uma série de quadros comparativos que objetivam apontar para a necessidade de uma política nacional de esportes, cientificamente concebida e patrocinada pelo governo. Porém, seus dados acabam por diagnosticar a falta absoluta de programas sociais na área da saúde, da educação e da nutrição no Brasil. E mesmo seus comentários sobre os dados apresentados permitem uma leitura diversa da apologética:

Na seção anterior mostramos sumariamente como o esporte influencia a sociedade e seus componentes, atuando como fator de seu aperfeiçoamento. Cumpre ressaltar, agora, que o esporte não se situa apenas no campo das influências, sendo também efeito do estado de desenvolvimento de uma nação.

Estando a eficiência esportiva condicionada pelo estado de saúde da população, é fácil observar como os padrões higiênicos sanitários e a alimentação influem no sistema. Além disso, a parcela da população que se pode dedicar ao esporte é aquela que habita o meio urbano e suburbano - onde se localizam os agentes intermediários - e tem renda suficiente para desfrutar momentos de lazer. Finalmente, a escolarização entra no circuito pelo fato de a iniciação esportiva e a prática sistemática de educação física ocorrerem, primordial e inicialmente, nos estabelecimentos de ensino, especialmente os de nível primário; não se deve esquecer, também, que a capacidade de realizar pesquisa esportiva e aperfeiçoar resultados individuais reflete o poder criador e transformador de uma sociedade.

Se no campo da saúde e nutrição a situação brasileira não é boa, nos demais setores sociais persistem os graves problemas (...).

No que concerne à educação, por exemplo, o Brasil registrava, em 1960, uma taxa de analfabetismo de 39% de sua população de mais de 15 anos de idade, isto é, em um total de 41,1 milhões de pessoas acima daquela idade, 24,3 milhões apenas sabiam ler e escrever, restando 15,8 milhões não alfabetizados. As taxas de escolarização, por sua vez, no Brasil, são baixas, isto é, a relação entre o número de pessoas estudando é pequena (Corrêa, 1970: 7-11).

Apresentei essa extensa citação, presente na *Revista* n. 9, por ela ser bastante significativa. De forma bastante sutil, o autor utiliza os dados para enaltecer os feitos do governo central. Quando aponta para o absoluto descaso oficial com as demandas

sociais, o autor localiza-o no período anterior ao golpe de 1964, ou no início do governo militar. Esse fato pode reforçar a idéia de que o governo militar se esforçava para dotar o país de condições econômicas e sociais deixadas ao acaso até o golpe de 1964. Ou seja, as “velhas formas” da política cediam lugar a um moderno e irrefreável processo de desenvolvimento. Também é patente a vinculação entre educação, pesquisa, formação de recursos humanos. Esses aspectos, no caso da Educação Física, estão sempre ligados à dimensão do lazer e da saúde. Não por acaso, uma vez que a lógica que movia o angulo de visada do governo militar era a lógica do desenvolvimento econômico aliado e respaldado pela lógica da segurança nacional.

Assim, a reestruturação da nação brasileira ou, quem sabe, a sua reinvenção, contava com o papel inconfundível e fundamental da educação, incluindo aí a Educação Física. Ela poderia dotar o povo das condições mínimas básicas de sociabilidade, adaptabilidade e produção. Mas essas questões já eram ponto de pauta obrigatório pelo menos desde o início da década de 1960 em nível mundial, como se pode observar nas indicações finais da IV Conferência para as Tensões no Desenvolvimento do Hemisfério Ocidental²¹, patrocinada pelo Conselho para as Tensões Mundiais, realizada de 6 a 11 de agosto de 1962, na Universidade da Bahia em Salvador:

Um sistema educativo adequado foi aceito como pré-condição essencial do desenvolvimento econômico total. É necessário, pois, um esforço educativo em massa, na América Latina na próxima década. Esse esforço representará um dispêndio pesado dos recursos disponíveis. Foi sugerido que essa despesa fosse encarada por aquela parcela de recursos nacionais agora usada pelos militares, cujo orçamento poderia ser grandemente reduzido.

Foi ainda salientado que era necessário diminuir o custo por estudante por meio da reorganização do sistema educacional e um melhor uso das facilidades existentes.

Dois fatores básicos são essenciais na criação de um sistema educacional adequado: quantidade e qualidade. Com poucas exceções, não é preciso estimular o desejo público de facilidades educacionais, visto que este desejo já existe. O problema é sobretudo de construir escolas e treinar professores.

²¹ As conferências anteriores foram realizadas respectivamente em Chicago, Genebra e Oxford (Adams, 1964: 9).

Em muitos casos, seria preferível que a atenção nacional se focasse no treino dos professores com os recursos locais mobilizados através de auxílio próprio e de projetos de desenvolvimento da comunidade para a construção de escolas (Adams, 1964: 260-1).

Essa foi uma das frentes privilegiadas de atuação do governo no plano cultural, obviamente vislumbrando suas conseqüências políticas e econômicas. Daí a necessidade imperiosa de renovação institucional e cultural defendida pelo governo militar. Essa renovação era balizada pelos princípios da economia e da tecnoburocracia: organização, planejamento, diagnóstico, avaliação, controle, centralização. É clara a preocupação das nações capitalistas desenvolvidas com o equacionamento da convulsividade dos países ditos em desenvolvimento. Estava posta, portanto, uma influência externa e interessada na reorganização da cultura brasileira naqueles anos. E a Educação Física não ficou incólume a essas influências.

Era essa, por exemplo, a tônica do *Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos no Brasil*, encomendado em 1969 pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas do Ministério do Planejamento e da Coordenação Geral) ao Departamento de Educação Física do MEC. O *Diagnóstico* é pautado por uma análise quantitativa das condições de desenvolvimento da Educação Física e dos Desportos no Brasil. Tem sua ênfase no planejamento, na otimização de recursos, na eficácia e no controle dos resultados, todos aspectos bem afeitos à tecnocracia. Lamartine Pereira DaCosta, coordenador do *Diagnóstico*, num texto de 1969, chama a atenção para o fato de que

Um país como o Brasil, profundamente comprometido na luta pelo desenvolvimento, não pode subvencionar a ineficiência. Nossa organização desportiva dever ser enquadrada no planejamento global do governo, no setor Educação, em obediência a tendência mundial de utilizar a prática desportiva como agente educacional e de aumento de produtividade, além dos importantes aspectos do lazer e da representação nacional, amplamente reconhecidos na atualidade (DaCosta, 1969: 23).

Os aspectos referentes ao lazer, como já vimos anteriormente, na perspectiva da massa, a representação esportiva nacional, meio concebido como privilegiado de propaganda política, e o aumento da produtividade fazem parte de um contexto estrutural muito mais amplo, como já tive a oportunidade de indicar. A própria referência do texto a uma possível “tendência mundial” é indicativa de um contexto

mais extenso. Para os ideólogos do governo essa era, certamente, a melhor maneira de o país atingir o desenvolvimento econômico, capaz de gerar riqueza. Some-se a isso a defesa de princípios nacionalistas e temos um amálgama interessante: postulações de uma perspectiva de desenvolvimento acelerado, atreladas a uma dimensão política reacionária e autoritária, de forte apelo nacionalista. À Educação Física cabia uma parcela importante no desafio de constituição do Brasil Grande.

Assim é que a Educação Física deveria “habilitar a juventude técnica, intelectual e fisicamente para o trabalho”, segundo Veado Filho (1974: 60), “aumentar a produtividade industrial” segundo Cantarino Filho e Negri Pinheiro (1974: 41), além de estimular a “mocidade brasileira, uma foça pujante do desenvolvimento nacional...”, segundo o editorial da *Revista* n. 27, de 1975. Observe o leitor que essas referências datam já do período do governo do general Ernesto Geisel (1974-1979). Mas o próprio Geisel afirmou a continuidade da política desenvolvimentista em relação ao governo anterior, do general Emílio Garrastazu Médici.

Dei ênfase ao desenvolvimento porque acho que um país do tamanho do Brasil, com a população que tem, com a sua pobreza, a sua debilidade, tem que se desenvolver. Se o Brasil quer ser uma nação moderna, sem o problema da fome e sem uma série de outras mazelas que sofremos, tem que se desenvolver. E para isso, o principal instrumento, a grande força impulsora é o governo federal. A nação não se desenvolve espontaneamente. É preciso haver alguém que a oriente e a impulse, e esse papel cabe ao governo. Esta é uma idéia antiga que possuo, sedimentada ao longo dos anos de vida e esposada nos cursos da Escola Superior de Guerra. Como o país não tinha capitais próprios, como a iniciativa privada era tímida, às vezes egoísta, e não se empenhava muito no sentido do desenvolvimento, era preciso usar a poderosa força que o governo tem. A ação básica do meu governo, o que mais me preocupava, era, naquele período de cinco anos, fazer o possível para desenvolver o país. Médici também tinha feito isso, tinha se preocupado com o desenvolvimento. Tínhamos modos diferentes de encarar a questão, mas houve de certa forma uma continuidade de ação. O desenvolvimento que Médici deu ao país, “o milagre brasileiro”, influenciou sobre o que eu tinha que fazer (Geisel apud D’Araújo e Castro, 1997: 287-8).

Passados quase dez anos de intervenção do governo na área da Educação Física, em 1976, na *Revista* n.º 29, o professor Mário Ribeiro Cantarino Filho reclamava que “É necessário que o Estado compreenda o valor do desporto e encare-o também como elemento de propaganda, união e diplomacia internacional” (p. 62).

Não por acaso, uma vez que 1975 foi o ano do *Plano Nacional de Educação Física e Desportos* (PNEFD). Segundo Octávio Teixeira

Em sua concepção geral ajusta-se [o PNEFD] à (sic!) metas e bases de ação do governo e ao II Plano Nacional de Desenvolvimento, bem como, ao contexto da Política Nacional de Recursos Humanos, estando perfeitamente identificado com as políticas de saúde, educação e bem estar, dada a importância da atividade física para o desenvolvimento físico e mental da população e para a utilização racional do tempo de lazer.

Nele, a ação do MEC far-se-á sentir basicamente na difusão direta da Educação Física e dos desportos entre a massa, e particularmente junto à rede estudantil.

Em síntese, o PNEFD, lançado pelo MEC, tem como premissa básica transformar cada brasileiro, de simples espectador, em praticante do esporte, dando também condições a que se atinjam níveis de aptidão física compatíveis com o desenvolvimento alcançado pelo país. (Teixeira, 1976: 21-22).

É importante observar que do apelo inicial ao desenvolvimento do país, temos agora, quase duas décadas depois, a constatação de que é preciso o povo, a massa, equiparar-se ao que o país já alcançou em termos de desenvolvimento. A Educação Física e o esporte, como políticas sociais, estavam claramente vinculados à centralização do planejamento econômico. Reforça-se a perspectiva do controle do tempo livre, da massificação do esporte e da aptidão física. Para os ideólogos do governo era o momento de consolidação do modelo de desenvolvimento adotado.

A vinculação de uma Política Nacional de Educação Física e Desportos (PNEFD) atrelada ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) atendia plenamente aos interesses de desenvolvimento setorial do governo, que estabelecia diretrizes tanto para o desenvolvimento econômico quanto para o desenvolvimento social.

Alcansei o resto do I Plano, que vinha do Médici e ainda vigorava. Dali passamos a fazer o II PND, com grande participação do Veloso, que, como ministro do Planejamento, tinha uma posição abrangente. O II PND em grande parte foi montado pelo Ipea, um instituto especializado vinculado ao Ministério do Planejamento, então dirigido por um ministro que faleceu há poucos anos [trata-se de Élcio Costa Couto]. Era muito competente e substituíu o ministro do Planejamento nos seus impedimentos. O plano foi montado de acordo com algumas idéias que eu tinha exposto na primeira reunião ministerial e contou com a colaboração de todos os ministros. Foi muito discutido, inclusive no Congresso, que o

aprovou com algumas emendas, e entrou em vigor em dezembro de 1974. (...). Mas deve-se observar que o II PND não era rígido. Era uma diretriz para os diferentes órgãos do governo pautarem suas ações e, como tal, foi sujeito a modificações, com ampliações ou reduções conforme a situação.

O desenvolvimento que o II PND pretendia alcançar era um desenvolvimento integrado, não apenas econômico, mas também social. Além do aumento da produção nacional, nossa preocupação era, tanto quanto possível, assegurar o pleno emprego, evitando o agravamento dos nossos graves problemas sociais e promovendo melhorias na sua solução. Por essa razão, considerada a principal entre muitas outras, o Brasil deve sempre empenhar-se efetiva e prioritariamente no seu desenvolvimento em todos os setores de atividade. Contudo, não há no país capitais disponíveis. Existem ricos, mas estão pouco dispostos a enfrentar esses problemas, e assim há relativamente pouco dinheiro para promover o desenvolvimento. Cabe então ao próprio governo, com os meios de que pode dispor, inclusive o crédito externo, assumir a tarefa. Passamos então a ser acusados, pelos teóricos que nada produzem, de estatizantes! (Geisel apud D'Araújo e Castro, 1997: 290).

Para a Educação Física é reiterado um forte apelo utilitarista, recorrente na história da Educação Física no Brasil: no discurso oficial ela deveria estar a serviço da humanização da sociedade. Isso implicava estar a serviço da nação que, por sua vez buscava a consolidação do seu desenvolvimento econômico e social. Fosse no plano da preparação de mão-de-obra, na ocupação do tempo livre ou no atendimento de uma política assistencial de saúde – daí o forte apelo à aptidão física da população presente em toda a legislação do período (Betti, 1991; Carvalho, 1995) – a lógica institucional indicava um vínculo claro com as agências internacionais de fomento à educação e à cultura, em geral e dos organismos financeiros em particular.

Um exemplo dessa vinculação é dado por René Maheu, diretor da UNESCO, em um texto do número 13 da *Revista*. Para esse autor “desporto é cultura”, “desporto é progresso” (p. 79):

Um dos problemas de todos os países do mundo, quer sejam desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, é, sem dúvida, a qualidade da mão-de-obra. Isso com relação especialmente aos países que adquiriram sua independência ou hajam passado por um processo de industrialização. Um programa detalhado de Educação Física, de esporte e de jogos atléticos, combinado com um programa eficiente de educação no campo da saúde, só pode aumentar o nível da condição física e da produtividade, principalmente entre as camadas mais jovens da população, que constituem a riqueza e a esperança da nação. (Maheu, 1973: 83).

Movimento típico a partir da década de 1950 no âmbito mundial, a perspectiva de Educação para Todos, à qual se liga a Educação Física de massa, comunitária ou para todos, representou um esforço dos organismos internacionais, capitaneados pelos países industrializados, de assistencialismo social.²² Diante da óbvia negativa por parte desses países de se fazer frente a demandas sociais, no sentido não de amenizar, mas de superar as desigualdades entre ricos e pobres, foram geradas políticas, programas e toda sorte de cartas de intenções que visavam diminuir a pobreza, a desigualdade, a exclusão sócio-econômica.

Tanto Soares (1996) quanto Torres (1996) nos indicam que muitas das formulações atuais do Banco Mundial, por exemplo, na verdade vêm substituir o papel de agências como o UNICEF e a UNESCO no plano educacional. Para as autoras, a partir da década de 1950 tem início um movimento internacional que manifesta as preocupações dos países industrializados do mundo com os desequilíbrios causados por um lado, pelo avanço do capitalismo e, por outro, pelas reivindicações populares influenciadas pelo movimento socialista. Num movimento tipicamente de reação, os organismos internacionais ocidentais implementam políticas de alcance mundial, atrelando o desenvolvimento político e cultural dos países subdesenvolvidos ao poderio econômico (e bélico!) dos países ricos.

Como já aponte, Rosenberg (1997), a partir de uma análise das influências sofridas pelo Brasil nas suas políticas de educação infantil, também nos dá indicações precisas das relações estabelecidas entre as políticas educacionais dos governos de países subdesenvolvidos e as formulações dos organismos internacionais, fundamentalmente representantes das nações mais desenvolvidas, uma vez que a correlação de forças é, evidentemente, desigual.

A Educação Física aparece nessas formulações internacionais e nas políticas oficiais do Brasil na década de 1970 como um dos elementos de grande valor para a manutenção do equilíbrio social, da sua “paz social”. Seja pelo incentivo ao lazer da

²² O Esporte Para Todos no Brasil é oriundo de um movimento internacional iniciado no interior da UNESCO, no Departamento de Educação de Adultos. Essa agência preconizava a Educação Para Todos e a Educação Permanente a partir da década de 1950. Por não ser o meu centro de interesse privilegiado nesse trabalho, o EPT aparece apenas como um apêndice nas minhas análises sobre as políticas oficiais nas décadas de 1960 e 1970. A *Revista* n. 35 trata exclusivamente do EPT como fenômeno mundial. Há ainda a dissertação de mestrado de Cavalcanti (1983), os Anais do I Congresso Latinoamericano de Esporte Para Todos, realizado em Santos/SP (1995) e uma parte significativa da

massa, seja pela competição, seja pela preparação para o trabalho, a Educação Física é peça fundamental no momento de consolidação do ideário do regime autoritário e do seu modelo de desenvolvimento.

Esse modelo exigia a necessidade de preparação da mão-de-obra para ser incluída no processo produtivo; daí a vinculação da produtividade com a juventude, entendida como força propulsora das nações em desenvolvimento. Decorrência direta disso, temos os programas de educação, de Educação Física e, cada vez com mais força, de esportes.

Para René Maheu, diretor da UNESCO, em seu artigo na *Revista* n. 16, o esporte tem um valor humano implícito e deve integrar cada vez mais a educação e a cultura do homem moderno (Maheu, 1974: 09).

Tudo se resumia à Educação Física atendendo aos interesses diretos da ordem econômica internacionalizada. O *Manifesto sobre o Desporto* (*Revista* n. 14, 1973), documento internacional subscrito por várias entidades, indicativo daquela tendência, inicia-se da seguinte forma:

Do Direito de Todos em Praticarem o Desporto.

1. As atividades esportivas devem fazer parte integrante de todo o sistema de educação. Elas são necessárias ao equilíbrio e à formação geral dos jovens. Preparam-nos para uma sã utilização dos seus lazeres de adulto (Manifesto, 1973: 9).

Além da extensão do “direito” à prática esportiva a todos e da sua vinculação ao sistema educativo, o documento advoga uma formação sã para a juventude, sem explicitar o entendimento que têm os seus signatários do termo “são”. Creio que o termo naquele contexto pode ser entendido como apto, equilibrado, adaptado, como os documentos que analisei têm indicado. Um adulto “são” estaria então apto a ingressar no mercado, tanto de trabalho, quanto de consumo, adaptado às suas funções no processo produtivo e, sobretudo, suficientemente equilibrado para poder manter sua conduta diante das mazelas do trabalho assalariado. No caso brasileiro tratava-se, segundo um documento da Escola Superior de Guerra para a Previdência Social, de “tentar obter o ingresso desse enorme contingente de brasileiros [o chamado quarto

estrato da nossa sociedade] ainda desassistidos da economia de mercado” (Rosemberg, 1997: 151).²³

A Educação Física e o esporte adquiriam um papel fundamental nessa “nova ordem”: “A Contribuição do Desporto para a Solução dos Novos Problemas. Só ele pode criar e proteger o equilíbrio físico e psíquico do homem, ameaçado pelas conseqüências da industrialização, da urbanização e da mecanização” (*Revista* n.º 14, Manifesto Sobre o Desporto, 1973: 12).

Aliás, para aquele período a atitude reformista acabaria por se transformar na tônica do desenvolvimento desejado. Jamais se ataca de frente o problema das profundas diferenças, sobretudo econômicas, entre os países pobres e ricos, entre as classes sociais num mesmo país. Os males da civilização são dados como universais que independem da posição de cada um, país, classe ou indivíduo, na arena econômica internacional. Daí que as ameaças ao homem, um homem universal, portanto, abstrato, são a industrialização, a urbanização e a mecanização. Nesse quadro, a Educação Física e os esportes poderiam atenuar os efeitos maléficos da civilização industrial. Estamos diante de um aparente paradoxo: a ênfase no desenvolvimento, que pressupõe a industrialização, acaba sendo atenuada em favor de um mundo mais humano, menos técnico, mais atento às “necessidades do homem moderno”. Na verdade estamos diante uma perspectiva de desenvolvimento bem afeita a interesses minoritários, sempre econômicos. Era preciso, pois, dotar as populações do planeta de uma condição social mais humana, que atenuassem os efeitos do mercado sobre aqueles alijados da competição. O discurso assistencialista, consubstanciado em políticas de assistência social, torna-se pois, universal. E produz efeitos claros sobre as políticas públicas no Brasil naquele momento.

A ênfase da assistência social salta aos olhos nessa passagem do professor Lamartine Pereira DaCosta sobre a Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo, na *Revista* n. 35:

O povo que se MOVIMENTA é mais saudável e alegre.

Essas circunstâncias conduzem naturalmente ao problema da participação das pessoas pobres, em muitas ocasiões apropriadas de alimentação para a prática esportiva.

²³ Departamento de Estudos. TG 4-767. 4º Trabalho de Grupo. Análise da Conjuntura Interna. Campo Psicossocial. CSG. Subgrupo 3. Previdência Social apud Rosemberg (1997: 151).

Ao contrário do que possa parecer num primeiro e superficial exame da questão, a campanha é mais funcional justamente para essas pessoas do que para as de maiores recursos.

Sendo mais recreação do que propriamente exercício físico, as promoções, da forma aqui recomendadas, constituem opções, escolhas de lazer e oportunidades de contato social que se incluem entre as necessidades básicas dos grupos mais desfavorecidos da população. Portanto, a ênfase é na participação das pessoas mais carentes. (DaCosta, 1977: 21-2).

Como a ênfase sobre os fatores econômicos do desenvolvimento representa indiscutivelmente, no âmbito do capitalismo, a ênfase na competição e a conseqüente manutenção da desigualdade nas formas de acesso aos bens materiais e culturais, o tom assistencial do discurso é mais do que “justificável”. Trata-se de criar as condições necessárias para a manutenção das “necessidades básicas” da maior parte da população. Nada que aponte para a afirmação ou emancipação humanas. A funcionalidade da campanha acima aludida é clara na seu estreito objetivo de assistir a população “menos favorecida”. Toda a formulação sobre o desenvolvimento, seja econômico ou social, está lastreada por um forte apelo à ciência, característica básica da tecnocracia. A ideologia da ciência, elemento fundamental de sustentação do discurso tecnocrático, é o aspecto que passo a analisar a seguir.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO “CIENTIFICISTA” NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na colocação dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar por obrigação que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais “avançado” quem se coloca do ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, talvez, todo o pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista crítico, o único fecundo na pesquisa científica.

Antonio Gramsci

A recorrência à ciência é constituidora do próprio pensamento educacional brasileiro e remonta ao século XIX, não sendo pois, característica peculiar do período abordado nesse estudo. Os trabalhos de Miceli (1988), Nunes (1993), Faria Filho (1996), Evangelista (1997), e de forma mais impactante de Monarcha (1999) no campo educacional, e de Soares (1994 e 1998), Ferreira Neto et alii (1995), Sobral (1995), Bracht (1999) e Tani (1998) no campo da Educação Física, provocaram reflexões que certamente auxiliam no meu percurso investigativo. Em comum os trabalhos acima estabelecem considerações, com maior ou menor grau de elaboração, acerca das influências do saber científico na conformação desses dois campos no Brasil. No decurso do meu trabalho de pesquisa, a partir na análise da *Revista*, um dos temas que emergiu de forma recorrente em suas páginas foi o da cientificidade da Educação Física naquele período. Estando historicamente na raiz das preocupações

com a constituição de um *homem novo*, a relação entre educação, Educação Física e ciência está longe de poder ser descartada.²⁴

Paralelamente ao discurso que estabelece a ligação da Educação Física com o desenvolvimento do Brasil, a *Revista* nos traz também mostras significativas de como, àquela época, a Educação Física passa a ser concebida com um forte apelo científico. Não que esse elemento não estivesse presente anteriormente nas formulações teóricas sobre a Educação Física; basta visualizar o profundo tom “cientificista” das mais diversas teorias higienistas que tanto informaram a Educação Física no início do século XX no Brasil, bem como dos próprios métodos ginásticos desenvolvidos na Europa a partir dos primeiros anos do século XIX, *celula mater* daquilo que viria a ser conhecido como Educação Física escolar no ocidente. Negando as práticas corporais de caráter popular desenvolvidas nas feiras e praças por equilibristas, funâmbulos, anões e gigantes, a Educação Física, a partir do desenvolvimento da ciência moderna passa a se afirmar e se legitimar a partir de um discurso de forte apelo científico, orientado basicamente, pelas ciências naturais. Descarnando a humanidade das práticas corporais aqueles códigos científicos submeteram o homem à ordem da ciência, inaugurando uma orientação “cientificista” no trato das relações dos homens com a realidade (Soares, 1998).

Já no caso da *Revista*, a reedição do discurso científicista se justificava frente a um aludido atraso nas formas de tratar a Educação Física na sociedade, uma vez que suas práticas estariam marcadas por uma abordagem espontaneísta de improvisação e sem qualquer organização racional, principalmente no interior da escola. Assim, o apelo à ordem científica representaria a possibilidade de dotar a Educação Física enfim de legitimidade, de um reconhecimento social, a partir da racionalização das suas práticas, que passariam ter mais sentido na direta proporção do seu atrelamento aos cânones científicos.

Por “cientificista” compreendo uma perspectiva de desenvolvimento social calcada necessariamente numa concepção da ciência como fórum último de resolução

²⁴ Uma análise bastante rigorosa do desenvolvimento da Educação Física na Europa e da sua influência sobre a Educação Física brasileira pode ser encontrada nos dois estudos históricos de Soares (1994 e 1998).

dos problemas da realidade, seja da natureza ou da sociedade. Como um conhecimento privilegiado, portador dos mais eficazes elementos de desvelamento da verdade – dentre eles o método; a ciência torna-se o saber por excelência para explicação, diagnóstico, controle e planejamento do mundo natural e social. Torna-se, nessa perspectiva, o único saber efetivamente capaz de revelar a verdade da natureza e da sociedade. Seria, pois, a ciência capaz de equacionar todas as mazelas do mundo social, desde as relações do homem com a natureza e com a própria sociedade, até os problemas da economia e da organização do Estado. Enfim, toda a dinâmica sócio-cultural estaria subsumida às possibilidades explicativas da ciência.²⁵

Contrariamente ao que tem registrado a historiografia da educação no Brasil, entendendo a historiografia da Educação Física escolar como uma componente daquela, essa perspectiva da prevalência do saber científico sobre outras formas de conhecimento do real não se encerra no rótulo ou na rubrica de “positivista”. Do ponto de vista epistêmico as mais diversas orientações têm, efetivamente, contribuído para reforçar ou reafirmar a crença na ciência como potência esclarecedora, caminho seguro – não raro, único! – para o desencantamento do mundo, nos termos propostos pelos teóricos de Frankfurt, por exemplo. Além das formulações de teóricos como Augusto Comte e Émile Durkheim, bem como, de toda a tradição positivista, poderíamos lembrar também, de perspectivas bastante diversas, pensadores do porte

de Antonio Gramsci e Karl Mannheim. Esse último, inclusive, com forte assento no interior da *Revista*.

²⁵ O termo “cientificista” aparecerá no meu texto entre aspas, por conter em si uma certa carga pejorativa. Ao meu ver, trata-se de uma forma de ideologia que pretende que toda a realidade seja “lida” a partir dos cânones científicos. Tomei a liberdade de assim proceder por entender que o apelo à ciência tem sido uma das maneiras de a Educação Física girar em torno dela mesma. Tanto a *Revista* quanto uma vasta produção acadêmica da Educação Física, como de resto, em outras áreas do conhecimento, tenta se legitimar através de um discurso de identificação “cientificista”. Sou bastante cético em relação a essa pretensão científica da Educação Física; ademais, entendo que, tirada da Educação Física a base científica fornecida pelas múltiplas áreas de conhecimento que à compõem, creio que ficaríamos “apenas” com uma prática social. Ou seja, acredito que a Educação Física não precisa da ciência para legitimar-se. Mas, por outro lado, o estatuto científico confere estatuto acadêmico que se afirma, por sua vez, como prática alternativa de controle social, de poder. Assim, o processo de consolidação da Educação Física via ciência, bem como de outras disciplinas, não acontece por acaso mas, justificando uma determinada forma de conceber as relações humanas, subsumidas à determinação da ciência (Goodson, 1990). Para aprofundar essa questão, ver: Warde (1997). Para uma crítica ao “cientificismo” na Educação Física, ver Sobral (1995). Para um balanço crítico da vinculação da Educação Física à ciência ver Bracht (1999).

Nas páginas da *Revista* esse apelo à ciência aflora nas mais diversas perspectivas: em alguns momentos a ciência confunde-se com a técnica; em outros, a ciência confunde-se com o saber mais elaborado produzido pela humanidade, chegando a ser confundida com a arte sob a denominação de cultura; alguns artigos concebem a ciência apenas como *um* elemento da cultura; e a maioria dos artigos concebe a ciência nos moldes tradicionais de mensuração, verificação, controle e prova. Feitas essas considerações, vale a pena verificarmos as diversas implicações que poderiam advir de um trato científico da Educação Física, a partir dos trabalhos veiculados pela *Revista*, uma das marcas de distinção entre o “velho” e o “novo” em termos de Educação Física no Brasil, distinção indicativa, como já apontei, da própria prevalência do pensamento tecnocrático.

Como em todos os outros temas por mim destacados e já mencionados, o tema da contribuição da ciência para o desenvolvimento da Educação Física não se apresenta de forma monolítica nas páginas da *Revista*. Ao contrário, as mais diversas compreensões estão manifestas ao longo dos 53 números da série. Cabe destacar que essas diferentes posições cobrem um largo espectro que vai da apologia do conhecimento científico à condenação quase absoluta da subsunção da Educação Física às formulações de orientação científica. Desde o próprio *Editorial* do *Boletim* n. 6 (1968) podemos observar a preocupação com a dotação da Educação Física de um caráter científico. Destaca o *Editorial* o papel daquela publicação: “Boletim Técnico Informativo (BTI) [como] revista periódica técnico-científica que visa *divulgar informações atualizadas e resultados de pesquisa*” (p. 5, grifo no original). Esse apelo científico fica bastante claro na profusão de trabalhos que fazem referência a uma Educação Física visceralmente ancorada em pressupostos científicos. Como a grande maioria dos artigos apresentados caracteriza-se por trabalhos de ordem técnica, voltados para a aprendizagem e o treinamento esportivo (Quadro I), a indicação recorrente é de uma concepção de ciência baseada na coleta, na observação, na verificação, na mensuração e na quantificação de dados, como já mencionei. Mas, paradoxalmente, raramente os textos trazem os procedimentos de análise, os modos como os seus autores chegaram a determinados resultados e não outros.

Também é recorrente o uso do discurso da ciência de uma forma vulgarizada, ou seja, como tentativa de legitimação das idéias expostas, numa clara tentativa de estabelecer *formas mentis* ou comportamentais. Se quisermos, num claro esforço de

conformação ideológica.²⁶ Muitos artigos, que não se caracterizam por nada mais do que pontos de vista – uma das forças de fontes dessa natureza – recorrem ao argumento da necessidade de dotar a Educação Física de bases científicas e o fazem (assim acreditam os seus autores) adotando uma retórica científica. Também deve ser realçado o uso do termo “científico” na *Revista*, além de instrumento de legitimação de idéias, que normalmente nada têm de científicas, como significante de um campo de aplicação de descobertas. Ou seja, é muito comum, e encontrei em vários artigos, uma retórica que advoga a necessidade de *aplicar a ciência* à Educação Física e não de produzir conhecimentos próprios e pertinentes a ela e a partir dela. Mas, de forma geral, a leitura da *Revista* deixou-me a clareza de que se naquele período buscava-se uma “nova” Educação Física, essa não poderia deixar de ser “científica”. Aquilo que não fosse científico era quase que imediatamente descartado como improvisação, descompromisso, espontaneísmo. Ou seja, de imediato desautorizado por não obedecer aos procedimentos científicos, os quais herdaram e transformaram a velha tradição científica. Aqui ciência e técnica se confundem: a ciência é técnica! Veremos como esse discurso balizará a formulação de muitos programas oficiais.

Por outro lado, é possível observar a crítica a um determinado modelo científico. Vários são os autores, defensores da perspectiva dogmática, que fazem críticas ferinas à técnica, a ciência e, quiçá, à racionalidade da sociedade industrial. Para esses autores a Educação Física perde sua humanidade ao prevalecer sobre ela uma dimensão do conhecimento calcada na ciência e não na cultura, como se as duas coisas fossem excludentes. Mas isso será explorado mais à frente. Vejamos algumas das formas de apelo científico identificadas na *Revista*.

Na VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física, realizada em Vitória/Espírito Santo, e já referida no tópico anterior, observa-se um apelo às

²⁶ Um exemplo acabado dos usos possíveis das atividades físicas como portadoras da verdade científica encontramos no método desenvolvido nos Estados Unidos pelo Dr. Keneth Cooper, a famoso teste de Cooper, contemporâneo à *Revista*. Por mais de 20 anos as formulações de Cooper foram acatadas e desenvolvidas, inclusive na escola, como o que havia de mais avançado cientificamente em termos de atividades físicas. Em torno dos seus postulados criou-se uma aura de impermeabilidade às críticas, uma vez que os seus estudos eram resultado do mais acurado rigor científico. Suas formulações certamente ajudaram a disseminar a idéia de que a saúde, como problema individual, é apenas uma questão comportamental de responsabilidade de cada sujeito individual. Esse mito transformou-se em poder conformador, o que certamente o coloca numa dimensão de ideologia. Como corolário da saúde individual teríamos o conjunto de indivíduos saudáveis construindo a saúde da nação, do corpo social, aspecto apontado por Lenharo (1986).

autoridades por parte dos participantes, em um dos tópicos do relatório final da Reunião:

TEMA D - DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DE PESQUISAS E DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO EM ALTO NÍVEL E DE PÓS-GRADUAÇÃO.

Solução de muitos dos nossos problemas (...).

10.1. Esses cursos não devem ser limitados aos assuntos da ginástica e dos desportos, destacando-se como tema prioritário, o relativo a métodos de pesquisa.

10.2. A pesquisa deve ser despertada e incentivada entre alunos e professores de Educação Física dentro das condições materiais disponíveis e essencialmente no campo das atividades da ginástica e dos desportos (...) (VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física, 1968: 53).

Observe-se que o texto vincula claramente o desenvolvimento da Educação Física à pesquisa científica. E clama por uma política nesse campo. Um paradoxo desponta quando, no item 10.1. é chamada a atenção para que não se limite os cursos de alto nível e pós-graduação aos “assuntos da ginástica e dos desportos”, mas, em seguida, no item 10.2., destaca-se que a pesquisa deve ser incentivada “essencialmente no campo da ginástica e dos desportos”. Parece-me que essas áreas emergiam como prioritárias nas preocupações daquele encontro. Também chama a atenção a retórica da produção científica como capaz de resolver os problemas da área. Se esse é o princípio que anima a produção do conhecimento, a resolução de problemas, cabe destacar que o relatório da reunião, além de destacar a necessidade da defesa da norma legal, denunciava também a precariedade de material e instalações, da formação profissional, de divulgação e comunicação, dos currículos superiores, dos regimentos escolares, e até da organização da corporação dos especialistas da Educação Física (VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física, 1968: 50-1). Assim, acredito que era um tanto quando exagerado convocar a ciência para a “resolução dos problemas da área”, denunciados no encontro. Muitos daqueles problemas independiam do consórcio da ciência para a sua resolução.

Para Faria Jr. (1970), em um artigo da *Revista* n. 9, “pesquisa em Educação Física é pesquisa educacional” (p. 28). Assim sendo, o autor percorre um caminho que mostra a evolução dos conceitos de pesquisa e vincula a pesquisa científica em Educação Física ao trabalho docente do professor de Educação Física (p. 28).

Defendendo a necessidade de formação científica para o professor de Educação Física e citando o Encontro da *Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique*, realizado em Lisboa em 1963, o autor destaca:

No campo mais restrito da Educação Física, por outro lado, só nos resta registrar a inexistência quase total de pesquisa, podendo-se tão somente louvar os esforços isolados desenvolvidos por uns poucos docentes.

Três são os fatores responsáveis pelo estado atual da pesquisa - insignificante ou praticamente inexistente - no campo da educação e da Educação Física :

- falta de reconhecimento da necessidade de pesquisas educacionais;
- falta de aceitação dos resultados das pesquisas educacionais e
- falta de recursos para custear os projetos de pesquisas educacionais (Faria Jr., 1970: 29).

Bastante significativo no trabalho acima é a vinculação da pesquisa em Educação Física à pesquisa educacional. E o diagnóstico da falta de uma atitude científica por parte dos profissionais da área. Também é de destacar o papel conferido à prática cotidiana do professor de Educação Física. Para Faria Jr. o pesquisador profissional faz parte da elite de cada área, enquanto o intelectual médio (os professores) seriam os consumidores de pesquisa ou os pesquisadores não especializados. Esses “seriam pessoas treinadas para adquirir desenvolvida atitude objetiva e crítica de pesquisa, onde a acuidade e a sensibilidade na observação dos problemas cotidianos das escolas assumiriam relevante papel” (1970: 30). E continua o autor:

Seria estéril, de uma inutilidade à toda prova, a realização de trabalho de investigação que não viesse a ter suas conclusões aplicadas ao trabalho docente de nosso professorado especializado.

Como vimos, a pesquisa em Educação Física só tem razão de ser na medida em que busca soluções para os problemas encontrados na prática da Educação Física. Assim, surge como consequência inevitável a implementação dos resultados no trabalho docente, o que, entretanto, não constitui encargo, afeito à área do pesquisador, mas sim do professor de Educação Física, autêntico educador, estudioso, leitor assíduo, ávido de novos conhecimentos como deve ser o verdadeiro mestre (Faria Jr., 1970: 34).

Várias passagens do texto acima causam impacto. Primeiro, a forte relação estabelecida pelo autor entre pesquisa e o cotidiano escolar, mais precisamente, o trabalho docente. O trabalho docente tem sido objeto de estudo bastante privilegiado na área educacional nos últimos anos e é uma das minhas críticas mais contundentes à produção acadêmica da Educação Física, tão afeita às “teorias” apartadas da realidade. Num texto de 1970 temos uma preocupação de desenvolver o conhecimento sobre a Educação Física a partir de sua base empírica, a escola, ainda que o autor conceba a escola como campo de aplicação. Além de postular a idéia de aplicar o conhecimento científico na escola, o autor ainda nos oferece um exemplo claro da consagrada separação entre os produtores e os consumidores do conhecimento científico. Ao professor é reservado, ainda que de forma elogiosa, o segundo papel. Faria Jr. imputa ao professor uma condição de “consumidor crítico” do conhecimento produzido fora do *locus* da escola, e não sujeito produtor de um conhecimento. Na verdade o professor é valorizado na sua experiência prática cotidiana como sujeito capaz de oferecer elementos para a produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, aplicá-lo de *forma crítica*, “plasmando o caráter da juventude”. A separação entre o profissional-professor e o intelectual-pesquisador-cientista é patente. Ou seja, a produção do conhecimento científico se daria fora do espaço de atuação do professor, o qual seria o lugar por excelência da aplicação dos conhecimentos produzidos por uma corporação de especialistas. Assim, Faria Jr. diferenciava claramente o que ele chamava de pesquisador profissional, “que faz parte da elite de cada área”, daqueles “consumidores de pesquisa” ou “pesquisadores não especializados”. Mas, que importância teriam essas considerações? Creio que elas apenas reforçam o valor que se estava atribuindo ao professor e, conseqüentemente, à sua formação naquele momento. E, já em 1970, indicavam o caminho mais fecundo de pesquisas sobre a educação escolar, proposto pelos estudiosos das disciplinas escolares: a perspectiva de que, para pesquisar em educação, do ponto de vista da escola, é preciso inserir-se na sua concretude cotidiana. Faria Jr. já reclamava em 1970, em um pequeno artigo num periódico especializado em Educação Física, o que viria a ser, vinte anos depois, uma das “coqueluches” da pesquisa em Educação Física no Brasil (Souza Jr., 1999).

O próprio *Manifesto Mundial da Educação Física e do Desporto* conferia à Educação Física um impreciso estatuto científico: “A Educação Física é uma ciência

relativamente nova. Ela não deve, portanto, ser dogmática e restrita a certas técnicas ou formas pedagógicas” (Manifesto, 1971: 13) .

Observe-se a orientação completamente diversa dos textos acima. Enquanto para Faria Jr. pesquisa em Educação Física é pesquisa educacional, ligada ao ensino, à escola e aos professores, para o *Manifesto* a Educação Física é *uma ciência* que vai muito além da dimensão pedagógica. Isso pode ser indicativo das correlações diversas: primeiro, a Educação Física ampliava seu objeto de estudo sob a batuta dos órgãos internacionais, como indica o *Manifesto*, documento patrocinado pela UNESCO. É importante destacar que o *Manifesto* trazia implícito uma “política” internacional de Educação Física e esporte, o que ajuda a fortalecer a hipótese de dependência cultural. Mas pelo menos no plano interno brasileiro, essa ampliação do objeto acaba por indicar a ampliação do campo de atuação dos profissionais da área. Assim é que se aponta a necessidade, ainda no *Manifesto*, de a Educação Física utilizar os mais eficazes processos técnicos e pedagógicos. Esta necessidade acentua novamente a importância de sólida formação dos educadores e da pesquisa científica. “Em Educação Física, como em outras atividades, não se pode deixar o indivíduo realizar práticas sem sentido” (Manifesto, 1971: 17).

Considero esse um daqueles casos identificados no início desse tópico: o discurso ambíguo. A referência a “outras atividades” indica que a dimensão pedagógica não era considerada como a única ou a mais importante mas, começava a haver outras possibilidades de intervenção para os profissionais da Educação Física. Por “práticas sem sentido” não podemos compreender mais do que uma afirmação vazia, uma vez que em momento algum o texto identifica o que diferencia uma prática “com” de uma prática “sem” sentido. Agora, fica claro que aquilo que faz sentido tem que estar balizado pela pesquisa. Ou seja, começa a emergir dentro do discurso internacional uma relação direta entre o significado, a legitimação social e a cientificidade da Educação Física. A partir daí ela só gozaria de legitimidade quando referida cientificamente. Para consolidar tal legitimidade não seria necessária a ampliação quantitativa e qualitativa do processo de formação de professores de Educação Física em nível superior? Esse aspecto deve ser ressaltado na medida em que as considerações de tais documentos são contemporâneas da Lei 5.540/68, da Reforma Universitária. O Curso de Licenciatura em Educação Física foi um dos cursos de maior expansão no Brasil ao longo dos anos que se seguiram à Reforma

Universitária, revelando uma verdadeira explosão desse curso principalmente nas instituições de ensino superior privadas (DaCosta, 1998).

Porém, a referência científica também não é unânime. Mesmo contrariando a orientação do órgão que dirigia (a UNESCO), Renè Maheu não admite a capitulação daquilo que ele identifica como “cultura” (da qual faria parte a Educação Física) à lógica científica. Para ele ciência é sinônimo de tecnificação, como veremos adiante. Na *Revista* n. 13 este autor francês destaca:

E a ciência, esse aspecto essencial e determinante da civilização moderna é, talvez, o maior inimigo de um humanismo do corpo, porque, afinal de contas, a ciência ensina-nos precisamente que o corpo não é mais que uma máquina. Máquina que se pode aperfeiçoar por meios quase desumanos. Assim, pois, a moral religiosa e a literatura intelectualista, a ideologia utilitária do mecanismo e do cientificismo conjugam-se para fazer do corpo sua grande vítima. O corpo é esse objetivo do qual não se ousa falar, do qual se tenta prescindir, que se desejaria reduzir ao mínimo porque não se manifesta além do pecado, da paixão, da enfermidade, do erro e do esclarecimento (Maheu, 1973: 53).

É curioso observar que, ainda que fosse um apologista do esporte, na perspectiva do desenvolvimento, Maheu considera o seu desenvolvimento científico um mal à cultura. Para este autor o trato científico para a Educação Física e os esportes significa a redução da dimensão humana de ambos. Por comparar os cuidados científicos com o corpo com os cuidados técnicos com uma máquina, Maheu acaba por confundir, no meu entendimento, ciência e técnica. Na verdade o que Maheu está criticando é uma determinada maneira de “fazer” ciência. Aliás, esse é mais um fato indicativo da pluralidade da *Revista* no que se refere aos trabalhos publicados. Existiria um modelo único de ciência para a Educação Física naquele período?

Contra a denúncia da *positivização* da Educação Física, tão presente na produção acadêmica da área, as evidências indicam que a preocupação primeira naquele período por mim estudado referia-se à base empírica sobre a qual o conhecimento era produzido. Muito se denunciava – governo, professores, autoridades, intelectuais – o completo abandono da área à improvisação, ao descaso, ao “fazer por fazer”. Contra isso levantavam-se algumas vozes preocupadas em compreender e ampliar o sentido e o significado da Educação Física no plano social e

educacional. A ciência abria a possibilidade de um trato objetivo com os vários objetos da Educação Física: o ensino, o treinamento, a estética, a competição, entre outros. Buscar o conhecimento na realidade e objetivá-lo não representa necessariamente adotar uma postura “positivista”, como denunciam Palafox (1990), Carvalho de Freitas (1991), Soares (1994), Oliveira (1994) entre outros. Ao contrário, acredito que essa tentativa de objetivação, própria da cultura que vivemos, como bem destaca Maheu, implica desvendar as possíveis lógicas dos mais variados objetos e torná-los cognoscíveis. O instrumental utilizado para esse fim pode ser o mais variado, mas não pode ser reduzido a um rótulo classificatório, qualquer que seja. Portanto, não é ao uso da ciência na Educação Física que refiro o termo “cientificismo” e sim, à consideração de que ela, a ciência, é o único saber capaz de dar conta da complexidade do real.²⁷

Um exemplo desta perspectiva nos é dado por Marcelo de Mello Andrade na *Revista* n. 21, referindo-se à metodologia do ensino da Educação Física nas escolas:

...se queremos realmente conhecer toda a nossa problemática e alcançar soluções, não devemos ter fórmulas. Todas as fórmulas levam, invariavelmente, à estagnação a ao pensamento cego (...).

Assim, mantendo o caminho aberto à discussão como base conceitual, *pretendemos que a metodologia em Educação Física seja o estudo e o conhecimento generalizado das ciências e atividades subsidiárias de seus pressupostos* (Andrade, 1974: 35, grifo meu).

O texto claramente nega qualquer possibilidade “fechada” de produção de conhecimento. Mas não deixa de estar preocupado o autor com a relevância do ensino de Educação Física, que ele considera atrelado às “velhas fórmulas”, aos “velhos métodos ginásticos” (p. 31). Nos mesmos moldes de Faria Jr. (1970) concebe a Educação Física como área de aplicação do conhecimento científico produzido em

²⁷ A ciência é, também, uma produção cultural, situada e datada. Pode ser utilizada como mecanismo de dominação ou de emancipação, como nos indica toda uma tradição marxista nas ciências humanas. Ela, em si, não produz ou reproduz melhores ou piores condições de vida. O seu uso, sim. Portanto, não podemos reduzir a perspectiva da produção científica a uma simples questão de opção ideológica, como fazem os autores citados. No campo da historiografia vale a pena travar um diálogo com a produção de Thompson (1981). Creio ser de grande valia também as considerações críticas dos autores de Frankfurt, principalmente Adorno e Horkheimer (1985) e Marcuse (1967 e 1999).

algum outro lugar. Por sinal, esse conhecimento representaria, no entender do autor, a possibilidade de a Educação Física ser reconhecida e reconhecer-se a si mesma como relevante na educação, tese profundamente difundida a partir dos anos 1980, como indica Bracht (1999). Assim é que vão surgindo nas páginas da *Revista* as mais variadas percepções sobre os benefícios (ou malefícios, como no caso de Maheu) da ciência para a Educação Física.

Como que para contradizer uma determinada leitura histórica que considera todo aquele rico debate, expresso no interior da *Revista*, apenas como consubstanciação de uma grande “conspiração” mundial do capitalismo, do liberalismo e do positivismo, Cagigal (1974) destaca:

A ciência é coluna dorsal de nossa tarefa.

(...) o conhecimento e, acima de tudo, o enfoque humanístico do futuro professor de Educação Física são considerados cada vez mais importantes. Por esse motivo, matérias como filosofia, antropologia, história, arte etc. têm sido incorporadas ao *curriculum*. A sociologia, em seus vários aspectos e técnicas, torna-se cada dia mais indispensável (Cagigal, 1974: 75).

Note-se que o enfoque do autor privilegia as Ciências Humanas, apesar de propor uma versão científica da Educação Física, a *kinantropologia* (*Revista* n.º 22, Cagigal, 1974: 18). Para esse autor espanhol, a ciência da Educação Física deve se basear na investigação cultural (p. 18). Não é possível inferir desse trabalho qual a filiação epistemológica do autor. Destaco apenas que, apesar da prevalência das ciências naturais na conformação da Educação Física no período estudado, um periódico oficial dava largos espaços para as conjecturas humanistas de um dos principais intelectuais da Educação Física mundial, o qual não poderia ser enquadrado numa postura “naturalista”, “biologicista” ou “positivista”. Cagigal é um exemplo claro de que, também no campo da relação entre ciência e Educação Física, o debate estava aberto. Tão aberto que observamos, além das já apontadas, críticas radicais a uma possível utilização inadequada da ciência pela Educação Física. É importante destacar que as críticas existiam quanto aos modelos de ciência, mas raramente, quanto ao uso da ciência em si. Quanto a Cagigal, ele falava como ninguém menos que o presidente da FIEP – *Federación Internationale de Éducati3n Physique*. Quanto às suas considerações sobre a importância das Ciências Humanas para a Educação Física, devemos notar que no Brasil esse impulso só se deu em termos acadêmicos a

partir do início dos anos 1980, portanto, quase dez anos depois. Isso faz crer que a Educação Física mundial passava por um intenso debate.

Outra voz destacada nesse debate é Uriel Simri, que na *Revista* n. 40, procura demonstrar quanto o apelo do discurso científico pode servir apenas de justificação ideológica para o fortalecimento de determinados grupos e perspectivas em detrimento de outros. Usa como exemplo a conceituação de *transfer* na psicologia para inferir que

Não foi cientificamente provada, mas isso não impede que muitas pessoas da nossa área continuem a acreditar nisso, mesmo quando lhes é demonstrado que suas teorias são baseadas sobre suas aspirações ideais e não sobre a ciência (Simri, 1979: 42).

Destaca ainda o autor que

Uma base não científica da Educação Física apresenta inúmeros perigos para nossa disciplina e pode até pôr sua existência em perigo. Quando não somos capazes de provar nossas pretensões, nós, os professores de Educação Física, não podemos, não somente enfrentar o descrédito a nosso respeito e a nossa área, mas também os oponentes podem proclamar que o “o rei está realmente despido” (Simri, 1979: 42).

Então, diferentemente de Renè Maheu, Simri acredita que a Educação Física pode e deve ser científica. Mas, a ciência pressupõe rigores muitas vezes negligenciados na área. E Simri é bastante duro quanto a essas pretensões científicas pouco rigorosas. Para esse autor, uma abordagem não científica da Educação Física não poderá sustentar-se pois, não gozará de legitimidade. O discurso da prova, explícito no texto de Simri, faz referência a um *estatuto* que deve identificar a Educação Física com bases científicas, com autonomia em relação a outras áreas de conhecimento, única possibilidade de reconhecimento social da área.²⁸ Porém, segundo o autor, os pesquisadores da Educação Física teriam se equivocado ao tê-la vinculado às ciências naturais.

²⁸ A discussão sobre o estatuto da Educação Física foi das mais acirradas no Brasil (e no mundo) durante os anos 1970 e 1980. Basta destacar duas dessas perspectivas no plano mundial: Sérgio (s/d e 1989) e, a partir das teorias psicomotoras, Le Boulch (1987). No plano da crítica às formulações desses autores encontramos os trabalhos de Kolyniak Filho (1996) e o já citado trabalho de Bracht (1999).

Entretanto, essas bases científicas são ainda questionadas. Sheedy, por exemplo, lançou a idéia de que fracassamos ao criar uma teoria da Educação Física, porque confiamos demais nas ciências naturais das quais não somos demandas. Para Sheedy, as ciências naturais são um deus que falhou na Educação Física, uma área que não foi capaz de lhes fornecer as respostas convenientes (Simri, 1979: 43).

Apontando que a diversidade de conceitos em torno do termo Educação Física é a origem de profundos desencontros entre os pesquisadores e profissionais da área, Simri discorda ainda da vinculação da Educação Física com a cultura, como faz Maheu, e com a educação, como faz Faria Jr:

A todos aqueles que buscam essa nova fachada o termo "educação" não pode ser conveniente porque, para se obter o *status* acadêmico, atualmente, é preciso ser mais "cientista" ou, pelo menos, parecer mais cientista e, como se sabe, poucas coisas são consideradas menos científicas, pelo menos pela comunidade científica, que a educação. Devo acrescentar aqui que a utilização do termo "cultura" levou ainda a confusão maior (Simri, 1979: 41).

O que restaria então à Educação Física? Qual seria a sua maior necessidade? Justamente o rigor conceitual e a sua possibilidade de aplicação, responderia Simri. Somente esses pontos seriam capazes de acabar com a polarização entre teoria e prática, tão prejudicial à Educação Física, e somente eles seriam capazes de informar uma teoria (ou várias, segundo o autor) que conformassem o seu estatuto. Mas seria necessário acabar ou diminuir a distância entre o cientista e o profissional de Educação Física.

Para encontrar seu equilíbrio a Educação Física necessita de uma filosofia clara, não necessariamente única, que nos conduzirá num caminho resultante de um pensamento sistemático em direção a conceitos claros e por ele em direção a objetivos igualmente claros. A Educação Física necessita de líderes que tragam uma base filosófica, conceitos e objetivos, mas, talvez mais ainda, que sejam capazes de estabelecer uma ponte acima do vazio que separa os teóricos dos práticos. Nas condições atuais, esse fosso parece aprofundar a tal ponto que o "teórico no Olimpo" não poderá jamais juntar-se ao "prático da Terra" (Simri, 1979: 43).

É interessante como aqui fica claro a quem se dirige as principais críticas de Simri: aos acadêmicos. Acusados em muitos momentos de diletantes e abstracionistas,

incapazes de travar um diálogo fecundo e significativo com a realidade (empíria), eles teriam como sua especificidade girar em torno daquilo que não interessa para a área. Daí o apelo aos *verdadeiros líderes* e aos professores. Por outro lado, o autor deixa transparecer que os líderes aos quais se refere seriam justamente os “homens de ciência”, os “sábios”, enfim, os cientistas. Assim, não faltaria apenas filosofia à Educação Física. Essa proposição de Simri aproxima-se claramente das considerações das mais diversas orientações, como o positivismo de Augusto Conte (1988) e as teorias do planejamento de Karl Mannheim (1973). Vale a pena destacar que Tani (1998) estabelece, mais de 20 anos depois das considerações de Uriel Simri, considerações muito similares para que pesquisadores e profissionais de Educação Física possam enfrentar os seus problemas de reconhecimento acadêmico e *status* social rebaixado.

O texto de Simri nos dá elementos para compreender a configuração do campo científico, nesse caso específico, da Educação Física, exposto por Warde (1997), uma vez que vai numa direção diametralmente oposta. Assumindo a dimensão histórica da configuração de um campo (ou disciplina) acadêmico, a autora reivindica que

...sucessores e predecessores entrem necessariamente na composição das histórias disciplinares, *através* ou *sob o crivo de* ou *mediados* por “associados e contemporâneos”.

Nessa perspectiva, nenhuma disciplina ou ciência constitui sua identidade de uma vez para sempre e nem mantém, ao longo do tempo, as mesmas referências, os mesmos problemas ou orientações de pesquisa.

Poder-se-ia afirmar que a unidade em torno de um objeto é a condição de uma disciplina manter-se como tal e ao mesmo tempo variar; no entanto, apesar de parecer o único laço de identidade permanente entre gerações e escolas de pensamento, o próprio objeto de uma ciência ou disciplina é variavelmente construído no tempo e por diferentes aportes teóricos e metodológicos (Warde, 1997: 292, grifo no original).

Portanto, as diferenças e as nuances são fruto de uma dimensão histórica e cultural que extrapolam a simples necessidade de definição *a priori* de um objeto, e mesmo de um estatuto científico. Estes se conformam a partir de uma rede intrincada de relações sócio-culturais que têm permanência no tempo e que têm como *locus* privilegiado o discurso científico cambiável e suscetível de influências diversas na sua construção.

É exatamente isso que aflora a partir da *Revista*: não havia consenso em torno das bases científicas da Educação Física. E mais: o consenso estava ainda mais distante quando o problema era a necessidade ou não de um trato científico para a área. Uriel Simri não só indica as idas e vindas do seu próprio trabalho acadêmico, como sintetiza bem o momento em que a Educação Física vivia, antecipando uma discussão que explodiria alguns anos mais, quando se “inaugura” a propalada crise da Educação Física brasileira, nos anos 1980:

Parece-me que a Educação Física encontra-se num período em que ela deve encontrar seu equilíbrio, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Não sonho com os velhos bons tempos e duvido que eles tenham realmente existido...

Será que acreditamos realmente que só as formas modernas de movimento são belas e que nada temos a aprender do passado?

Posso ter parecido pessimista neste trabalho. Mas na verdade tenho muita fé em nossa disciplina. No momento, atravessamos uma situação confusa, e estão sendo realizadas numerosas pesquisas para se encontrar uma solução.

Façamos o que for necessário para que a Educação Física saia da atual situação melhor e mais forte (Simri, 1979: 43).

Como último destaque gostaria de chamar a atenção para a origem do debate em torno da relação entre Educação Física e ciência na *Revista*. Os autores mais polêmicos da minha amostra, e ela diz respeito a toda a série da *Revista*, são justamente os autores estrangeiros. Maheu, Cagigal, Simri e outros, não citados por terem suas formulações contempladas por esses três autores, escrevem a partir do seu olhar sobre um debate mundial. Isso demonstra a grande preocupação internacional com os rumos da Educação Física que, portanto, não se restringia ao plano interno brasileiro. No que toca ao autores nacionais, as suas formulações são francamente ancoradas nos estudos internacionais, até mesmo abusando da referência a autores estrangeiros, numa nítida tentativa de conferir legitimidade aos seus trabalhos. Isso ocorre, por exemplo, com a base teórica do *Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos* de 1971, com uma fundamentação teórica declaradamente baseada na *Teoria dos Sistemas*.

Mas o desenvolvimento científico da Educação Física, ou pelo menos a sua pretensão, tem se mostrado mais como prescrição ideológica do que como um elemento realmente potencializador das suas práticas no contexto societário. Daí a

minha recorrência ao termo “cientificismo”. Entendê-lo como fenômeno histórico carregado de determinações históricas e ideológicas é imprescindível.

Sua dimensão judicativa e teleológica deita raízes na constituição da própria modernidade ocidental, como já tive oportunidade de apontar. A crença irrestrita na ciência para perscrutar a realidade, para explicar o real, converteu-se num dos aspectos mais significativos do legado iluminista. Assim, a ciência se prova pelo seu poder explicativo. Do ponto de vista da verdade, o saber científico seria superior a todas as outras formas de saber. Não por outro motivo são obscurecidas todas as demais formas de saber, principalmente o “saber comum”, um dos mananciais mais profícuos da Educação Física escolar. Esse saber que deveria ser naquele momento, como mostram os trabalhos da *Revista*, conformados pelo espírito científico. Veremos como esse saber estava na base de muitas das práticas desenvolvidas pelos professores escolares até os anos 1960.

Esse conjunto de procedimentos de apelo científico não está adstrito ao mundo do trabalho, como convencionou afirmar uma ampla parcela da produção historiográfica brasileira, particularmente da Educação Física. A idéia-força de uma Educação Física preparando para o mundo do trabalho, aperfeiçoando a mão-de-obra, é insustentável à luz das evidências históricas do desenvolvimento do capitalismo. Mais que formar mão-de-obra a Educação Física permite acurar o olhar para um conjunto de procedimentos adotados na sociedade contemporânea. Estes procedimentos permitem afirmar que uma maior racionalização se espalhou pelo conjunto das práticas sociais. A tecnificação da vida é apenas uma das faces desse processo. Na verdade, sobre o desenvolvimento do poder do Estado e sobre as práticas escolares se fazem sentir todo o peso da herança “cientificista”. No primeiro caso, pela necessidade de planejamento, administração e controle da ordem natural e da ordem social, ou seja, das coisas e dos homens. Na sua possibilidade de mensuração, manipulação, controle, teste etc., reside a eficácia da cientificização da política. Não por acaso a Política Nacional de Educação Física e Desportos (PNEFD), como de resto, todas as demais políticas públicas do período em questão, foi gestada no âmbito do Ministério do Planejamento, dentro de um plano de desenvolvimento setorial, conforme atesta o exemplo acima do *Diagnóstico*, de 1971, e conforme apontamos no item anterior. Já no quadro das práticas escolares a ênfase recai sobre a disseminação do espírito científico e da correção do melhor método de objetivação da

realidade. Nos dois casos a verdade oculta será revelada pelo trato científico. E o comando da sociedade na utopia “cientificista” estaria entregue a um conselho de sábios-cientistas-planejadores, aos moldes dos propostos por Comte (1988) ou Mannheim (1973). A tecnocracia nada mais seria do que essa perspectiva operando por dentro do aparelho estatal (Covre, 1983).

Por fim é preciso destacar dois pontos para mim nevrálgicos na abordagem do tema do “cientificismo”. O primeiro, abordado acima, refere-se à determinação histórica dessa perspectiva, plural em suas múltiplas fontes de concepção e elaboração. O outro destaque refere-se à negação, no interior desse trabalho, de qualquer tese anticientífica. Ora, entendida a ciência como um construto histórico, operar a sua crítica não é o mesmo que prescindir da sua contribuição para a conformação da sociedade. Como procurei chamar a atenção anteriormente, minha crítica recai sobre aquilo que identifico como uma ideologia da ciência, ou seja a ciência como começo, meio e fim da história. Está descartada, dessa maneira, qualquer adesão às teses irracionistas ou oportunistas dos discursos que postulam o “fim das metanarrativas”, dentre elas, a científica. O que procuro estabelecer, tendo como pano de fundo a renovação da Educação Física brasileira no período por mim estudado, é uma compreensão de como o discurso da ciência tem conformado as práticas mais variadas, sejam sociais, políticas ou culturais.

O fato é que a Educação Física como prática social foi influenciada pelo discurso científico para muito além daquilo que a literatura convencionou chamar de *tecnicismo*. E isso tem implicações diversas para a cultura brasileira no período em questão: de um lado, observamos a profunda dependência brasileira dos conhecimentos produzidos nos centros mais desenvolvidos. Do outro lado, salta aos olhos o esforço de integração do Brasil no debate acadêmico-científico internacional da Educação Física em particular, mas não somente. Aqui é possível inferir que realmente a Educação Física ganhava um impulso importante no Brasil na década de 1970. E esse impulso é fruto de uma conjunção de fatores que repercutiam mundialmente. Um desses fatores era a chamada “tecnificação” da vida, por alguns louvada, por outros, odiada. Outro fator seriam algumas alterações, mudanças no plano da cultura, como a mudança nos padrões de relação entre homens e mulheres, a mudança no trato com o corpo etc. Finalmente, a Educação Física ganhava destaque com a difusão dos conceitos de educação integral, educação para todos e educação

permanente, uma vez que a educação dos indivíduos passava a ser concebida a partir da sua totalidade e da sua unicidade. Mas em todos esses casos, a chancela da ciência era uma referência fundamental. Não é demais lembrar que a ciência acompanha o desenvolvimento da Educação Física desde as suas origens (Soares, 1994 e 1998). E se tomarmos como referência os mais de cem anos que cobrem a distância entre o período estudado por aquela autora e o período estudado neste trabalho, veremos que o discurso de afirmação pela via científica sempre foi utilizado na Educação Física brasileira de forma superficial, indiscriminada e autojustificadora (Bracht, 1999).

Com isso pretendo chamar a atenção para aquilo que entendo como mudanças profundas no plano cultural. A Educação Física mudou por ser uma prática cultural profundamente imbricada com outras práticas culturais que mudavam também, como no exemplo desse tópico, a produção científica. Ela não mudou apenas para atender os interesses de sistemas, governos ou grupos. Ela mudou porque a cultura mudou. O debate entre a sua dimensão científica ou humana, técnica ou integral, é indicativo de novas conformações culturais. Reduzi-las à sua dimensão estrutural econômica, como tem feito parte da historiografia, não dá conta de entendê-la em toda a sua complexidade. Mas essa compreensão não implica, por outro lado, abrir mão de um entendimento da cultura como campo de disputa hegemônica, de relações de poder, de conflito e de dominação.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR TRANSFORMADA EM TREINO ESPORTIVO

O comércio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem em um mecanismo racional e conveniente. Aquele que seguir as instruções será bem sucedido, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele.

O ponto decisivo é que esta atitude – que dissolve todas as ações em uma seqüência de reações semi-espontâneas a normas mecânicas prescritas – não é apenas perfeitamente racional, mas também perfeitamente razoável. Todo protesto é insensato e o indivíduo que persistisse em sua liberdade de ação seria considerado excêntrico. Não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo. É um aparato racional, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminado o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as conseqüências, sustentando a calculabilidade e a segurança.

Herbert Marcuse

Ficou claro nos trabalhos divulgados pela *Revista* até aproximadamente 1975 um debate que envolvia, no plano internacional, duas perspectivas do esporte e da Educação Física bastante diversas. Já vimos como essas orientações foram classificadas em dogmática e pragmática. Vários são os autores, professores e pesquisadores, brasileiros ou não, defensores da postura dogmática. Inclusive algumas autoridades científico-intelectuais mundiais da Educação Física, como, por exemplo, o Dr. Pierre Seurin, presidente da FIEP. É dele a seguinte passagem:

Por definição, desporto e Educação Física são, portanto, coisas diferentes, mas não necessariamente opostas, uma vez que o desporto, pode evidentemente, tornar-se um meio de educação.

Ponhamos em evidência algumas “duras realidades”, ilustrando, sem dúvida, situações extremas, mas permanecendo significativas, de uma tendência evolutiva que os educadores podem lamentar: (...) o desporto moderno é, sobretudo, desporto de competição, rigorosamente seletivo, baseado no campeonato. Procede pela eliminação dos fracos. Aparece mais e mais reservado a uma *minoría* de elementos fisicamente dotados e fortemente ajudados

pelo clube, a cidade ou o Estado. É finalmente um desporto de “privilegiados”, aos quais se concedem vantagens e honras quase sempre excessivas. É um desporto de “vedetes”; (...) o desporto moderno, cada vez mais escravizado ao dinheiro, é por seu turno um *aprisionamento do desportista a técnicas fortemente especializadas*. É o contrário da cultura. (Seurin, 1973: 8-9, grifo meu).

A tônica do discurso de Pierre Seurin é a exclusão de grandes contingentes de alunos da prática esportiva moderna, do esporte como prática educacional, uma vez que além de profundamente seletivo e elitista, ele pouco teria de verdadeiramente educativo. A elitização proporcionada pelo esporte é denunciada como extremamente perniciosa à educação do jovem: “Seu valor educativo sobre os jovens e o público adulto é cada vez mais duvidoso, quase sempre, mesmo negativo” (p. 9). Seurin diferencia ainda a Educação Física do esporte. Além de trazer conceitos de um ou de outro em seu texto, o autor vincula a Educação Física *aos mais nobres ideais de formação humana*:

A Escola dirige-se a todos e preocupa-se especialmente com os mais fracos. Ela procura unir, por sua neutralidade e sua independência, face aos poderes comerciais, mesmo os conceitos políticos ou religiosos. Sua finalidade é a preparação para a vida pela formação de uma cultura geral, antes de tudo.

O grande erro pedagógico atual é, em nossa opinião, querer, sob a influência da moda desportiva, aplicar na Escola o que se realiza em nível de clube. Afirmamos que é necessário e possível seguir outro caminho (Seurin, 1973: 8-10).

A formulação do autor manifesta uma compreensão em torno do ideal que cerca a escola: ela seria neutra e independente face às influências de outras manifestações culturais e instituições sociais. Óbvio está que o conflito fica completamente excluído das formulações daquele teórico.

Cabe observar que o autor não nega o esporte como possibilidade educativa; apenas o situa fora de um plano excessivamente competitivo, característica daquilo que ele denomina como *esporte moderno*. Assim, a identificação com o clube não é fortuita. Ocorre que a Educação Física cada vez mais cedia espaço à consolidação do esporte como prática educativa privilegiada, quando não exclusiva. E não era um esporte qualquer, mas o esporte competitivo, de rendimento, altamente seletivo e, conseqüentemente, excludente. No dizer de Bracht (1992) os códigos da instituição

desportiva influenciavam de forma definitiva a Educação Física escolar. Contra isso Seurin levanta-se em seu texto.

(...) o desporto moderno não alcança, *em realidade*, na hora atual, senão muito pequena minoria de jovens e ainda menos de adultos (...).

Esse quadro – certamente um pouco enegrecido – nos faz claramente compreender que, nessas condições, o desporto não pode servir utilmente, em plano individual e social, à causa da educação pelas atividades físicas. *Aparece mesmo uma divergência fundamental entre a escola e o clube desportivo.* (Seurin, 1973: 8-10, destaque no original).

Quando fala em “educação pelas atividades físicas” e em “preparação para a vida pela formação de uma cultura geral”, o autor deixa clara a importância que confere à Educação Física como prática educativa; porém, demonstra todo o seu inconformismo com as possibilidades educacionais reduzidas que o esporte em si representa. Suas considerações permitem concluir que ele considera o esporte um meio da Educação Física e esta, um meio de educação. Mas para ele, o *esporte moderno*²⁹ precisa ser *reformado* nos seus princípios para que possa tornar-se um meio educativo, para que possa ser considerado como uma atividade efetivamente educativa, no seu sentido pleno, de educação integral do homem.

Finalmente, o texto faz uma alusão aos educadores, que podem lamentar a evolução do *esporte moderno*: “O fato social desportivo será o ‘desporto-espetáculo’ e não aquele dos praticantes” (p. 10). Com essa afirmação Seurin critica a perda de possibilidades de movimento da Educação Física, uma vez que o esporte, convertido em espetáculo, cada vez mais deixa de ser uma prática corporal ativa para configurar-se como uma prática de espectadores passivos. Ou seja, o autor estava preocupado com a redução das possibilidades de movimento das pessoas em geral e convocava os educadores para compartilhar de sua preocupação: a perda das amplas possibilidades corporais educativas clássicas da Educação Física, em processo acentuado de

²⁹ O esporte é um fenômeno cultural inaugurado com a modernidade e inscreve-se no âmbito das tradições inventadas, segundo Hobsbawm (1984). Para Bracht (1997) as práticas corporais, físicas e lúdicas anteriores à idade moderna, não eram pautadas exatamente pelos mesmos pressupostos daquilo que hoje identificamos como esporte. O termo esporte moderno é uma referência recorrente nas páginas da *Revista*. Por isso algumas vezes mantive essa denominação.

substituição pela prática esportiva, ou pior, pela característica passiva do esporte-espetáculo.

No Brasil, um exemplo claro da preocupação com a dimensão mais ampla da Educação Física escolar nos é dado pelo general Jayr Jordão Ramos, um dos principais estudiosos da história da Educação Física no Brasil:

Desde os gregos, sabemos que a Educação Física, bem compreendida, tem por objetivo cooperar no desenvolvimento integral do indivíduo. O jogo, a ginástica, o desporto, a dança, o excursionismo são os meios empregados. O desporto, embora excelente, é apenas um dos meios, cumprindo empregá-lo de maneira adequada (Ramos, 1970: 26).

Em primeiro lugar é preciso destacar no texto a ênfase no esporte apenas como um *meio* da Educação Física. Depois, salta aos olhos num texto de 1970 a referência à dança, ao jogo e até ao excursionismo. Para que possa contribuir na formação integral do indivíduo o esporte deve ser empregado de *maneira adequada*; por adequado o autor compreende a não utilização dos princípios que regem o esporte de competição em geral e recorre a um outro autor para dar eco às suas postulações:

Referindo-se a ele (ao esporte), afirma o prof. Adalbert Dickhut, do Instituto de Educação Física de Frankfurt: 'os simplórios pensam que o fim exclusivo do desporto é formar campeões. Por isso, é oportuno alertar sobre os perigos que a luta competitiva e o recorde podem acarretar, prejudicando a prática educativa de muitas formas de trabalho físico, como a ginástica, o jogo, o próprio desporto e certas atividades tradicionais praticadas aqui e ali' (Ramos, 1970: 26).

Observe-se que o autor chega a falar em prejuízo de outras práticas educativas em função do esporte. A competição assumiria uma dimensão nefasta na formação humana. Mas, a competição exacerbada! O tom do texto é um tom conservacionista, nostálgico. Os grandes ideais humanitários da educação expressos na Educação Física encontravam-se sob o perigo eminente de desaparecerem em função do forte apelo ao esporte competitivo. Reafirmando a dimensão mais ampla da Educação Física comparativamente ao esporte, no que se refere às suas possibilidades educacionais, Ramos novamente busca apoio em outro autor:

Konrad Pascher, líder do ICHPER [International Conceil of Health, Physical Education and Recreation], tratando de mesmo assunto, afirma com muita propriedade que seria lamentável se, na Índia, onde os desportos empolgam as novas gerações, desaparecessem os veneráveis movimentos de concentração da Ioga, os exercícios ginásticos do 'Mallakamb' e as suas famosas danças, cheias de força, expressão e religiosidade. O folclore, tão rico e original no campo das danças, jamais deve ser esquecido, pois constitui elemento valioso de trabalho (Ramos, 1970: 26).

É interessante notar que a Educação Física é revestida de uma importância sem comparação com o esporte; e por Educação Física o autor compreende uma gama bastante ampla de manifestações culturais que incluem vários elementos daquilo que freqüentemente chamamos de *cultura popular*: exercícios ginásticos, a Ioga e as danças populares. O fato de o autor se referir a uma realidade que não é a brasileira é bastante indicativo de uma preocupação *internacional* com o obscurecimento das amplas e variadas possibilidades educativas da Educação Física em decorrência da consolidação do esporte. É interessante, ainda, observar que, contrariamente à dimensão universalista do esporte de competição, esses autores destacam práticas culturais diversificadas, não raramente não codificadas para além das culturas que as geraram. Muitos autores parecem exibir uma preocupação com a necessidade de preservar a pluralidade das práticas corporais das mais diversas origens culturais, tanto quanto de preservar os ideais humanitários da educação e da Educação Física.

Ramos busca ainda a contribuição de Pierre Seurin, anteriormente citado, para reafirmar o papel educativo da Educação Física e para demonstrar sua preocupação com a marcha avassaladora do esporte, ao mesmo tempo que chama a atenção dos educadores para a necessidade de contraposição àquilo que deixa transparecer como algo não necessariamente racional: o esporte.

Para terminar, acentuando o ideal a atingir pelo exercício físico sob o ponto de vista educacional, façamos nossas as observações de Pierre Seurin, figura de primeiro plano da FIEP, transcritas de sua obra *L'Education Physique dans le Monde*: “O fato importante – o fato mundial – é que todos os países têm tomado perfeita consciência da importância humana e social da Educação Física; a confusão mais freqüente entre exercício físico e desporto de grande competição (amador ou profissional) é ainda obstáculo sério aos programas de Educação Física no mundo. O poder central (por demagogia), o público (por interesse imediato), mesmo os pais dos praticantes (por incompreensão) têm enorme tendência a ceder ao 'desporto espetáculo'. No entanto, devemos esperar que, um dia, os educadores físicos do

mundo inteiro, intimamente ligados pelos princípios essenciais, saberão impor, em todos os países, uma Educação Física racional, estruturada para ser posta, verdadeiramente, ao serviço do homem e da sociedade” (Ramos, 1970: 26).

Curioso é observar nessa passagem a referência ao *poder central* como demagógico. Esse aspecto ganha em relevância quando observamos a recorrência e o enaltecimento do esporte por parte dos governos em geral, e do governo militar no Brasil, em particular. O tom humanista está presente no texto, tanto quanto o idealismo de um determinado (e indefinido!) porvir. O que seria a Educação Física *a serviço* do homem e da sociedade nós ficamos sem compreender no interior do texto. De qualquer forma, lembremos que Jayr Jordão Ramos, autor do texto de onde foram extraídas tais passagens, era oficial militar. Esse aspecto parece confirmar ainda mais a perspectiva da *Revista* como um veículo plural. Todas essas formulações anteriores eram francamente distintas das orientações oficiais para área, que estavam marcadas pela influência da orientação pragmatista.

O mesmo Pierre Seurin, em um texto de 1971, publicado na *Revista* n. 10, vai reafirmar a necessidade de o educador tomar algumas precauções com a utilização do esporte.

O que foi, para nós e para os nossos camaradas, uma coisa excelente e agradável, não é talvez a melhor, ou pelo menos a mais interessante das atividades para a juventude moderna. Sejamos, pois, moderados nos nossos 'entusiasmos desportivos' e prudentes na nossa ação educativa. (Seurin, 1971: 32).

E sobre a dimensão sociológica do esporte cita Joffre Dumazedier, sociólogo francês pioneiro na sociologia do lazer, para afirmar:

Tudo está por fazer, neste campo. Nós falamos, com efeito, de uma coisa que conhecemos muito mal ou muito facciosamente, mesmo parcialmente. Por agora, não podemos senão dar opiniões baseadas na nossa fé no desporto e em algumas observações pessoais (Seurin, 1971: 33).

Se tudo estava por fazer no plano internacional da Educação Física, o que poderíamos dizer então da sua condição no plano nacional? A voga de valorização da Educação Física atingiu o Brasil num momento historicamente marcado pela política

de exceção da ditadura militar. Contudo, o governo naquele momento seguiu a tendência mundial de valorização dessa prática cultural, que afirmou a preponderância da orientação pragmatista. Mas intelectuais como Seurin criticavam o entusiasmo com que o esporte estava sendo encarado no plano das aulas de Educação Física. Esse autor chamava a atenção para o fato de que a área de Educação Física carecia de elementos para afirmar a primazia do esporte sobre as demais práticas corporais.

Seurin demonstra ainda um certo ceticismo com relação aos propalados benefícios educacionais do esporte além de vincular constantemente o esporte às necessidades de um determinado modelo de organização social:

Não resta dúvida, pois, que a "motivação desportiva", na medida em que se deixasse arrastar pelo interesse da competição (que, aliás, é a sua característica saliente), implicaria uma limitação absurda das possibilidades educativas.

Mas nós devemos, entretanto, lembrar-nos de que "o que é" resulta, a maior parte das vezes, da ação do meio social: tradições, moda, propaganda; e, até, interesses financeiros, ambições locais, nacionais etc. (Seurin, 1971: 34-5).

É importante destacar ainda como Seurin vincula a abordagem esportiva da Educação Física a uma *pedagogia moderna*, identificada com a especialização. Na sua crítica o autor reclama:

A motivação desportiva situa-se, assim, muito naturalmente, na grande corrente da pedagogia moderna – e é isso que, para muitos educadores, a torna sedutora.

Manifesta-se, assim, a tendência para "girar à volta da especialidade" – uma educação pela especialidade e para a especialidade –, o mesmo acontecendo em relação ao desporto, como se não existissem outros objetivos para uma educação para a vida! E pode ainda admitir-se que, para certo número de educadores, pelo menos (é preciso ser realista), a educação geral, a partir de uma técnica particular, se transformaria, por fim, em ensino para a especialidade. E isto, apesar das recomendações expressas dos responsáveis pela Educação Física!

Poderia admitir-se, em tal caso, o desaparecimento do conceito fundamental de Educação Física, que é "educação geral por meio de atividades psicomotrizes". Ora, esta noção é essencial, porque, neste domínio como em muitos outros domínios educativos, a escolha dos meios é muitas vezes secundária, em relação ao espírito que anima a sua utilização. Só os bons professores poderão superar esta barreira inicial que será, entretanto, tanto menos perigosa quanto mais elevado for o nível científico e pedagógico (Seurin, 1971: 36).

Ousaria afirmar que Seurin antecipa críticas ao que viria a ser denominado, no decorrer dos anos 1970, tecnicismo: a especialidade como um dos seus cânones. Ao contrário, ele defende a pluralidade da Educação Física e chega mesmo a relativizar o papel do conhecimento especializado, uma vez que fala em *educação geral, para a vida*, onde a “escolha dos meios é muitas vezes secundária”. Colocando-se numa posição conservadora, no sentido de manutenção de uma determinada tradição da Educação Física, e apontando o esporte como um elemento da *moderna pedagogia*, o autor ainda se refere aos efeitos sedutores que essas inovações “modernas” teriam sobre os educadores. E não se furta considerá-los como maus educadores, uma vez que os bons são aqueles capazes de superar a especialidade e debruçar-se sobre uma Educação Física plena, para a formação geral para a vida. Essa sedução do esporte fica cristalina nos depoimentos dos professores analisados na segunda parte deste trabalho, bem como a tensão entre o esporte como fim ou como meio educativo.

É importante destacar esses aspectos, muito presentes na Educação Física brasileira no período: a ênfase na formação (inicial e continuada) de professores e a tecnificação das aulas de Educação Física a partir da prática esportiva. Esse segundo aspecto é profundamente diverso nas formulações de Seurin e dos ideólogos da Educação Física brasileira no período estudado. Isso porque a mesma modernidade reivindicada como desejável pelo ideário oficial no período, fosse ou não na área da Educação Física, era rejeitada como a responsável direta pela diminuição das possibilidades educacionais da Educação Física por Seurin e pelos demais defensores da denominada corrente “dogmática”. Para os ideólogos da concepção oficial o tecnicismo educacional era sinônimo de um alinhamento com o que existia de mais avançado em termos educacionais no plano mundial. Para Seurin, essa possibilidade educacional representava a própria decretação da morte da Educação Física como prática educativa privilegiada, pela ênfase na especialização; ou seja, para esse autor a subsunção da Educação Física escolar exclusivamente ao esporte representava um franco retrocesso.

Essa dissensão deve ser destacada, uma vez que reafirma uma das minhas primeiras hipóteses de trabalho. Ainda que fosse um periódico patrocinado e editado pelo governo autoritário, a *Revista* trazia visões de autores completamente distintas daquilo que era idealizado pelo governo para a área da Educação Física. No meu

entendimento, em hipótese alguma os textos indicados podem ser identificados com a política oficial de Educação Física do período. Ao contrário, ainda que não fossem dirigidos à nossa realidade especificamente, contrapunham-se claramente às políticas oficiais de Educação Física no Brasil, até mesmo por anunciar o movimento de redução da Educação Física ao esporte. Isso ganha em relevância quando analisarmos, mais à frente, o recurso discursivo do *consenso mundial*, presente em vários textos oficiais e de intelectuais partidários da nova orientação esportiva da Educação Física.

Mas por ora vamos retomar os autores citados. Note-se que o discurso desses autores vem repleto de referências a uma pretendida *educação integral* a partir da Educação Física. A dimensão mais ampla de formação do sujeito defendida por alguns autores não seria claramente contraposta ao assim denominado tecnicismo educacional, com o qual se identificavam os governos militares no Brasil pós 1964, ainda que não fosse desprezível à referência à uma educação integral também no discurso oficial? A redução das possibilidades educativas da Educação Física ocorrida a partir do fortalecimento de uma perspectiva exclusiva de prática corporal – o esporte – é uma das grandes preocupações dos teóricos que defendiam a possibilidade de educação integral, que concebiam a Educação Física como uma dentre tantas outras dimensões educativas, escolares ou não. Muitos desses teóricos não só criticavam o esporte como aludiam a outras práticas corporais passíveis de serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Já no discurso oficial, por mais que este advogasse a necessária educação integral dos indivíduos, sua ênfase exclusiva era sobre o esporte, o talento esportivo, a escola como celeiro de atletas. Creio que é possível dizer que estamos diante de duas perspectivas distintas: uma, para a qual a Educação Física se confundia com o esporte, tendência essa que estaria representada nos programas oficiais daquele período. E a outra perspectiva, para a qual a Educação Física seria uma prática escolar que incluía o esporte, mas não se confundia com ele. O esporte seria, nesse caso, um dos meios educativos, dentre um universo muito mais amplo de práticas corporais. Portanto, se o discurso oficial na sua formulação defendia a formação integral pela Educação Física, nos seus meios e fins limitava essa formação à tentativa de formação do *homo sportivus*.

Assim, para alguns autores a Educação Física assumia, inclusive, o papel de carro-chefe na formação do indivíduo. Num texto de 1969, publicado no *Boletim* n. 6, Waldemar Areno chama a atenção dos educadores:

(...) educa o homem, mas dentro do verdadeiro sentido da educação integral, fazendo da Educação Física a sua base.

As atividades físicas em geral – a ginástica e os desportos – exercem na escola um papel de relevo e de preponderância no processo total de formação da personalidade, mediante o estabelecimento de suas profundas relações com tantas outras componentes da educação e da cultura. Muito se tem escrito e proclamado sobre a importância das atividades físicas na educação dos jovens, das oportunidades que elas lhes oferecem para a criação de sadio hábito de cultivá-los, como preparação do espírito para o emprego adequado das horas de lazer e como base de uma educação equilibrada e integral. E ainda que possa parecer axiomático, vale ressaltar que a Educação Física deve ser iniciada no princípio da grande jornada educativa, na escola primária, com a devida orientação psico-pedagógica das técnicas próprias ao período etário considerado. (Areno: 1969, 97).

A ênfase dada à Educação Física na formação do indivíduo não deixa dúvidas: seu espaço deveria ser garantido nos currículos escolares como uma atividade (e não disciplina) essencial. A educação integral do homem não poderia prescindir da Educação Física, das atividades físicas – ginástica e desportos. Daí a necessidade de contemplá-la o mais cedo possível na escola. Ressalte-se ainda o destaque dado à dimensão cultural dessas práticas, não restritas à sua dimensão motora, biológica.

Essas observações ganham relevo quando nos deparamos com alguns trabalhos da história da Educação Física no Brasil que enfatizam o seu desenvolvimento a partir de um viés utilitarista de saúde e aptidão física. Ainda que a norma legal tenha se pautado por essa orientação, conforme demonstram vários autores (Castellani Filho, 1988; Betti, 1991; Lucena, 1991; Beltrami, 1992; Carvalho, 1995), a *Revista* deixa claro um conjunto de idéias em debate, que admitiam valores diferenciados para a prática das atividades físicas no interior da escola, como atividade eminentemente educativa. Vários autores, como alguns dos citados acima, conferem à Educação Física um estatuto educativo importantíssimo na escola, mas, no conjunto das atividades escolares, em relação com a “educação e a cultura”, conforme destacou Areno (1969). Outros autores, como veremos em seguida, aproximavam-se das proposições oficiais, reforçando-as, ao conferirem à Educação Física um papel preponderante na formação dos indivíduos. Esses últimos entendem, não raro, a Educação Física como promotora de saúde, de disciplina, de formação de homens fortes e saudáveis, profundamente ligada aos anseios de competição, vitória e

consolidação de uma determinada ordem social, calcada no fortalecimento de toda a nação. Acredito que, em grande medida, essa segunda possibilidade tenha se consolidado a partir do amálgama dos interesses do governo autoritário com algumas parcelas de intelectuais e profissionais da Educação Física brasileira, o que reafirma a tese da incipiente organização da corporação dos especialistas em Educação Física. Se assim foi, esse fato certamente coloca em xeque novamente uma dimensão conspiratória, imputada aos governos daquele período por uma vasta historiografia da área, já identificada. Esse fato também deve ajudar a estabelecer até que ponto podemos caracterizar os professores de Educação Física como “ingênuos” ou “alienados”, conforme gostariam Medina (1983 e 1986), Carmo (1985), Ferreira (1988), Guiraldelli Jr. (1988), Carvalho de Freitas (1991), Oliveira (1994) entre tantos outros. Ora, se homens e mulheres fazem história, então eles fazem opções, ainda que essas estejam limitadas pelas mais diversas formas de dominação e controle, e pela sua própria herança histórica e cultural. Quem são os juizes que podem afirmar se determinadas opções foram certas ou erradas, honestas ou não, e ideologicamente bem ou mal informadas? Antes de emitirmos juízos de valor acerca das opções feitas por diferentes sujeitos é preciso compreender porque se comportaram e agiram de determinada maneira e não de outras.

É importante notar que para os autores citados o esporte é tido como uma *possibilidade*, desde que *a serviço do homem e da sociedade*. O esporte de competição, porém, seria a antítese dessa possibilidade educativa. Por outro lado, nenhum dos autores tem o cuidado de dimensionar o esporte em uma perspectiva não competitiva, se é que isso é possível! Embora ampliem a compreensão da Educação Física para além do esporte, na discussão em torno deste se prendem à dimensão competitiva, de alto nível. Não conseguem ou não procuram definir uma outra possibilidade para o esporte que não seja essa. Quando falam de um esporte recreativo, por exemplo, confundem-se ao tentar caracterizá-lo como esporte, jogo ou recreação. Juntamente com os jogos, as danças, a ginástica, o excursionismo, as artes marciais etc., o esporte poderia vir a ser uma possibilidade educativa. Mas para muitos não o é! O que poderá conferir-lhe o estatuto de *educativo* é a negação do esporte de rendimento, de alto nível, de competição extremada; o que viria em seu lugar ficamos sem saber. Até porque, esporte sem competição deixa de ser esporte!

Esses excertos têm pelo menos um ponto em comum: a preocupação com o fim de uma determinada maneira de conceber a Educação Física no plano mundial. A substituição de um amplo espectro de práticas físicas, corporais e de movimento pelo esporte, motivava as mais variadas críticas. A questão a ser respondida é a seguinte: como os próprios professores escolares de Educação Física posicionavam-se diante da prevalência do esporte nas aulas de Educação Física e diante das suas propaladas contribuições para o processo educacional? Para muitos autores e professores, a “velha” maneira de conceber a Educação Física pautava-se por uma dimensão de formação humana e social bastante amplas. A Educação Física era entendida como uma possibilidade ímpar de desenvolvimento individual e social. Reivindicando os mais nobres valores humanos os seus defensores lançavam-se contra aquilo que consideravam o próprio fim da Educação Física, principalmente no plano escolar. Como poderiam os educandos serem submetidos aos preceitos amorais, excessivamente competitivos e seletivos do esporte? E a dimensão humana, formadora, sociabilizadora da Educação Física, onde ficaria? Por que deveria a Educação Física abrir mão de educar integralmente os indivíduos e ao mesmo tempo lançá-los a toda sorte de confronto, competição, seleção e exposição à derrota, ao vexame, à perda? A orientação dogmática pautava-se por uma preocupação com a humanização da sociedade, mas sem atacar de frente suas determinações mais amplas: as relações de poder, as desigualdades sócio-econômicas, as práticas de dominação material e simbólica. Assim, quando identifico nesses autores citados uma perspectiva crítica, faço-o nos estreitos limites de compreensão e interpretação das dimensões específicas da Educação Física. Críticos, nesse sentido, de um modelo de Educação Física preponderantemente esportivo. Em momento nenhum identifico-os como críticos sociais, políticos ou algo similar. Trata-se apenas uma maneira de situá-los no debate adstrito à Educação Física escolar. Na verdade o que esses autores fazem é relativizar a importância educativa conferida ao esporte, como podemos depreender do texto abaixo, publicado no número 8 do *Boletim*, de autoria de Jacintho Targa:

A idéia de luta, essência do esporte, como de qualquer exercício estimulante, está incluída na matéria que constitui a Educação Física; só se educa, realmente, preparando para a vida; ora, a vida é uma luta. Mas existe um abismo entre a maneira de usar o elemento luta nos meios desportivos, de um lado, e nos meios pedagógicos, de outro.

A Educação Física bem compreendida, não tem por fim único a cultura da força, e ainda menos a exibição das suas manifestações. *Ela é submetida a uma lei moral diretriz. Além disso, ela comporta elementos moderadores e refradores de qualquer excesso, como sejam: medida, utilidade, altruísmo.*

Segundo a concepção esportiva atual, não há freio, não há medida, no exercício estimulante. A idéia de luta é levada até ao extremo; é a origem dos exageros tão freqüentemente constatados. Acresce que a maior parte das atividades praticadas nos meios esportivos são de ordem convencional, isto é, sem aplicação prática na vida corrente. Finalmente, nenhum ideal nobre preside ao exercício físico. Essa ação é um fim em si. O esportista se entrega ao exercício apenas com a idéia de realizar uma proeza física, ou triunfar dos concorrentes. Só tem importância o resultado material, sendo desconsideradas as conseqüências de ordem fisiológica, moral, mental e social. *Tal concepção é ferozmente egoísta: o interesse está concentrado sobre os vencedores e os triunfadores. Todos os outros, e principalmente os fracos e os médios que constituem a grande maioria, são sacrificados ou desprezados.*

O esporte assim concebido e praticado tende a criar uma aristocracia nova, baseada na força física e a despertar nos jovens uma mentalidade que vai contra a intentada pelos verdadeiros pedagogos (Targa, 1969: 37-38, grifo meu).

Essa longa citação é emblemática: o que procuravam os defensores da orientação dogmática era a reformulação do esporte. Sua dimensão educativa estava eclipsada pela exacerbação da competição, pelo seu caráter de fim em si mesmo. Suas possibilidades educativas eram denunciadas como reificadoras e segregadoras; a seleção dos melhores e dos mais aptos era denunciada como profundamente nefasta aos nobres ideais formativos e valorativos da Educação Física. Na verdade o mal não estava no esporte em si mas, nos seus excessos, no uso indevido que se fazia da prática esportiva. O imediatismo e a improbidade do fenômeno esportivo não configuravam uma possibilidade educativa por excelência. Antes contribuía para contrariar a dimensão humana da Educação Física, para rebaixá-la à condição de uma atividade meramente desqualificadora dos mais nobres ideais educativos.³⁰

A teorização de Targa ganha em densidade quando notamos que o seu trabalho aparece numa tentativa de resgate histórico do Método Natural de Georges Hébert.

³⁰ Essa certamente não é uma característica exclusiva do período aqui estudado. A Educação Física sempre esteve polarizada entre um discurso francamente baseado na formação humana e um discurso de preparação imediata para um fim específico, como a preparação para a guerra, por exemplo. A particularidade do período talvez esteja nos acirrados debates em torno dos fins da Educação Física como forjadora de campeões esportivos ou como uma atividade potencialmente educativa.

Isso porque, além de ser reconhecidamente um dos métodos já consagrados como clássicos na historiografia da Educação Física, o seu autor poderia ser identificado como um culturalista, por assim dizer. Para ele

O desenvolvimento das aptidões de um ser humano não pode ser concebido como o de um animal. A cultura do corpo não pode constituir por si só um valor objetivo. Cultivar a força pela força seria uma volta às idades mais bárbaras. Para merecer seu título, uma *educação*, qualquer que seja, deve ser submetida aos grandes princípios morais e sociais, admitidos pelas nações civilizadas (Targa, 1969: 37, grifo no original).

A defesa de princípios humanistas é patente: a cultura, a civilização, a moral, a perspectiva teleológica da educação. A educação integral era um princípio claro dessa tendência, como já vimos. Assim, nada mais lógico que a contraposição aos cânones esportivos *tecnicistas* que se alastravam pelo mundo e eram marcadamente incentivados no Brasil. Mas, qual era a orientação contra a qual se contrapunham os assim chamados *humanistas*, ou *dogmáticos*?

Em primeiro lugar, para os teóricos já identificados como *pragmatistas*, o esporte era um fim em si mesmo. Era gerido e desenvolvido por uma lógica própria, independente de qualquer influência educativa de caráter humanista. Para muitos o esporte era sinônimo de Educação Física, ou vice-versa. Nessa perspectiva todas as outras práticas corporais não fariam qualquer sentido pois, Educação Física seria sinônimo de esporte. E esporte é competição! Isso simplificaria tudo, uma vez que, sendo o primado do esporte a competição, ele só poderia se basear no rendimento, no apuro técnico, na preparação vigorosa etc.

O homem para esses teóricos teria uma *natureza* competitiva, que geraria uma sociedade competitiva, orientada por um processo contínuo de seleção. Além desses pressupostos o esporte ajudaria a conformar o cidadão, no sentido mesmo da sua disciplinarização e adaptação social. Nosso já conhecido René Maheu, diretor da UNESCO, escrevia assim em 1973, no número 13 da *Revista*:

Trata-se do poder do esforço ou da harmonia da personalidade, do sentido de justiça que implica o respeito às regras ou, como na prática do desporto e no espetáculo esportivo, da fraternidade de classes, raças e povos, altos valores éticos que são afirmados em nossa civilização moderna mais pelo desporto que por qualquer outro movimento. Não conheço nenhum movimento social, ideológico ou intelectual que possa fazer compreender de maneira

tão direta à juventude, a todas as classes sociais e a todos os povos, além das fronteiras de raça e de línguas, além das barreiras políticas, todos esses valores fundamentais (Maheu: 1973a: 51-2).

Fica bastante destacada nessa passagem a importância conferida ao esporte como prática educativa conformadora: o *respeito às regras*, a *fraternidade entre os povos*, os *altos valores éticos*. O consenso, expresso no texto de Renè Maheu, é uma das marcas fundamentais do ideário do olimpismo. No caso do texto acima é o esporte, e não a Educação Física, que passa a ser visto como uma possibilidade ímpar de confraternização universal, idéia bem afeita aos idealizadores do movimento olímpico internacional. Nada de conflitos, de exploração, de dominação: apenas o esporte aproximando e consolidando a aliança entre *classes, raças e povos*. Vale observar ainda que não existe nenhuma referência a outras possíveis manifestações culturais; os jogos, as danças, enfim, todas as demais manifestações da cultura corporal não são sequer citadas. É a tentativa, à qual me referi há pouco, de humanizar o esporte a serviço de uma sociedade “fraterna”. O esporte reina absoluto nas conjecturas de Maheu, tanto quanto nas considerações do editorial da *Revista* n. 10, de 1971:

O desporto deve ser parte integrante de todo sistema educativo.

O desporto afirma, com efeito, o elemento compensador indispensável às inibições da vida de hoje, ameaçada pelas conseqüências da industrialização, da urbanização e da mecanização. Ele se impõem como uma atividade especialmente adaptada às necessidades do mundo contemporâneo. E contribuirá, no futuro, de maneira mais decisiva do que no passado, para a expansão do Homem e para sua melhor integração social (Editorial, 1971: 5-7).

A *integração social* é a tônica das formulações em torno da importância educativa do esporte. Provavelmente por isso o editorial citado afirma que “o desporto *deve* ser parte de todo sistema educativo”. Por que *deve*? Diferentemente da orientação anterior, que via no esporte uma *possibilidade* educativa como tantas outras, os defensores da orientação pragmática afirmam que o esporte é quase que uma *obrigação* da escola, e o saber específico da Educação Física escolar. Mas não só dela. O texto do *Editorial* defendia ainda a formação moral do educando pelas atividades esportivas:

Antes de tudo faz-se mister dizer que a integração da atividade física no processo total da formação da personalidade, mediante o estabelecimento de relações profundas entre as atividades desportivas e os outros componentes da educação, é um problema que espera ainda sua verdadeira solução. Com demasiada freqüência, a atividade física continua sendo, NA ESCOLA, uma forma de recreação, uma atividade de compensação ou uma válvula de escape. A atividade física não cumpre plenamente sua função educativa senão quando as mesmas disposições e atitudes morais da personalidade do estudante são desenvolvidas consciente e sistematicamente, tanto nos exercícios físicos como nos intelectuais ou práticos (Editorial, 1971: 5-7).

Note-se que aqui existe um movimento interessante: se, por um lado, tanto quanto na orientação dogmática, se imputa às atividades físicas um valor moral, essas atividades são reduzidas à prática esportiva. São especificamente as atividades esportivas as referidas nesse texto. Ainda assim, a atividade física (esporte) só será educativa se formar moralmente o educando. Aproximando esse *Editorial* da *Revista* ao texto de Maheu anteriormente apontado, emerge uma das claras intenções do *uso educativo* do esporte: a conformação moral. Moral essa calcada na assepsia social e na valorização dos melhores, a ser discutida mais a frente. Em outro momento, na mesma *Revista* n. 13, Maheu (1973a) afirma:

A humanidade está numa fase de mutação profunda e rápida, temos consciência disso. Procura à apalpadelas o seu caminho através de destinos confusos, grandiosos e simultaneamente temíveis. A educação e o desporto não poderiam constituir exceção a essa necessidade de transformação.

Essa tarefa capital de renovação dos sistemas propriamente ditos e da própria sociedade no seu ser global poderá ser feita tanto melhor, penso eu, se desporto e educação trabalharem em conjunto, enriquecendo-se e reforçando-se mutuamente com as suas experiências e os seus recursos (Maheu, 1973: 23).

O que seria a *mutação profunda e rápida* diagnosticada por Maheu? E os seus *destinos temíveis*? Observe-se que em seguida ele nos aponta uma possível renovação dos sistemas (?) e da própria sociedade. A que estaria fazendo referência? Se considerarmos Maheu como um dos dirigentes da UNESCO, entenderemos um pouco melhor suas preocupações. Como já demonstrei no capítulo anterior, a UNESCO respondia já nessa época, por grandes campanhas mundiais em prol da educação e da cultura. Uma das grandes preocupações desse organismo da ONU é a dotação de

condições de vida dignas mínimas à maior parte da população mundial, até então alijadas de qualquer acesso aos bens materiais e culturais. Ora, como organismo internacional capitaneado pelos países industrializados, economicamente ricos, é claro que está implícito nas preocupações internacionais os pontos de ruptura da expansão do capitalismo internacional. Some-se a isso o período de profunda ebulição social que representou a década de 1960 e teremos mais elementos para compreender as preocupações formativas de organismos internacionais como a UNESCO.³¹ Não por acaso a UNESCO é signatária de vários documentos internacionais para a Educação Física e o esporte, como o Manifesto Mundial da Educação Física (1971), Manifesto do Desporto (1973), o Manifesto sobre “Fair Play” (1973) e a Carta Internacional da Educação Física e Desportos (1978).³²

O esporte despontava, assim, como elemento agregador da sociedade, capaz de congregiar nações, classes e indivíduos. Aqui notamos a permanência e o fortalecimento de uma determinada tradição, representada pelo movimento olímpico. Com tal possibilidade de intervenção, porque haveria de se estimular práticas diferenciadas das práticas esportivas na Educação Física?

No número 12 da *Revista*, a posição oficial era defendida, sem indicação do autor:

Pelos pontos abordados, depreendem-se a importância dada pelo governo ao setor da Educação Física e dos desportos no país e o acerto das medidas administrativas adotadas. Pretendendo fomentar a criação de uma "mentalidade desportiva" e dar ao povo uma adequação física condizente a nossa posição de nação em desenvolvimento, adotou o governo a sistemática ora em execução, que, ao final do prazo estabelecido, nos propiciará o devido destaque nas competições esportivas internacionais, tais como jogos olímpicos e campeonatos mundiais. Como consequência do trabalho global, nunca como objetivo específico de efeito imediato. E aí reside o ponto fundamental da opção brasileira: chegaremos ao tratamento da elite, mas o ponto de partida é a massa estudantil, tratada de modo uniforme. Sem distinções nem muito menos privilégios.(...). Nos anos 80, não nos surpreenderemos com os destaques internacionais que empolgarão as cores brasileiras – eles estão sendo cuidadosamente plantados hoje (*Revista*, n. 12, 1972: 85-6).

³¹ Para aprofundar a discussão acerca do papel dos organismos internacionais na conformação das políticas educacionais dos mais variados países ver Coraggio (1996), Tommasi (1996) et alii.

³² As datas aqui indicadas referem-se ao ano de publicação desses documentos na *Revista*. Alguns desses documentos remontam à década de 1960, assim como todo o debate expresso na *Revista*.

O nexu entre a utilização do esporte e o desenvolvimento do país transparece na medida em que se advoga a uniformização da “massa estudantil” e se prognostica a forja de campeões olímpicos. Estava expresso nesse artigo o próprio princípio da orientação pragmática: o desempenho esportivo como fim último. Sabidamente o esporte foi utilizado de forma recorrente como linguagem de propaganda política e de afirmação nacional. A caracterização da política oficial prognosticava, ainda, os resultados esperados:

Pelo menos estamos nos esforçando neste sentido. A alimentação básica do sistema foi proveniente do 'Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil', mais os conhecimentos de ordem prática da antiga Divisão de Educação Física do MEC. Em linhas gerais, pelas possibilidades previsíveis, foi estimado um período de 10 anos para que o sistema alcançasse o seu funcionamento pleno e efetivo.

Este planejamento prendeu-se aos objetivos gerais de:

A - elevação no País do nível da Educação Física integral;

B - elevação no País do nível do desporto;

C - elevação no país do nível de recreação ativa e passiva (Editorial, 1972: 85-6).

Em dez anos o Brasil estaria ocupando, nos planos oficiais, o seu verdadeiro lugar no *podium* das nações mais desenvolvidas do planeta. Para isso o governo começava a sistematizar a prática de atividades físicas (reduzidas ao esporte) no interior da escola, como indica o item “A” do texto acima. É o início da conformação da Educação Física escolar, e não só ela, à malfadada *pirâmide esportiva*, que nos é apresentada por DaCosta:

Para a montagem do sistema de Educação Física e desportos, no caso do Brasil, foi adotado o modelo piramidal (base: desporto de massa; ápice: elite desportiva), coerente por si mesmo e que traduz o consenso internacional para o ideal de política nacional (as proporções das faixas da pirâmide indicam prioridades). São disponíveis outros modelos, em graus diversos de generalização, que servem tanto à geração de política como à simples elaboração de projetos de desenvolvimento (DaCosta, 1975: 34).

Embora eu tenha optado por extrair a citação acima da *Revista* n. 26, o modelo piramidal encontra-se amplamente justificado e fundamentado no *Diagnóstico* de 1971, ou seja, quatro anos antes da publicação do PNEFD, inclusive no que concerne à sua vinculação com políticas internacionais de Educação Física e esporte.

No caso ora em estudo, o diagnóstico deve conjugar-se com a identificação dos objetivos desde o início da ação governamental dentro do modelo acima examinado, prevendo as melhores condições possíveis para a efetividade da atuação administrativa. Em termos práticos, esse enfoque pode ser delineado partindo-se da análise comparada conjuntural da Educação Física/Desportos em outros países, procurando-se determinar tendências globais. Esse tipo de referência permitiria classificar criteriosamente os eventuais desvios da situação montada no diagnóstico, bem como constituiria procedimento mais seguro do que exercícios de projeções futuristas.

Uma apreciação analítica de estudos realizados em nosso País, assim como de informes coletados no exterior mostram significativa convergência sobre os aspectos que se seguem, importando relevar a consonância obtida por intermédio do “Manifeste sur le Sport”, difundido pelo “Conseil International pour l’Éducation Physique et le Sport” da UNESCO, documento básico para objetivos de planejamento (DaCosta, 1971: 18-9).

Além da já indicada ênfase técnica (diagnóstico, planejamento, avaliação, controle) o texto nos indica claramente a opção por uma política de Educação Física e esporte para o Brasil orientada de fora para dentro do país. O modelo piramidal é claro ao submeter a Educação Física escolar à formação de atletas, ao esporte de elite, aspecto bastante explorado na literatura da Educação Física. Observe-se que tais orientações emergem de dentro de organismos internacionais, na forma mesmo de diretrizes. A vinculação parece-me clara! Certamente no plano da formulação teórica podemos falar, em alguma medida, em transplante cultural. Mas é preciso estar atento às formas como essas formulações foram assimiladas pelos professores escolares, o que será meu objeto de análise nos capítulos seguintes.

Também é importante procurar compreender os usos possíveis daquelas diretrizes. É do próprio *Manifesto sobre o Desporto*, referido acima, no *Diagnóstico de 1971*, a seguinte passagem:

É ainda mais importante que 1/3 a 1/6 do emprego total do tempo [de permanência da criança na escola] seja reservado à atividade física, diminuindo a proporção à medida que a criança cresce.

Uma grande parte desta atividade física deve ser orientada para o desporto, aumentando a proporção com a idade da criança.

A educação desportiva, na medida do possível, deve ser harmoniosamente diversificada (Manifesto sobre o Desporto, 1973: 15-6).

Ainda que as “projeções futuristas” indicadas no *Diagnóstico* não fossem tecnicamente viáveis, não deixa de soar como uma grande falha técnica negligenciar as determinações culturais. Afinal, efetivamente, os postulados oficiais para a Educação Física escolar – e esse é o caso daqueles presentes no *Diagnóstico* – não lograram êxito no plano do esporte de competição. Em outros termos, e sinto-me bastante seguro para afirmar, a Educação Física escolar não logrou ser um bom “celeiro de atletas”, mesmo com todas as campanhas de busca de talentos esportivos encetadas pelos mais diferentes governos e teóricos da Educação Física. O desenvolvimento recente do esporte no Brasil deve-se muito mais à entrada explícita da iniciativa privada no patrocínio, organização, financiamento e até na propriedade esportiva no país. Mas essas conseqüências tem pouco interesse para efeitos do meu trabalho.³³

O *Editorial* “É tempo de somar”, que traz a identificação do autor apenas com A.E.J, na *Revista* n. 11, chama a atenção para a política do MEC para a Educação Física escolar:

O MEC, acompanhando todo esse trabalho, tem sua programação voltada para uma nova estrutura esportiva. Instruindo e ensinando a criança desde seus primeiros anos, através de modernas técnicas de comunicação, a atuando com uma Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo, na sua fase experimental.

O importante é que a obra seja compreendida.

(...) o que é coisa para ser feita não em 10 dias, mas em 10 anos, quando pretendemos contar com uma geração sadia e, efetivamente, de grandes atletas (*Editorial*, 1970: 6).

Pelas datas dos textos consultados é possível observar um movimento curioso: 1969 é o ano da encomenda do *Diagnóstico*, que viria a ser publicado em 1971. Vários editoriais e artigos da *Revista* referem-se ao esporte dentro da orientação oficial, ou pragmática. Mas, o texto anteriormente citado de DaCosta (1975) referente

³³ Creio que um dos indicativos da falência daquela perspectiva seja a reedição desse discurso após o alegado “fracasso” dos atletas brasileiros nos Jogos Olímpicos de Sidnei, em 2000. A mídia, intelectuais e professores da área, órgãos de representação e até mesmo o próprio MEC reivindicam uma maior e melhor organização da Educação Física escolar – leia-se esporte – a fim de dotarmos o esporte brasileiro de uma “base” ampla e segura de formação e desenvolvimento de atletas olímpicos. Parece-me que, 30 anos depois, continuamos a nos negar a olhar para a realidade sócio-econômica do Brasil e a justificar ideológica e corporativamente os benefícios do esporte para a população.

ao modelo piramidal, ainda que seja basicamente uma cópia do original presente no *Diagnóstico*, aparece nas páginas da *Revista* justamente no ano do I Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNEFD). Não vejo esse detalhe como mera coincidência. Ao contrário, já identifiquei em torno de 1975 uma segunda fase na *Revista*, na qual estava praticamente consolidada a perspectiva do esporte como prática privilegiada na Educação Física escolar e eclipsado o rico debate a que tenho me referido até aqui. Veremos as implicações desse fenômeno no capítulo seguinte. A partir de meados da década de 1970 localizei na *Revista* pouquíssimos trabalhos que se opusessem à orientação pragmática. Todo o debate inicial presente na *Revista* entre as duas orientações, o qual procurei privilegiar nesse tópico, se perde. E emerge triunfalista o esporte consolidado, inclusive na literatura especializada. Eu chamaria, esse momento de consolidação do tecnicismo na Educação Física escolar brasileira. É claro que no plano das formulações teóricas. Pois, a apropriação disso tudo pelo professor, como esse debate todo chegou às práticas escolares, certamente não ocorreu como gostariam os seus signatários.

Antes disso, porém, vejamos como o governo trilha o caminho da consolidação do esporte. O *Editorial* da *Revista* n. 15 é bastante ilustrativo da tática de convencimento do governo – nesse caso, admito o texto como oficial, uma vez que é de responsabilidade do diretor do Departamento de Educação Física e Desportos do MEC. Primeiramente, o autor do texto adota uma postura consensual no plano teórico, como se essa expressasse a verdade: “A importância do desporto estudantil é óbvia por si mesma e dispensaria outros comentários” (Marques, 1973: 4). Mas era óbvia para quem, se como têm demonstrado as fontes, havia um amplo debate, longe do consenso, em torno dos benefícios do esporte? Como é típico de governos autoritários, o autor ainda é enfático na determinação das obrigações que deverão ser cumpridas, e procura dirimir dúvidas quanto ao gerenciamento do esporte estudantil no Brasil:

(...) falar do desporto estudantil é falar do futuro desportivo nacional; apontar acertos e desempenhos é antever performances e alegrias.

(...) a administração desportiva não pode depender de casos assistemáticos, de engajamentos esporádicos.

Assim, está o desporto estudantil afeto ao sistema desportivo estabelecido através do Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970, que criou o Departamento de Educação Física e Desportos.

O DED, por delegação, transferiu a execução, na área estadual, aos respectivos departamentos de Educação Física e Desportos, e nesta transferência enquadra-se o desporto estudantil.

Que ele é importante sabemos todos. A quem cabe a competência acreditamos tenha ficado bem claro (Marques, 1973: 5).

Ainda que o texto acima não faça referência explícita à Educação Física escolar, ele é de fundamental importância no sentido de vislumbrarmos o investimento que o governo fazia naquele período no desenvolvimento do esporte estudantil. Como a preparação para o esporte estudantil acabou conformando em alguma medida a Educação Física escolar, essa política ganha maior significado. Observe-se o apelo à organização e a justificativa da centralização: o governo central fez o que devia! De forma ríspida é lembrado que os outros agora devem fazer a sua parte. Também é emblemática a vinculação do desporto estudantil ao sistema desportivo nacional e não ao sistema nacional de educação. O desligamento é transparente: o desporto estudantil, que tem como característica básica atender ao universo escolar, definia-se a partir dos “acertos”, dos “desempenhos”, das “performances e das alegrias”. Todo um vocabulário muito apropriado do desporto em si.

Criticando “os idiotas do objetividade” (p. 4), provavelmente aqueles que se opunham as formulações do DED/MEC, o mesmo Eric Tinoco Marques, no *Editorial da Revista* n. 16 chama a atenção para o fato de que “Competir é importante e não podemos aceitar nenhuma outra concepção” (1973: 6). E emergem nesse período termos com “estudante-atleta”, “talento esportivo”, “aula-treinamento” e outras claras subordinações da escola ao esporte, pelo menos no que toca à Educação Física. É o período no qual se consolidava também, concomitante ao discurso da “esportivização” da Educação Física escolar, a referência à aptidão física como objetivo principal da Educação Física e do esporte:

(...) é digno de realce o fato de que há notável convergência para o estabelecimento da aptidão física como objetivo principal da Educação Física e Desportos.

(...) é possível concluir que estamos passando por uma época contingente a uma sistematização integrada, com base nos métodos atuais e tendo como objetivo o desenvolvimento da aptidão física (DaCosta, 1973: 25).

Para o autor do texto acima Educação Física e Desportos não se confundem. Antes, são subsistemas que se diferenciam fundamentalmente pela existência de provas (competições) (p. 27).

Foi sobre esses pressupostos – esporte e aptidão física – que os governos brasileiros a partir de 1964 legislaram sobre a Educação Física escolar. As referências legais do Decreto 705/69, da Lei 5.540/68, da Lei 5.692/71 e do Decreto 69.450/71 são fundamentais (Brasil, 1978). Do ensino primário ao ensino superior, todas essas normas legais faziam referências à Educação Física escolar. Considero esse aparato legislativo fundamental na identificação e consolidação do ideário oficial para a Educação Física escolar. Certamente o aparato legislativo não se restringe a esses decretos e leis somente; tampouco, a esses quatro anos que os compreendem. Mas considero-os fundantes de uma nova perspectiva: a oficial. No decorrer da década de 1970 e, anteriormente, durante a década de 1960, todo um corpo normativo foi desenvolvido pelos órgãos estatais conforme nos apontam Castellani Filho (1988), Betti (1991), Lucena (1991) e Beltrami (1992). Todo esse aparato legislativo foi estruturante das experiências dos professores escolares ou foi a resposta dada pelo legislador aos anseios da corporação dos especialistas em Educação Física? Ou as duas coisas teriam se alimentado mutuamente?

Esse debate, embora esteja registrado na *Revista* no início da década de 1970 vem praticamente do início do século XX e se acentua durante a década de 1960. Ocorre que os defensores da tradição dogmática denunciam o uso indevido do esporte e o solapamento da Educação Física, como procurei demonstrar, como meio de promoção do homem e da sociedade. Para esses, a Educação Física teria perdido sua *pureza original* e sua dimensão humana ao submeter-se ao esporte.

Por seu turno, vimos que a corrente pragmatista concebia o esporte como fim em si mesmo, com objetivos claros a serem atingidos de uma maneira bastante direta: otimizar o desempenho esportivo e atingir o topo, a vitória, a glória (nacional e internacional). Essa perspectiva fortaleceu-se com o desenvolvimento científico da área, pois o corpo como instrumento de rendimento pode ser preparado, treinado, forjado a partir dos emergentes cânones científicos. Daí o uso que se fez da fisiologia,

da biomecânica, da nutrição, da aprendizagem motora e outras áreas de pesquisa e aplicação científicas, de cunho eminentemente físico-natural.

Cabe lembrar que essa abordagem de Educação Física é divulgada como “moderna”, “nova”, “científica”; para a abordagem dogmática fica o estereótipo de ser “arraigada à tradição”, esvaziada de significado científico, ultrapassada. É um rico debate que remete, inclusive, a um dos principais intelectuais divulgadores da Educação Física no Brasil: Fernando de Azevedo. Tanto em *A Cultura Brasileira* (1996), em que se mapeia o desenvolvimento e a configuração da cultura nacional, quanto em *Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido, o que deveria ser* (1961), em que se defende a prática de atividades físicas como formadora do homem, o “velho” e o “novo” debatem-se em torno de um projeto diferenciado de prática educacional para o Brasil, do qual faz parte a renovação da Educação Física, pela profunda ênfase dada na educação do corpo. Ou seja, reedita-se o discurso do novo *versus* o velho, na clara tentativa de desqualificar as práticas e o pensamento anterior da Educação Física brasileira.

Mas nos anos 1970, ainda que o debate mundial e o seu desdobramento tenham demonstrado a clara submissão de uma postura humanista-dogmática (considerada como o “velho”) a uma tendência pragmatista-utilitarista-cientificista (saudada como o “novo”), os intelectuais da Educação Física identificados com o governo militar no Brasil, de maneira bastante hábil, desenvolveram um híbrido teórico das duas perspectivas apontadas: um forte acento na formação integral do homem e da mulher brasileiros, principalmente sua juventude, no sentido das qualidades formativas da Educação Física e do esporte; mas, tudo isso a serviço da identificação de talentos esportivos e conseqüente formação de campeões olímpicos. Afinal, seriam estes os divulgadores das proezas do Brasil-Grande para o mundo. No jogo de palavras o ideário oficial, então, ficou com o que há de melhor: “tradição” e “modernidade”! Por sinal, vários dos textos acima referem-se ao consenso em torno de uma orientação mundial “nova” para a Educação Física, como chamei a atenção anteriormente. Por quê entendo esse tipo de apelo como característico de uma tendência de desqualificação dos antagonicos? Uma vez que, como fazem DaCosta (1971, 1973, 1975), Marques (1973) e o próprio MEC, o apelo à universalização da Educação Física e à desqualificação dos antagonicos engendra uma forma sutil de

afirmação de um determinado conjunto de pressupostos teóricos, amplamente interessantes à formulações do governo autoritário.

E é essa a tônica do discurso oficial e das normas legais que o representam. Toda a regulação normativa para a área de Educação Física a partir o final da década de 1960 obedecerá à lógica de um discurso de duplo sentido: a nação brasileira deverá formar o seu cidadão mas este deverá ser um campeão olímpico, à altura da grandeza da nação e do povo brasileiros. Este discurso de duplo sentido, no meu entendimento, apropriando o que há de mais significativo nas duas correntes antes apontadas, fica nítido no Editorial da *Revista* n. 10, de 1971:

É uma aberração consagrar-se os períodos de ócio ao divertimento, ou seja, no seu sentido literal, ao esquecimento de si mesmo: o seu verdadeiro destino é, pelo contrário, encontrarmos-nos liberados, purificados de obrigações e das deformações do útil e do convencional.

Outro perigo, o exagerado nacionalismo, pode facilmente aparecer nas grandes competições internacionais, se a imprensa esportiva não possuir sentimento adequado da grave responsabilidade que pesa sobre ela. Nesses casos, a opinião pública dará importância extrema à vitória e isto pode levar à prevaricação, à brutalidade, ao doping e, indubitavelmente, a toda sorte de excessos (Editorial, 1971: 05-06).

Essa passagem afirma a importância do esporte como solução para os problemas da Educação Física na escola, que era, então, considerada extremamente “recreativa”. Haveria de se dar uma outra “cara” para a Educação Física escolar. Essa “outra cara” assume um tom de controle: o “divertimento”, o “esquecimento de si mesmo” eram considerados profundamente perniciosos. Assim, vários documentos fazem a apologia do esporte e o apontam como alternativa à insípida Educação Física escolar desenvolvida até então no Brasil. Além disso, como é recorrente no interior da *Revista*, imputou-se à industrialização, à urbanização e à tecnificação, os males da vida moderna. Daí a importância de atividades físicas; daí o papel preponderante do esporte. Obviamente, os males da vida moderna nada têm de ideológicos: são fruto, apenas, da “inevitável” evolução da sociedade ocidental!

Dessa maneira, a seletividade do sistema educacional e da Educação Física nada mais seria do que expressão da igualdade de oportunidades a todos, além do interesse governamental em concretizar esse discurso da igualdade. É interessante observar como no discurso oficial o forte acento liberal se confunde com uma

perspectiva nacionalista, que é negada em seguida. Num trabalho publicado na *Revista* n. 21, Cornélio Souza Lima Franco, apresentando os resultados dos Jogos Escolares Brasileiros, acaba por demonstrar a falácia do discurso oficial, fruto do sincretismo acima apontado. Para o autor “embora não seja meta do DED-MEC a criação de uma elite esportiva, relativamente ela está aparecendo” (Franco, 1974: 24). Ora, como não era a meta do governo a formação de elites esportivas se a própria concepção da pirâmide esportiva conduz para isso? E mais: vários dos textos aqui apresentados são editoriais da *Revista*, ou seja, responsabilidade exclusiva do diretor do DED. Lembremos do depoimento do Professor Lamartine Pereira DaCosta, no qual o professor afirma que o editorial era a única sessão da *Revista* sobre a qual não havia qualquer controle da comissão editorial. Ou seja, sobre o Editorial os editores não opinavam. Todas as demais sessões eram amplamente plurais e publicavam absolutamente tudo o que chegava à comissão editorial, sem qualquer tipo de restrição. Como vimos, e segundo DaCosta, até 1973 editor-chefe da *Revista*, a política editorial seguia uma lógica quantitativa, uma vez que a produção de artigos no plano nacional era irrisória. Daí a grande entrada de artigos estrangeiros e a grande pluralidade de orientações teóricas na *Revista* que, segundo o Professor Lamartine, não sofria qualquer tipo de controle externo, excetuando-se o seu Editorial.

Absolutamente nenhum desses editoriais, até a reforma editorial que a *Revista* sofreu a partir do número 47, deixa de mencionar a clara vinculação entre a Educação Física escolar, resumida ao esporte, e o desempenho esportivo do país nas grandes competições internacionais. Seria isso mera coincidência? Como não tenho referências de quem era Lima Franco, concluo que ou ele trabalhava em algum órgão do governo, e então era conveniente manter o discurso de duplo sentido, ou ele simplesmente não tinha conhecimento das claras orientações do DED-MEC, o que não o autoriza a minimizar os efeitos dos JEBs (uma iniciativa oficial com intenções bastante claras) como tentativa de formação da elite esportiva. Mas no próprio interior da *Revista* identifiquei críticas a esse atrelamento da Educação Física ao esporte, inclusive no que se refere às orientações internacionais.

Nos Estados Unidos, a orientação dada ao desporto intercolegial é o reflexo de uma sociedade individualista, competitiva e aquisitiva, que tem a sua origem, fundamentalmente, na tradição que lhe foi legada pela Grã-Bretanha e países do norte da Europa.

Faz parte deste legado o pensamento de filósofos como o inglês John Locke, cujos escritos influenciaram os homens que redigiram a Declaração da Independência, e as idéias de economistas como o escocês Adam Smith, arauto das concepções capitalistas do LAISSEZ-FAIRE (Governali, 1974: 9).

Para o autor do texto publicado no número 20 da *Revista*, Paul Governali, a importância do desporto educativo está no desenvolvimento do desejo de ganhar (p. 10). Portanto, teria uma íntima relação com a reprodução da sociedade capitalista norte-americana. Inclusive o autor ensaia críticas aos fundamentos filosófico-econômicos desse tipo de organização social, o que seria impensável entre os teóricos da Educação Física no Brasil naquele período. Com isso, pretendo mais uma vez reiterar minha afirmação de que a *Revista* não era monolítica, ideologicamente informada, no sentido de absolutizar a concepção oficial de Educação Física. Ao contrário, na esfera daquilo que era possível, o MEC editou a *Revista* para divulgar sim, a concepção oficial de Educação Física mas, mais importante do que isso, suscitou o debate em torno do sentido e da universalização da Educação Física escolar. E se os teóricos debatiam-se em torno do melhor projeto de Educação Física, se o governo legislava privilegiando uma abordagem técnica esportiva bastante reduzida, fica realçada a necessidade de tentarmos compreender a apropriação feita pelos professores de Educação Física, tanto dos debates teóricos e suas conseqüências, quanto da norma legal e suas determinações. Entre o “competir é importante” do MEC e o esporte estudantil como “reflexo de uma sociedade individualista, competitiva e aquisitiva” do texto de Governali (1974), ambas formulações divulgadas pela *Revista*, creio que o professor de Educação Física foi buscando, criando um caminho muito próprio, orientado por toda sorte de determinações, em que a experiência adquire um papel preponderante. Volto a Governali, que continua suas considerações indicando todo o seu idealismo:

O desporto intercolegial (e a forma como é orientado nos Estados Unidos) é mais romano do que grego no espírito. Em vez de se procurar a perfeição do indivíduo, persegue-se a vitória (a vida que se opõe à morte, a qual se identifica com a derrota); em vez de beleza, a força (para melhor fugir do risco); em vez da virtude, uma amoralidade despreocupada. O que é necessário hoje, no desporto educativo, é o regresso ao antigo conceito ateniense que exaltava os ideais de beleza, harmonia, virtude, versatilidade e moderação. Na ordem social,

que é a nossa, este retorno a velhos ideais afigura-se altamente improvável (Governali, 1974: 11).

Gostaria de chamar a atenção nesse texto para o tom lacônico e pessimista quanto às possibilidades de reversão do quadro denunciado pelo autor. Na verdade, parece ser uma tendência do período, pois vários dos outros autores já indicados dividem com o autor a mesma preocupação. O que nos dá a indicação de que o movimento internacional de substituição da Educação Física pelo esporte, mais do que uma tendência, configurava-se como um fato. Um fato com pouquíssimas possibilidades de reversão.

No caso brasileiro, esse fato demonstrou-se incontestável. Como já vimos, a partir de meados da década de 1970 estava consolidado o discurso da Educação Física esportivizada e, mais que isso, o esporte havia se tornado um paradigma teórico na área. O que se concebia teoricamente para a Educação Física escolar girava em torno do esporte. Isso perdurará até o final da década de 1970 quando a entrada da psicomotricidade na cena da Educação Física estabelecerá críticas duras ao esporte na escola. Mais tarde, no início da década de 1980 essas críticas serão enriquecidas com uma crítica radical da própria disciplina no contexto de uma sociedade em conflito. Essa dimensão crítica da produção teórica da Educação Física já foi amplamente contextualizada e criticada na Introdução deste estudo.

Mas se essas críticas chegaram ao Brasil somente no final da década de 1970, em outros países ela era central na discussão acadêmica, conforme nos indica esse texto de um autor australiano, Hartley Wheeler, que discorre sobre algumas conclusões de um encontro da Sociedade Médica Australiana:

O serviço de notícias ABC recentemente citou-o [o Dr. Miller, do Lewisham, Sydney] como tendo dito que durante um período de seis anos, 40.000 crianças de 6 a 12 anos de idade foram tratadas por ferimentos, que resultaram da sua participação em competições esportivas; ...a inclusão de qualquer criança nesta lista parece ser um crime (...).

Falando do seu ponto de vista especial, [Dr. Deaton] afirmou que os jovens fazem exercício suficiente no trabalho e no divertimento, em casa e na escola, e, portanto, não há necessidade de organizar esportes para crianças dessa idade (...).

É muito bom reunir as crianças e dizer-lhes – “Vamos fazê-los campeões”! – não, porém, se for para morrerem antes de completar os 30 anos de idade (Wheeler, 1975: 16-9).³⁴

Ainda assim, o *Editorial* da *Revista* n. 26 enaltecia a “consolidação” do sistema desportivo nacional como a entrada do Brasil numa nova era de glória e afirmação nacional:

A Educação Física e os desportos no Brasil estarão, no corrente ano, vivendo um dos seus mais importantes eventos de transcendental importância para o futuro. Pela segunda vez objetiva-se regulamentar a prática desportiva no País (...).

O desporto tornou-se, definitivamente, um fator de coesão social; as conquistas e vitórias desportivas refletem-se no moral nacional, além de traduzirem prestígio internacional.

Também para os países considerados não desenvolvidos é questão de honra vencer para se projetar no cenário mundial, e as vitórias ou derrotas produzem entusiasmo e euforia ou traumas psicológico (...)

Por todas estas razões, acreditamos que estamos nas marcas de saída de uma nova era e que, em Educação Física e Desportos, estamos vivendo um momento decisivo (*Editorial*, 1975: 4-5).

A ênfase dada pelos textos numa pretensa comunhão internacional em torno dos benefícios do esporte parece-me uma *estratégia de convencimento*. Uma vez que todo o mundo supostamente perfilava diante das mesmas concepções e convicções, como poderia o Brasil, justamente um país que alcançava o seu *verdadeiro lugar* no panteão das grandes nações, não incluir-se nesse movimento internacional? Como poderíamos ser modernos, se nos negávamos o “novo”? Aliás, essa estratégia de convencimento não é nova; tampouco, a educação e a Educação Física se viram historicamente imunes a ela.

Poderíamos, então afirmar que a estratégia oficial funcionou? Do ponto de vista da veiculação e divulgação de uma concepção de Educação Física baseada na prática esportiva, creio que não restam dúvidas. Quanto à consolidação dessa concepção no interior das aulas de Educação Física veremos que nem tudo ocorreu como foi planejado ou proposto. Se por um lado, por vários motivos a escola não se tornou um lugar privilegiado para formar atletas, por outro lado, o esporte calou fundo no imaginário dos professores escolares. Eu diria, então, que parcialmente as

³⁴ Apesar de aparecer na *Revista* em 1975, o texto original é de 1971.

iniciativas oficiais lograram êxito. A conseqüência mais nefasta de tal política para a Educação Física escolar talvez tenha sido a consolidação de práticas isentas de qualquer tipo de reflexão sobre o seu sentido por parte dos professores (Souza Jr., 1999). Em um movimento de mão dupla, em que os profissionais de Educação Física reivindicavam espaço e o governo buscava afirmar-se, o governo foi hábil e bastante competente ao conquistar largas parcelas da intelectualidade e do professorado para as suas causas, pelo menos no que tange à Educação Física. É assim, pois, que encontramos textos em que os autores convocam o governo a tomar iniciativas na organização da Educação Física, como é o caso de Cantarino Filho (*Revista* n. 29, 1976: 61): “O Estado deveria dar melhor atenção ao valor educacional, recreativo e competitivo dos desportos...”; Augusto (*Revista* n. 29, 1976: 77): “O desporto é uma escola de civismo e sociabilidade”; Andrade (*Revista* n. 36, 1978: 6): “Pela exposição feita, define-se o enfoque básico da elaboração da PNEFD [Política Nacional de Educação Física e Desportos]. Observa-se a profundidade do trabalho e o cuidado no emprego da terminologia técnica, acordado à evolução da filosofia e da ciência”. E mais:

O Brasil vem de adotar uma Política Nacional de Educação Física e Desportos (PNEFD). Alinha-se aos pragmatistas, mais especificamente à corrente européia ocidental, liderada pela República Federal Alemã. Isto, indiscutivelmente, se constitui em importante passo na realização de um ideal há muito tempo sonhado. Este plano prevê a intensificação das atividades nos setores estudantil, classista (comércio e indústria), militar e comunitário. Aborda, pois, os aspectos educacional, de lazer e de alta competição. Realisticamente criou os instrumentos necessários para a canalização de recursos, possibilitando a aplicação efetiva da política adotada (Silveira, 1978: 58).

É importante ressaltar que nenhuma das citações acima foi extraída de documentos oficiais, mas de artigos de profissionais da área de Educação Física. Dada a polêmica mundial em torno dos rumos da Educação Física e a consolidação de um modelo desportivo no Brasil na década de 1970, creio que se deu uma grande confusão na área no Brasil naquele período. Isso porque para muitos, Educação Física e esporte eram sinônimos, para outros, coisas absolutamente distintas; para outros ainda, uma era nobre (a Educação Física) e o outro altamente nefasto (o esporte) em termos educacionais; por fim, para uns o esporte representava avanço e a Educação Física, obsolescência. Assim, para alguns só a Educação Física poderia ser educativa,

pois o esporte tem um fim em si mesmo, que não é educativo, enquanto para outros o esporte poderia ser explorado pedagogicamente. Ainda que muitos desses intelectuais não possam ser considerados como porta-vozes do governo, seus escritos acabavam por reforçar em larga medida as orientações oficiais.

Esse conjunto de divergências é preocupação, por sinal, do artigo de Uriel Simri, na *Revista* n. 40, intitulado *Diversidade dos conceitos de Educação Física e sua influência sobre os seus objetivos*. Para o autor a causa de confusões conceituais na Educação Física “...são os ardentes defensores da filosofia pragmática, que consideram o termo Educação Física inadequado” (p. 40).

Isto significa que Educação Física e Esporte são duas coisas completamente distintas? Mas se estamos de acordo ao responder negativamente a essa pergunta, estou certo que assim não estaremos ao decidir se a Educação Física é uma parte do esporte ou se o esporte é uma parte da Educação Física. Outros poderiam ainda dizer que são certamente duas coisas diferentes, mas que existe uma denominação cuja dimensão poderia, também, ser assunto de discussão (Simri, 1979: 40).

Tomando essa última citação como ilustrativa, acredito que tenha ficado claro o debate envolvendo duas perspectivas distintas de Educação Física presentes na *Revista* durante a década de 1970, e também, que a perspectiva oficial, identificada como pragmatista, obteve algum êxito e procurou conformar a prática da Educação Física escolar, tanto pelo viés legislativo, quanto pela formação de uma “mentalidade desportiva”.

Em um artigo do *Boletim* n. 4, denominado *Estado atual e tendências modernas da Educação Física mundial*, transcrito do Boletim da FIEP de 1966, A. Leal D’Oliveira, então presidente da FIEP denunciava os “inconvenientes das atividades cujo fim seja aprender técnicas e treinar o esforço especializado” (p. 13):

Esses inconvenientes derivam de uma concepção tecnocrática das sociedades fortemente industrializadas, onde predominam o espírito competitivo, por vezes ferozmente competitivo, e os interesses financeiros. Isto leva, também, à exploração do espetáculo desportivo como fonte de grandes receitas e à formação dos campeões, os “super-homens” que grandes multidões, em grande parte sedentárias idolatram. A grande influência política dessa corrente de opiniões distrai as autoridades responsáveis dos interesses essenciais da EDUCAÇÃO FÍSICA popular. Ela domina, atualmente, a opinião pública e corresponde a

graves problemas, como seja o falso amadorismo e o “doping”. Mas quando se trata do recreio dos outros, o problema apresenta alguns aspectos muito graves, como sucede exclusivamente nas escolas.

A atenção é unicamente ou principalmente dirigida para a formação de equipes de alunos escolhidos para representarem as escolas em campeonatos, e os exercícios de natureza espetacular são repetidos até à saciedade pelos mais aptos, também, com manifesto prejuízo para o ensino normal, ou, ainda, fazem-se demonstrações em massa de gestos muito elementares e sem efeitos realmente úteis (D’Oliveira, 1968: 13-4).

Nada indica no texto citado alguma ênfase no que se convencionou chamar tecnicismo. Ao contrário: o autor considera perturbador o que estava ocorrendo no interior das escolas, ou seja, o uso desenfreado do esporte numa perspectiva que nada teria, segundo o autor, de educativa. Apenas reproduzia em escala microscópica os malefícios do esporte em si. A crítica aparece às sociedades tecnocráticas e a um *espírito* que as anima. A Educação Física teria sido reduzida ao esporte; teria sido então, submetida a interesses escusos.

Como já foi destacado, as várias impressões sobre a viabilidade ou não do esporte como fenômeno educativo indicam uma confusão e um debate muito anteriores à crise detectada nos anos 1980; vêm, pelo menos, desde a década de 1960. Entendo que a Educação Física buscava um rosto, fosse como prática social ampla, fosse como prática pedagógica. O esporte despontava como uma possibilidade nem sempre palatável aos mais tradicionais, e mesmo àqueles mais críticos, quando as suas reais possibilidades educativas.

Havia, porém, aqueles para os quais o fenômeno esportivo como meio educativo privilegiado nas aulas de Educação Física era incontestado. Não era um debate do governo autoritário brasileiro; não era uma orquestração conspiratória internacional. Era um debate mais largo, mundial, capitaneado por indivíduos e grupos que faziam a sua história naquele momento, que tinham concepções, princípios e interesses diversos, na maior parte das vezes, antagônicos. Isso não descaracteriza aquilo que considero nefasto para a Educação Física escolar: a redução (ao esporte) das suas possibilidades educativas. Mas isso não nos permite uma leitura mecânica segundo a qual alguns foram perspicazes e outros, ingênuos e enganados. Por sinal, essa leitura mecânica existia já no interior da própria *Revista*, como nos

demonstra esse trecho do texto de apresentação do general Jayr Jordão Ramos ao *Manifesto Mundial de Educação Física e Desportos*:

Para um melhor desporto, para um desporto verdadeiramente integrado ao sistema educativo, torna-se necessário, do ponto de vista dos educadores, ver claramente onde está o “bem” e onde está o “mal”, a fim de não pô-lo a serviço, inconscientemente, de uma causa ingrata (Ramos: 1971: 10).

Pretendo concluir esse tópico mostrando que os ingênuos não eram tão ingênuos assim e, mais do que isso, que antes de serem “bons” ou “maus”, os ideólogos da Educação Física oficial tinham sim, uma proposta de longo alcance. No ano de 1981, naquele período que identifiquei como a terceira e última fase da *Revista*, o número 48 trazia as seguintes considerações de Péricles de Souza Cavalcanti, então Secretário de Educação Física e Desportos do MEC:

(...) mais uma vez em Brasília, a SEED promoveu o I Encontro Nacional do Desporto Escolar, que em outubro reuniu representantes das Secretarias de Educação e de Cultura e de outros órgãos estaduais a que esteja vinculado o assunto. Nesse encontro foi discutida a proposta da portaria ministerial de regulamentação do desporto escolar. O ponto fundamental da proposta é o *aprimoramento do desporto na educação básica* mediante a interiorização de sua prática. Esse princípio resultou da avaliação dos JEBs/81, pela qual constatou a SEED que a maioria dos *atletas* envolvidos naquelas competições provinham das capitais, oriundos de clubes, e não das escolas. Daí a portaria a ser baixada prever a criação do Clube Escolar como *forma de garantir ao setor educacional a primazia na formação dos atletas participantes dos eventos desportivos escolares* (Cavalcanti, 1981: 4, grifo meu).

O que mudou em mais de dez anos de ofensiva esportiva “contra” a Educação Física escolar por parte do governo central? Quase nada! Ao mesmo tempo, a SEED/MEC reconhece que os atletas dos JEBs não eram oriundos da instituição escolar, mas preparados em clubes. Isso é uma confissão explícita de que o modelo gestado durante dez anos antes não vingara em sua plenitude. A criação dos Clubes Escolares era uma clara tentativa de recuperar a ênfase inicial da escola como forjadora de campeões olímpicos. Essa intenção ainda hoje não saiu do papel. Por outro lado, seria o governo o único responsável pela permanência de um evento como os JEBs? Por que, afinal, o sucesso tão grande dos JEBs e das práticas esportivas, praticamente soberanas nos currículos escolares de Educação Física, por muitos anos?

Essas são algumas das indagações a meu ver negligenciadas pela literatura especializada, como demonstra, aliás, Caparroz (1997). Fazendo a crítica das orientações autoritárias do governo no período da ditadura militar no Brasil e, conseqüentemente, dos teóricos da Educação Física que participavam direta ou indiretamente daquelas orientações, a historiografia da Educação Física acabou, em alguns momentos, por negar o esporte como possibilidade educativa, e não o tipo de apropriação que se fez dele. Vale destacar que esse é um debate que ainda hoje ocupa a cena acadêmica e profissional da Educação Física brasileira (Oliveira, 2000b).

Mas mesmo a orientação oficial não foi *pura*: como já indiquei, ela representou uma apropriação de características distintivas das orientações em conflito, numa síntese, talvez oportunista, talvez involuntária, mas, que alcançou um sucesso inquestionável no âmbito da formação dos professores de Educação Física e, conseqüentemente, das práticas escolares.

Assim, se é possível observar, na lei (Lei 5.692/71 e Decreto 69.450/71) e nas formulações daqueles teóricos da Educação Física que ocupavam um lugar na máquina governamental naquele momento, o pressuposto da formação integral do homem, da sua integração social, do desenvolvimento da sua cidadania, da participação comunitária, dos mais altos e nobres valores ético-morais (honestidade, perseverança, solidariedade, fraternidade etc.), tanto uma quanto as outras deixam claro a posição dos órgãos oficiais responsáveis pela Educação Física, referente àquilo que se espera da Educação Física escolar: formar campeões. Só que os campeões só são campeões quando deixaram para trás os seus debatedores, e, ainda que o “fair-play” tenha lugar destacado no discurso, o que temos no esporte são os fins justificando os meios. Se só vence o melhor é porque todos os demais são “piores”. Essa obviedade tão negligenciada é um princípio constitutivo do próprio esporte, certamente dissimulado pelo próprio governo e pelos defensores de uma sociedade “esportivizada” (Oliveira, 2000b e 2000c) . O Brasil-Grande precisava se afirmar no plano internacional e o esporte era um dos meios por excelência para cumprir esse papel. Nada mais antigo; nada mais atual!

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO FÍSICA, AUTORITARISMO E CONTROLE SOCIAL

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz.

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer

A conexão entre os três tópicos anteriores sobre a *Revista* eu estou caracterizando como uma perspectiva de um “novo higienismo”³⁵. Este se consubstanciava em uma prática educativa da Educação Física autoritária, que tinha como pano de fundo, do ponto de vista oficial, o controle social. Certamente a Educação Física ou o esporte não atuavam isoladamente ou mecanicamente na busca desse controle; antes faziam parte de um complexo mais amplo de tutelamento da sociedade pelo poder central e a um determinado ideário dominante. Nesse sentido vários artigos da *Revista* e, principalmente, os seus editoriais permitem-nos extrair considerações bastante significativas acerca das tentativas de uso da Educação Física pelo governo.

No *Boletim* n. 1, num trabalho intitulado *Sugestões para um planejamento anual de Educação Física na escola primária*, Léa Milward aponta que “este plano foi elaborado atendendo ao programa do Curso Primário dos diversos Estados do Brasil” (1968: 59), o que permite inferir o caráter generalizante da programa supracitado. Mas, quais eram as sugestões da autora?

AGOSTO - Interessar as crianças que retornam das férias, nas atividades do currículo, favorecendo a aquisição de hábitos e responsabilidade de bom estudante. Valorizar o respeito a autoridade e preparar a criança para compreender seu lugar na Escola e na Sociedade. ATIVIDADES A EMPREGAR - Evoluções e marchas.

SETEMBRO - Objetivo - Procurar maior desenvolvimento do amor à Pátria, por meio da educação para a Cidadania. ATIVIDADES A EMPREGAR - marchas, desfiles, concentrações. OUTUBRO - Objetivo - Preparar o respeito à autoridade constituída por meio de torneios e campeonatos interescolares. Proporcionar um entrosamento entre as diversas turmas de alunos, desenvolvendo o verdadeiro espírito esportivo (boa aceitação da vitória ou da derrota). Promover um entretenimento útil e sadio, de acordo com o calendário do mês - dia da criança. MEIOS A EMPREGAR - jogos/esporte, danças, dramatizações, atividades complementares, teatro, cinema, excursões (Milward: 1968: 58-9).

³⁵ Do ponto de vista do higienismo e das relações entre a atividade física e a saúde social, vale a pena consultar Soares (1994) e Carvalho (1995). A primeira autora tece suas considerações a partir da análise da consolidação da Educação Física como prática higienizadora e moralizadora no século XIX e início da século XX. Já, Yara Carvalho faz apontamentos sobre o interesse oficial na relação entre Educação Física e saúde nas décadas de 1970 e 1980, justamente o período por mim estudado. Estudos importantes também encontramos da parte de Lenharo (1986), Anjos (1995), Carvalho (1997) e Costa

As proposições da autora, professora, funcionária do MEC e membro do conselho editorial da *Revista*, permitem análises de uma enorme riqueza. Em primeiro lugar, não há como dissimular a necessidade da ordem, presente no texto. A autoridade e a hierarquia são claramente reclamadas e, a fim de respeitá-las, o aluno deve reconhecer o seu devido lugar. Note-se que o texto é transparente ao indicar o *devido lugar* do aluno na escola e na sociedade. Portanto, a escola (e a Educação Física) assume uma função claramente utilitária ao vincular o comportamento (bons hábitos e responsabilidade) e o respeito dos alunos à convivência social. Nada de mais, se por bons hábitos não ficasse implicitamente reivindicado o respeito à autoridade e à hierarquia. Numa palavra, à disciplina!

Assim, não é de estranhar que a “educação para a cidadania” seja o caminho para o desenvolvimento do “amor à Pátria”. Assim como não deixa margem de dúvidas a utilização do esporte, na forma de torneios escolares, no sentido de reforçar práticas disciplinadoras (“respeito à autoridade constituída”). Seria, então, o esporte, na visão da autora, um entretenimento *útil e sadio*.

Vale destacar ainda, as atividades às quais a autora se reporta para consignar os seus objetivos: evoluções, marchas, desfiles, concentrações, torneios e campeonatos, jogos/esportes, danças, dramatizações, atividades complementares, teatro, cinema, excursões (p. 59). Apesar da riqueza de formas possíveis de intervenção, salta aos olhos a ênfase dada a elementos de origem militar. E dado o sentido dos objetivos do programa proposto por Milward, ficamos a especular sobre o teor dos meios (filmes, peças, danças etc.) utilizados para atingir aqueles objetivos.

Observe-se que convergem no escrito de Milward aspectos destacados anteriormente como constitutivos de uma determinada visão oficial da Educação Física no Brasil, como a disciplina, o respeito à autoridade, o amor à Pátria, enfim, o papel utilitário da Educação Física na consolidação de um determinado modelo de comportamento social. Se lembrarmos que a autora propõe seu programa para o ensino primário, ou seja, as séries iniciais de escolarização, percebemos que o recurso da manutenção da ordem, do respeito à autoridade e do amor à Pátria pode ter implicações bastante sérias no desenvolvimento dos sujeitos e, por conseguinte, da própria sociedade. É necessário indicar ainda, que a autora fazia parte do conselho

editorial da *Revista* (Quadro III) e era alta funcionária do MEC. Com isso quero destacar que, embora fosse um veículo indicado como autônomo, a *Revista* também veiculava trabalhos bastante afinados com as políticas oficiais. Por fim, é interessante notar que a Educação Física no ensino primário era praticamente inexistente no Brasil, pelo menos na rede pública de ensino (Beltrami, 1992), e oferecida em apenas algumas escolas de forma bastante irregular, segundo os professores entrevistados.

A preocupação com a formação de uma determinada maneira de conduzir-se moral e socialmente, é expressa também pelo general Jayr Jordão Ramos quando se refere à educação do jovem trabalhador, no *Boletim* n. 8:

Ministrado de maneira voluntária e atraente, dentro da idéia de competição simples, constitui forma ideal de recreação, contribuindo para ajustá-lo ao seu meio e fazê-lo adquirir as qualidades indispensáveis ao bom trabalhador. Em particular, numerosos são os benefícios que o Desporto-Jogo pode prestar ao jovem trabalhador, contribuindo (...) para sua integração num sistema de educação que condicione o comportamento juvenil num sentido moral e social, evitando que a crise da adolescência se transforme em enfermidade (Ramos, 1969: 65-6).

A dimensão utilitária da Educação Física novamente salta aos olhos. Que qualidades indispensáveis seriam essas que o *bom trabalhador* deveria adquirir pela prática da Educação Física? Note-se que o autor responde a essa indagação reportando à “integração” do jovem e ao seu “condicionamento” moral e social. Por suposto, a crise da adolescência apontada refere-se à rebeldia juvenil/estudantil explosiva da segunda metade da década de 1960, não só no Brasil. É clara a vinculação entre o equilíbrio social e a saúde social; representando a juventude estudantil uma potência contestadora, é claro que ela deveria ser tratada como enferma. Nesse caso, a profilaxia é uma educação moralizadora e conformadora, tarefa para a qual a Educação Física foi historicamente convocada. Não é possível afirmar que Ramos escrevia em nome do governo. Mas, suas posições reforçavam naquele momento a política oficial de educação e Educação Física. Além disso, Ramos detinha uma alta patente militar, num momento de recrudescimento do regime, e era um dos autores que há anos escreviam sobre a Educação Física de maior reconhecimento no Brasil e no exterior.

Essa intenção moralizadora do discurso de Ramos vincula-se claramente a uma perspectiva de formação de mão-de-obra qualificada, uma das características mais marcantes da tecnocracia. Isso, sem dúvida, reforça algumas teses acerca da vinculação brasileira a determinantes internacionais em torno do trabalho e da produção. Não devemos esquecer que essa é uma das marcas distintivas da “modernidade” encetada pela ditadura militar no Brasil, bem como tem sido recorrente nos discursos das elites dominantes desde a constituição da república (Carvalho, 1987 e 1990; Carvalho, 1998). Em Ramos, a qualificação da mão-de-obra adquire os contornos de humanização do trabalho, atuando como

...um fator de valorização profissional do trabalhador, concorrendo para a sua melhor *integração no trabalho*, favorecendo o desenvolvimento das capacidades no sentido de um melhor rendimento e aperfeiçoamento das qualidades psicomotoras solicitadas na execução das suas tarefas. Contudo, as atividades físicas devem servir o homem na sua especificidade profissional, segundo uma perspectiva global, com todas as suas componentes de natureza biológica, ética, e espiritual. Considera-se como elemento fundamental a conscientização e orientação das classes trabalhadoras, para que o problema possa vir a encontrar uma solução eficiente. O homem, principal fator da produção, é esquecido freqüentemente em favor da preocupação fundamental da empresa – o seu nível de produtividade (Ramos, 1969: 67-8, destaque no original).

A tentativa de humanizar o trabalho e dignificar o trabalhador inscreve-se numa dimensão que poderíamos caracterizar como reformista, entendendo por este termo uma preocupação de reorientar as relações próprias da exploração do trabalho, sem enfrentar as questões concernentes aos conflitos inerentes a essa forma de exploração. Assim, não se faz alusão às contradições próprias do modo de produção capitalista, conscientemente ou não. O autor recorre a um discurso que remete à dignificação do trabalhador, à valorização do trabalho “criativo” e à humanização das relações entre a empresa e os trabalhadores, como nos aponta a seguinte passagem:

Perante os problemas que a automatização leva, com a despersonalização do Homem, a sua submissão ao ritmo mecânico, o seu desinteresse pelo trabalho, a sua solidão, a sua responsabilidade permanente, mas limitada e dividida, a sedentarização excessiva e forçada – a empresa deve preocupar-se com a multiplicação dos agrupamentos desportivos, ativando-os e orientando-os de uma forma válida. Cabe-lhe, assim, na defesa dos seus próprios interesses, assegurar aos trabalhadores os meios indispensáveis para a sua valorização humana e

profissional (...). O desporto como atividade de tempo livre em que há uma larga margem de protagonização e autodeterminação, surge como uma forma de afirmação humana, apresentando-se o desportista como *a imagem humanística do homem moderno*. Será possível e desejável operar uma revolução das mentalidades de modo a integrar o trabalhador, através do Desporto, num processo sócio-cultural válido, moderno e atuante (Ramos: 1969 69-70, destaque no original).

Note-se que a empresa é convocada a defender os seus próprios interesses, humanizando o trabalho através da oferta de espaços de prática esportiva. O que o autor chama de *afirmação humana* indica muito mais uma tentativa de atenuar os efeitos da exploração pelo trabalho. Assim é que o trabalhador pode ser elevado à condição de *desportista*, “imagem humanística do homem moderno” (p. 70). O texto é enfático quanto à necessidade de criação de uma nova subjetividade, ou melhor, sua recriação, na forma de uma “revolução das mentalidades”, para integrar o trabalhador. Para o autor, essa integração passiva e acrítica do trabalhador à sociedade é, sem dúvida, um dos pressupostos dos discursos “modernizadores” expressos pelas reformas levadas a cabo pelos governos autoritários de todos os matizes. Sempre, em nome do “novo”, como já vimos anteriormente, reclama-se uma conduta passiva, otimista e solidária dos sujeitos individuais e coletivos, frente às orientações dos idealizadores de reformas políticas, sociais e econômicas, sejam elas de caráter autoritário ou não. Assim, pois, ao mesmo tempo que a Educação Física poderia preparar o trabalhador do ponto de vista técnico instrumental, a ela caberia também um papel primordial no sentido de integrá-lo aos ditames do mundo do trabalho. E essa integração pressupunha, como de resto ainda pressupõe, uma atitude passiva e receptiva do trabalhador frente a uma ordem que lhe é imposta.

As ponderações de Ramos são resultantes de sua participação no *Colóquio Internacional de Atividades Desportivas dos Trabalhadores*, realizado em 1966, na cidade do Porto, em Portugal. Também deve ser destacada a sua condição de delegado da FIEP no Rio de Janeiro. Esses dois aspectos apenas fazem confirmar que havia uma tentativa de entrosamento do Brasil no conjunto das discussões internacionais em torno das relações entre esporte, trabalho e tempo livre, discussão desenvolvida no âmbito da Educação Física, e para a qual a escola era constantemente convocada para dar a sua contribuição.

Esses dois aspectos são relevantes uma vez que procuro demonstrar que as mudanças nos rumos da Educação Física brasileira operadas pelos governos militares, tem um substrato muito mais amplo, de alcance mundial, temporal e espacial. O que permite reafirmar a minha contestação da tese simplista da influência imperialista, americana ou não, sobre os rumos da Educação Física no Brasil e mesmo de uma influência exclusivamente militar naquele período sobre essa prática social. Se essa influência existiu, e as evidências têm demonstrado que existiu de forma relativa, ela se deu amalgamada com um sem número de outras determinações internas e externas. As mudanças no cenário cultural brasileiro nas décadas de 1960 e 1970, aí incluída a Educação Física, não são fruto de uma orquestração maquiavélica e mecânica do capitalismo internacional. Antes, são a consolidação de formas ou práticas culturais lentamente gestadas e desenvolvidas, levadas a efeito pela conjugação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, no decorrer do processo de organização da sociedade e da cultura brasileiras, obviamente orientadas pelo modo de produção capitalista. Isso nos obriga a reconhecer o movimento da história como processual (Thompson, 1981 e 1987), contrariamente à visão estrutural-determinista que tem sido privilegiada por uma parcela significativa da historiografia da educação e da Educação Física brasileiras.³⁶ É necessário considerar que, ainda que não de forma linear ou sincrônica, tal “renovação” nada mais representou do que a manifestação das mais diversas *camadas* de práticas outrora desenvolvidas que, orientadas pelos contornos da situação da época, emergiram e se fundiram em novas formas de manifestação e organização da cultura³⁷.

³⁶ A crítica a esse movimento de apropriação/reapropriação cultural ainda precisa ser feita pela Educação Física no Brasil, apesar da tão propalada crise da Educação Física – que tem mais de 30 anos – e das contribuições da produção acadêmica dos últimos 20 anos. Esse movimento, porém, do ponto de vista da Educação Física escolar, só se consolidará como alternativa aos velhos modelos, se emergir da prática escolar concreta. Sou bastante cético quanto às possibilidades de alguma alteração no quadro da prática da Educação Física escolar a partir da academia exclusivamente. A produção acadêmica só poderá apontar para uma efetiva superação de alguns dos problemas históricos da Educação Física se se remeter à sua prática escolar concreta e às demandas pela manutenção ou consolidação dessa disciplina nos currículos escolares. Creio que temos o necessário distanciamento histórico para poder afirmar que a tentativa de transformar a Educação Física escolar a partir da produção acadêmica fracassou na década de 1980 no Brasil. Uma visão simplista dessa problemática é nos dada por Tani (1998).

³⁷ Reporto-me aqui às mais diversas influências sofridas pela educação em geral no Brasil, e pela Educação Física brasileira em particular, a partir do século XIX. Dos embates entre diversas doutrinas, escolas ou tendências no decorrer dos séculos XIX e XX e, a partir das diversas incorporações dessas no aparato legislativo, seria ingênuo supor que uma renovação educacional nasceria do nada, sem a influência daquelas doutrinas, escolas ou tendências. Com isso quero reafirmar que mais de um século de desenvolvimento da Educação Física no Brasil não poderia ser simplesmente esquecido ou jogado

Como exemplo desse discurso de caráter universal, vou destacar um artigo do próprio presidente da FIEP, A. Leal D'Oliveira, resultado de sua conferência pronunciada no *Congresso Internacional para o Estudo Integral do Desporto*, realizado em Buenos Aires, em 1967. Essa conferência foi transcrita e publicada no *Boletim* n. 4, de 1968. Sobre os efeitos da Educação Física para a saúde social, o estudioso português diagnosticava:

Em certos meios urbanos propaga-se a concepção de que a existência humana é uma coisa absurda, sem finalidade, sem ideal, onde cada um pode inventar as suas próprias regras de conduta, por considerar-se completamente “livre”, apesar de ser dominado pelos sentidos, instintos, paixões, que muitas vezes correspondem a uma hereditariedade certamente mórbida. Quem percorrer algumas cidades, observa grupos de jovens, por vezes numerosos, que exemplificam essa filosofia, vestidos miseravelmente, sujos, drogados, mesmo com aparência homossexual. Nem sequer são atraídos pelo espetáculo desportivo sobre que se fundaram grandes esperanças para evitar muitos vícios. Outros grupos típicos são formados de desordeiros que assistem aos desafios de futebol. No primeiro caso, há, também, a tentativa de atingir um estado de apatia, de inconsciência, de evasão à custa de drogas e de bebidas alcoólicas. O indivíduo tenta, assim, libertar-se de estados de angústia, que principalmente resultam da falta de educação familiar e oficial, nomeadamente de *educação física*, e de viver em meios decadentes. É uma tendência em grande parte “nirvânica”, que se está observando no mundo ocidental, especialmente em certos países (D'Oliveira, 1968: 16).

O diagnóstico D'Oliveira é bastante amplo. A civilização ocidental sofre de males que devem ser extirpados. Além da imagem dantesca criada pelo autor para identificar os jovens (sempre eles!) largados à própria sorte, consumidos pelo álcool e pelas drogas e de “aparência homossexual”, o autor luso ainda arrisca imputar a uma “hereditariedade mórbida” e a um “meio decadente” tal situação. Sem grandes surpresas somos informados pelo autor que um dos motivos de tal situação é a falta de

no lixo da história. É claro que as mais diversas orientações teórico-metodológicas calaram fundo no imaginário dos professores de Educação Física. No campo da cultura, a mudança não se dá por ruptura mas por reapropriação, crítica ou não, de formas não mais eficazes de organização e manifestação. Nesse sentido o termo por mim adotado – “novo higienismo” – reveste-se de elementos da tradição da Educação Física brasileira amalgamados com uma reorganização da cultura brasileira no sentido do modelo de desenvolvimento adotado pelos governos militares. Mantêm-se, assim, alguns dos pressupostos do higienismo de quase cem anos atrás, mas com uma ênfase muito maior – e sob novas formas – a respeito da necessária vinculação da nação brasileira ao mundo capitalista desenvolvido. Não é fortuita a referência de Jayr Jordão Ramos à tríade trabalho-esporte-tempo livre.

educação familiar e oficial. Em nome da FIEP o autor reclama a humanização da sociedade ocidental e erradicação de toda moléstia individual e social. Sua arma: a razão. Seus divulgadores: cientistas, higienistas e professores de Educação Física. Curiosamente, o autor localiza seus aliados na classe médica, “minoría que pode constituir o fermento reduzido mas muito ativo” (p. 16) da transformação. Vamos observar as palavras finais do texto do autor português:

De fato consideramos o ser humano como o valor supremo, pelo que a idéia que deve presidir a toda a atividade social é a do seu aperfeiçoamento, que inclui a maior dignidade morfológica, fisiológica, intelectual, moral e social. Isto só se pode obter solicitando racional e harmoniosamente, as suas múltiplas possibilidades por uma cultura geral adequada.(...) Trata-se porém, é preciso confessá-lo abertamente, e uma opinião minoritária que continua a ser posta à prova por insuficiências de concepção e sintomas de degenerescência que referimos anteriormente. Os grupos sociais evoluídos são, como todos sabem, uma minoría num mundo essencialmente material e numa humanidade mais ou menos dominada por instintos, emoções e pela ignorância, nomeadamente porque no sistema nervoso de todos nós apenas uma finíssima camada de tecido cinzento parece estar afetada *diretamente* ao ato de pensar. Há, porém, razões superiores para lutar contra os erros da maioria, e só o podemos fazer pela colaboração das pessoas que mais autoridade legal tenham para contribuir para a solução racional de um problema tão difícil e importante. São elas os pedagogos, especialmente os professores de *educação física*, os higienistas e cientistas especializados, que principalmente se encontram na classe médica. É essa minoría que pode constituir o “fermento” reduzido, mas muito ativo que, semelhante ao levedo nas grandes massas de farinha para as transformar em pão, possa contribuir para criar uma humanidade cada vez mais sã e vigorosa. São esses os objetivos da FIEP (D’Oliveira, 1968: 16-7, destaques no texto original).

Quais seriam esses grupos sociais evoluídos, essas minorías, com autoridade legal e moral para buscar uma solução racional para o problema da degenerescência da juventude? Além de indicar claramente alguns representantes da “classe médica”, tais considerações podem indicar tanto países (“civilizações”) evoluídos, quanto classes sociais culturalmente “melhor preparadas”. Assim sendo, não creio que seja casual a alusão à classe médica! Aliás, ela é um indicativo daquilo a que me referi há pouco, ou seja, a permanência de determinadas formas ou práticas no universo da Educação Física. Refiro-me à força dos médicos higienistas no século XIX e início do século XX e à referência a eles quase cem anos depois, feitas por D’Oliveira (Soares,

1994). Estava em franca expansão a idéia de regeneração moral e social. O eugenismo permanecia na cena educacional ainda nos anos 60 do século XX.

A condição européia deste autor torna-se ainda mais relevante para os objetivos desse trabalho se lembrarmos que o seu país de origem – Portugal – vivia sob uma das mais cruéis ditaduras do século XX, o Estado Novo salazarista. Além disso, D'Oliveira falava do alto de sua autoridade de presidente de um organismo do alcance da FIEP, com significativa influência no Brasil naquele momento. Esses elementos nos dão indícios do papel que cumpriria a Educação Física na “higienização social” dos países ditos em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e da Argentina, onde foi proferida a referida conferência. Talvez, para atender aos desígnios de uma ordem mundial que mudava celeremente, fosse necessário que tais países reformassem pela base sua condição social e de trabalho. Assim, uma “humanidade sã e vigorosa” emergiria triunfante, ainda que fosse a minoria. À Educação Física cabia um papel fundamental nesse projeto, como o próprio texto deixa transparente. Professores de Educação Física, cientistas e higienistas eram os artífices, o supra-sumo de uma ordem sem mazelas existenciais e sociais. A eles foi conferido o desafio de equacionar o problema da degenerescência juvenil.

As reivindicações D'Oliveira são assim justificadas, com a corolária necessidade de um trato científico da Educação Física:

Julgo que se continua a dar pouca importância, em muitas partes, à fisiologia do sistema nervoso, à psicofisiologia e a psicologia, assim como, à *higiene*, de que o professor de Educação Física pode ser o agente mais ativo para a vulgarização de certos hábitos salutarres entre a juventude. Vem aqui a propósito estranhar que a sociedade dê mais importância ao que se relaciona com a cura das doenças do que com os meios de a evitar, também uma das razões por que a Educação Física não merece os cuidados necessários.

O conhecimento científico exprime-se geralmente em dados parciais dispersos mais ou menos inúteis se não estiverem concretamente relacionados com os exercícios do corpo, se lhes faltar coordenação, perspectiva, unidade, isto é, síntese (D'Oliveira, 1968: 12, destaque no texto original).

Para esse autor os fins da Educação Física são:

- 1- desenvolver e conservar o organismo - condição de saúde e aptidão física;
- 2- treinar técnicas e treinar p/ o esforço especializado-grandes competições;
- 3- recrear-se (D'Oliveira: 12-13).

Para o autor, que se inscreve na corrente dogmática da Educação Física mundial, o que falta ao homem moderno é um “sentido existencial” (p. 15). Sentido esse perdido com a tecnificação excessiva da Educação Física mundial e da própria vida. Discutindo os inconvenientes das atividades cujo fim seja aprender técnicas e treinar para o esforço especializado, D’Oliveira assevera que

Somos obrigados a referir sumariamente certas correntes que estão intervindo no pensamento contemporâneo, começando por aquelas que prejudicam a *educação física* mundial:

- 1- aquela que afirma o papel secundário da morfologia e fisiologia individuais (intelectualismo);
- 2- a seletividade-supressão dos mais fracos (idolatria ao atleta);
- 3- o hedonismo – prazer dos sentidos – fonte dos vícios;
- 4- a arte moderna, que desfigura o corpo clássico (caricatura);
- 5- falta de sentido existencial (D’Oliveira, 1968: 13-6, destaques no texto original).

Considerando o autor do texto acima e o contexto no qual essa conferência foi pronunciada, ela é de grande utilidade como documento. Isso porque ela reafirma a não unicidade de perspectivas, bastante diversas num mesmo campo de debates. Observe-se que D’Oliveira é um crítico contumaz daquilo que se convencionou chamar no Brasil de tecnicismo. Ele reclama, em nome da maior entidade mundial da Educação Física, uma Educação Física mais humana, baseada em valores morais mais “nobres”. Porém, suas observações indicam uma clara vinculação com uma determinada *visão de homem*, por assim dizer: a crítica do hedonismo, a reverência ao classicismo, o individualismo e o moralismo, o valor do trabalho produtivo. Esses componentes, devidamente temperados com as exigências da nova sociedade tecnocrática, apontada, mas jamais condenada por D’Oliveira, traduzem um certo saudosismo frente às velhas formas da Educação Física manifestas nas grandes doutrinas do corpo e do movimento do século XIX (Soares, 1998). Para o autor, a Educação Física é um bem em si e só pode contribuir para a elevação moral dos indivíduos e, por conseguinte, das sociedades, através do sua higienização. Não podemos deixar escapar o fato de o autor indicar uma possível comunidade universal, representada por uma “humanidade sã e vigorosa”. Não é fácil trabalhar com tais evidências. Certamente as considerações de D’Oliveira não coadunam com os

arroubos competitivos e excludentes da doutrina pragmática, que orientava a formulação dos programas de Educação Física no Brasil. Por outro lado, a clara ênfase na necessária manutenção da ordem, seja política, social ou econômica, não difere muito dos postulados daqueles programas. Poderíamos falar que teria havido muito mais uma mudança na forma do que no conteúdo da Educação Física brasileira naquele período? O novo impulso que a Educação Física brasileira ganhava naqueles anos em termos teóricos parece ter uma vinculação clara com a reorganização do mundo da produção, ainda que permanecessem em pauta vários elementos da sua tradição. Creio que essa é a chave de entendimento daquilo que venho nomeando a “renovação” da Educação Física brasileira: ela foi revalorizada a partir da consolidação de uma única forma de prática corporal – o esporte – mas foram mantidos intactos princípios que são oriundos da sua própria constituição como saber escolar no Brasil.

É bastante clara a vinculação, nos autores que venho acompanhando, entre saúde, moral, desenvolvimento e modernidade. Na verdade estamos diante do escopo de uma sociedade que, do ponto de vista econômico realmente se modernizava. Portanto, o desenvolvimento social era incentivado como a principal consequência dessa modernização. Ele se daria, nas cartas de intenções do governo brasileiro e de muitos intelectuais da época, a partir do saneamento das condições precárias da força de trabalho. A saúde da nação dependia da saúde dos seus “cidadãos” e esta implicaria aumento daquela. A Educação Física emergia nesse contexto fortalecida, mas em moldes muito próximos daqueles já experimentados na primeira metade desse século (Lenharo, 1986; Souza, 1994; Carvalho, 1997 e 1998; Vago, 1999).

Assim é que, reclamando da falta de uma Educação Física mais efetiva na escola, do ponto de vista de uma educação moral, o *Editorial da Revista* n. 10 afirma:

Com demasiada freqüência, a atividade física continua sendo, NA ESCOLA, uma forma de recreação, uma atividade de compensação ou uma válvula de escape. A atividade física não cumpre plenamente sua função educativa senão quando as mesmas disposições e atitudes morais da personalidade do estudante são desenvolvidas consciente e sistematicamente, tanto nos exercícios físicos como nos intelectuais ou práticos (Editorial, 1971: 5).

E continua, vinculando claramente o esporte à Educação Física escolar:

O desporto deve ser parte integrante de todo sistema educativo. O desporto afirma, com efeito, o elemento compensador indispensável às inibições da vida de hoje, ameaçada pelas conseqüências da industrialização, da urbanização e da mecanização. Ele se impõem como uma atividade especialmente adaptada às necessidades do mundo contemporâneo. E contribuirá, no futuro, de maneira mais decisiva do que no passado, para a expansão do homem e para sua melhor integração social (Editorial, 1971: 7).

Percebe-se a preocupação recorrente nesse período com a integração social, aspecto caro à propalada manutenção da ordem, bem como o papel que o esporte assumia nesse sentido. Não por acaso ele aparecia como elemento compensador das mazelas da civilização. Mas interessante também é observar que a industrialização, a urbanização e a mecanização aludidas no texto não são postas em questão. Elas são dadas como inevitáveis. Assim, é preciso não apenas adaptar-se, como adaptar-se dentro de certos padrões – aqueles da ordem e da produtividade. A Educação Física, traduzida em esporte, será um contributo indispensável para a emergência de uma moralidade baseada naqueles padrões. Esse *Editorial* não é assinado. Mas, se considerarmos o depoimento do Professor DaCosta, que afirma que todos os editoriais eram de autoria do diretor da DEF, e até mesmo pelo seu conteúdo, não poderíamos tomá-lo como expressão acabada das idéias difundidas pela própria DEF?

O mesmo eu diria do *Editorial* da *Revista* n. 11, de 1972, assinada por um não-identificado A.E.J.³⁸, sob o título *É tempo de somar*. Vinculando saúde, educação e esporte à Educação Física e esta à formação da juventude, o *Editorial* aponta o projeto de longo alcance do MEC.

A Família, o Clube, a Igreja, o Professor, a Escola, a Universidade e qualquer outro meio social, todos devemos concentrar nossos esforços no sentido de aperfeiçoar este jovem e, principalmente, conscientizá-lo para o valor e a necessidade da atividade física no mundo atual, quando tudo é dinamismo e o homem precisa, cada vez mais se afirmar face à máquina (Editorial, 1972: 5).

³⁸ O texto, no corpo da *Revista*, não é assinado. No sumário aparecem as iniciais A.E.J. Diferentemente de outros autores que consegui identificar com a leitura no todo da série da *Revista* ou através do cruzamento com outras fontes, o autor desse *Editorial* não foi identificado.

Observe-se que o homem – nesse caso, o jovem – precisa afirmar seus valores humanos; e isso ele fará através, também, da atividade física. O tom apologético da Educação Física aparece a seguir:

O importante é que a Educação Física seja compreendida. O que é coisa para ser feita não em 10 dias, mas em 10 anos, quando pretendemos contar com uma geração sadia e, efetivamente, de grandes atletas (Editorial, 1972: 6).

O destaque dessa passagem, num texto de 1972, é a alusão a um projeto de longo alcance. Primeiro, massificar e popularizar a Educação Física; depois, conferir ao esporte um lugar privilegiado nas práticas escolares; por último, através da melhora da saúde da juventude lapidar talentos esportivos, aqueles mesmos que viriam a defender o Brasil em competições internacionais, elevar o nome da Pátria etc. Note-se que se trata de uma proposta orgânica: implementa-se ou redefine-se o espaço da Educação Física na escola, promove-se a saúde da população estudantil através da prática esportiva e logra-se alcançar o êxito olímpico. Tudo isso temperado, como já observei anteriormente, com a disciplina, o respeito à ordem e à autoridade, o desenvolvimento do caráter e à resignação frente à nova ordem do mundo produtivo (tecnificação, mecanização...). A nação moderna, em pleno desenvolvimento, precisa cuidar da saúde dos seus cidadãos para que estes possam, por sua vez, ajudar a desenvolver ainda mais a *saúde* da nação. A ordem, a disciplina, enfim, o controle social, são premissas básicas desse projeto.

Não é possível deixar de destacar a simbiose estabelecida pelos autores desses textos entre esporte e Educação Física. Ou melhor, a substituição definitiva da Educação Física pela prática esportiva no interior da escola. Com o termo “definitivo” quero apenas indicar que essa era uma tendência mundial que vinha de muito tempo e que desencadeava acalorados debates, como já foi demonstrado. Por outro lado, os depoimentos dos professores entrevistados e apresentados na seqüência deste trabalho, deixam bastante claro que, entre o proclamado e desejado e o efetivamente realizado havia um abismo. Por ora, porém, é importante que tenhamos claro que tais mudanças na Educação Física brasileira não se deram por determinações ou imposições governamentais apenas, mas antes como consolidação de um processo há muito iniciado, e não desenvolvido sem antagonismos, contradições e hesitações. Portanto, ao sustentar a tese de que não se tratou simplesmente de um fenômeno de

transplante cultural, devemos ficar atentos para o fato não desprezível de que havia um conjunto bastante significativo de influências externas na reorganização da Educação Física brasileira naquele período.

Essa vinculação é bastante transparente num texto concebido como crítica à participação brasileira na Olimpíada de Munique, em 1972. Para Ovídio Silveira de Souza, autor do texto publicado na *Revista* n. 12 e membro do conselho editorial da *Revista*, o fracasso da delegação brasileira nos Jogos Olímpicos de 1972 deveu-se à falta de estrutura da Educação Física brasileira. Apontando uma série de indicadores sociais (nutrição, habitação, saúde, educação etc.) como de péssimo desenvolvimento no Brasil, o autor ainda assim atribui à Educação Física um papel importante no desenvolvimento, como se ela subsistisse independente de outras condições sociais e culturais:

Conquanto os objetivos dessas atividades seja a melhoria da aptidão física do brasileiro, incorrendo esta, como um todo psicossomático, na saúde perfeita, desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito em sua máxima potencialidade, aperfeiçoamento das habilidades inatas, criação de outras e de hábitos sadios e integração social...(Souza, 1973: 14)

Segundo Souza, os péssimos indicadores sociais brasileiros são resultado de “toda uma estrutura, um processo secular, pois que vem desde os princípios de nossa formação histórica, que perdura até nós” (p. 13). Portanto, segundo o autor, era preciso ter paciência e trabalhar duro para que fosse revertido esse quadro enegrecido de pobreza material e cultural. Bastava que cada um fizesse a sua parte, e a fizesse bem feito. No que concernia ao poder central, “Felizmente, para júbilo dos brasileiros, o Governo Revolucionário já vem adotando providências que darão nova estrutura e meios à política nacional da Educação Física e dos desportos” (p. 16). O autor não se furta a afirmar o seu modelo inspirador: “a referência explícita é a América do Norte que nos tem servido de modelo evolutivo em muitos aspectos” (p. 16).

Novamente a defesa do desenvolvimento de hábitos sadios está claramente vinculada à integração social, o que me parece não casual, como tenho tentado demonstrar. Assim, para o autor deveriam ser tomadas algumas medidas para *desenvolver* a Educação Física no Brasil:

Seria oportuno se as autoridades tomassem, se possível, medidas e efeitos mais ou menos remotos:

b) Execução plena, em toda a rede escolar do País, do ensino fundamental ao superior, do Decreto n.º 69.450/71.

d) Recomendação no sentido de que as escolas normais e os institutos de educação formem professores capazes de, em sua área de ensino, ministrar aulas de iniciação desportiva;

f) Criação de cursos de pós-graduação em Educação Física;

g) Estímulo à polivalência do professor de Educação Física (Souza, 1972: 20).

Das sete proposições de Souza, essas quatro referem-se mais explicitamente a uma política educacional de Educação Física do que propriamente à uma política de esportes. É interessante como se entrecruzam nas suas sugestões preocupações com o aparato legal (item b), com a formação de “recursos humanos” (item d e g) e com o desenvolvimento da pesquisa (item f). Também é significativa a referência à polivalência do professor de Educação Física, que deveria ser capaz de atuar em espaços educativos com toda e qualquer modalidade esportiva, ou seja, sem uma perspectiva de especialização. Esse tipo de consideração certamente influenciava a configuração dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física (licenciaturas), que em muitos lugares ainda hoje se caracterizam por um amontoado de disciplinas esportivas, eminentemente técnicas.

Considero, então, que mais do que servir como base da pirâmide esportiva, como defendem autores tão diversos como DaCosta (1972), Betti (1991), Bracht (1992) e Kolyniak Filho (1996a), a Educação Física confundiu-se com o esporte no plano das práticas pedagógicas, num processo lento e gradual que deita suas raízes na própria configuração, transformação e desaparecimento de determinadas práticas corporais e sua substituição por outras. Efetivamente a escola acabou por não servir à lógica proposta naquele ideário, e julgo que hoje isso é evidente, 30 anos após a gestação daquela perspectiva. Na verdade, é possível falar em interesses hegemônicos mas, também é preciso falar em demandas sociais e culturais, como nos ensinam Chervel (1990), Hébrard (1990), Goodson (1990, 1991, 1995a, 1995b e 1995c), Hamilton (1992), Belhoste (1995) e outros estudiosos da história do currículo e das disciplinas escolares. Dentre essas demandas poderíamos destacar o fortalecimento da corporação dos especialistas em Educação Física, a explosão do esporte como fenômeno de massa, a necessidade de massificação e universalização da Educação

Física, além de um conjunto não desprezível de mudanças de comportamento corporal e de atitudes com relação à natureza, com os quais a Educação Física historicamente manifestou algum tipo de vínculo.

Ou seja, teria sido a Educação Física usada como espaço privilegiado de formação de atletas? Ou, antes disso, ela teria se configurado como um espaço de aprendizagem desportiva a partir de influências das mais variadas, inclusive o interesse e a necessidade dos próprios professores de Educação Física? Mais do que um *caminho* de preparação para os campeões olímpicos, a Educação Física escolar transformou-se ela mesma em educação esportiva, a partir das demandas oficiais, mas também da mídia, dos professores e – por que não? – dos próprios alunos.

Nesse sentido, um exemplo da defesa desse “novo higienismo” por parte de representantes do professorado nos é dado por Guiomar Meireles Becker, num artigo publicado na *Revista* n. 19, intitulado *O professor de Educação Física em face da pedagogia moderna*. Nesse artigo o objetivo da Educação Física moderna é a conservação da saúde. Segundo a autora

A Educação Física é uma causa nacional, cujos resultados poderão dar ao brasileiro o que alguém já planejou para seu próprio povo: talhe mais delgado que grosso, gracioso, musculatura flexível, visão clara, pela sã, agilidade, esperteza, direitura, entusiasmo, alegria, fortaleza, imaginação, autodomínio, sinceridade, honestidade, pureza de pensamento e ação, sentimento de honradez e de justiça, complacência, trazendo o amor de Deus em seu coração. (...). Sejamós nós, professores de Educação Física, missionários da grandeza do povo brasileiro! (Becker, 1974: 49).

Num exercício de anacronismo histórico, podemos dizer que a autora repete os postulados de Fernando de Azevedo da segunda década do século XX (Azevedo, 1916). Aliás, o seu artigo cita não só Azevedo, como Afrânio Peixoto, Rui Barbosa, Claparède, Lourenço Filho, Rousseau, entre outros, num verdadeiro sincretismo teórico. Por isso considero esse artigo básico para as minhas análises. Ele é uma referência fundamental das múltiplas e díspares influências sofridas pelos professores, inclusive no plano teórico, o que não nega mas relativiza muito a tese da determinação mecânica dos sujeitos pelas estruturas. Afinal, alguma coisa as pessoas, nesse caso os professores, fazem com aquilo que lhes é imposto ou determinado, com

aquilo que herdaram. E dessa síntese entre o herdado e a sua agência autônoma consolidava-se a sua experiência (Thompson, 1981).

Assim, numa clara referência à educação integral, Saut (1974), na *Revista* n. 24, destaca a importância da Educação Física para a adaptação social dos indivíduos, num artigo denominado *O aspecto social de Educação Física*:

Aos poucos, o indivíduo, através desta educação, vai-se tornando um protótipo do esperado pela sociedade; um ser que, através do esporte, de exercício e recreação vai-se tornando um fruto de educação integral, podendo sadiamente ser um ser completo dentro da sociedade (Saut, 1974: 68).

Observe-se nesse texto que uma “atitude sadia”, refere-se explicitamente à uma dimensão de integração naquilo que a sociedade espera dos indivíduos, nesse caso, os alunos. Trata-se pois, da saúde da sociedade, como nos indica o artigo de Maurette Augusto na *Revista* n. 29, para quem “O desporto é uma escola de civismo e de sociabilidade” (1976: 77):

A nosso ver, o desporto ocupa um lugar de inexcusável importância entre as técnicas da Educação Física, reunindo, indiscutivelmente, grande quantidade de valores positivos. Graças a esse excelente meio de educação, poderemos desenvolver em nossos jovens personalidades verdadeiramente integradas, capacitadas a assegurarem o brilhante futuro de nossa pátria (Augusto, 1976: 79).

Ainda que não se possa afirmar que a autora faz apologia do governo militar brasileiro, o trabalho de Augusto ganha ainda mais relevo quando lembramos da ênfase das políticas governamentais de Educação Física sobre o incremento físico, material e humano da área.

Os governos se têm preocupados em equipar convenientemente a escola, dotando-a de instalações e material de EF, bem como esclarecendo os próprios professores de modo a propiciar aos jovens as mais amplas oportunidades de crescimento e desenvolvimento global (Augusto, 1976: 75).

Esses últimos três extratos de textos dão-nos uma dimensão daquilo que alguns professores pensavam sobre a Educação Física nos idos dos anos 1960 e 1970.

Eles não só defendem a tese de uma Educação Física disciplinadora e moralizadora, voltada para a saúde, como também defendem as iniciativas governamentais para a área. Realmente, podemos trabalhar com a hipótese de uma profunda ingenuidade desses sujeitos, uma vez que não sabiam o que estavam fazendo e porque faziam daquela forma, como propõem, por exemplo, os trabalhos de Carmo (1985), Guiraldelli Jr (1988) e Carvalho de Freitas (1991), dentre outros anteriormente indicados; ou, podemos trabalhar com a evidência muito mais fecunda de que os professores atuavam dentro de espaços limitados sim, mas com alguma margem de autonomia, ainda que as escolhas que fizessem não agradassem aos acadêmicos e a polícia ideológica de plantão a partir da década de 1980, no plano da pesquisa em educação e Educação Física no Brasil. Cabe destacar que a saudação à intervenção governamental feita no texto acima fica comprometida pelos depoimentos de professores que afirmaram que não dispunham sequer de espaço físico e material para o seu trabalho cotidiano

Com a redefinição da Política de Educação Física e Desportos no Brasil a partir de meados da década de 1970, naquilo que já identifiquei como sendo uma segunda fase da *Revista*, emergem em suas páginas trabalhos que defendem a necessidade de elevar a saúde da população aos mesmos níveis da saúde econômica da nação. É o período de emergência do Esporte para Todos (EPT) no Brasil e a saúde do conjunto da população ganha relevo. Segundo Octávio Teixeira (1976), em seu artigo na *Revista* n. 31

Nele [no PNEFD], a ação do MEC far-se-á sentir basicamente na *difusão direta da Educação Física e dos desportos entre a massa, e particularmente junto à rede estudantil.*

Em síntese, o PNEFD, lançado pelo MEC, tem como premissa básica transformar cada brasileiro, de simples espectador, em praticante do esporte, dando também condições a que se atinjam níveis de aptidão física compatíveis com o desenvolvimento alcançado pelo país (...).

[A Educação Física e desportos] são um recurso indispensável à política educacional, contribuindo para o enriquecimento do elenco de soluções necessárias à vida moderna, ajudando a equacionar e racionalizar a utilização do tempo de lazer, *a moldar um novo esquema de coesão social e estimular a identificação da juventude com os destinos maiores do país* (Teixeira, 1976: 21-3, grifos meus).

Na perspectiva do autor fundem-se preocupações com a qualidade de vida da população, com a integração e a coesão social, com a cooperação e a compreensão

entre os povos e, como não poderia deixar de ser num texto apologético, com o nacionalismo. Um exemplo típico no “novo higienismo” que, como temos acompanhado a partir dessas evidências, não era tão novo assim. Deve-se destacar ainda, a importância conferida à Educação Física e aos esportes como “um recurso indispensável à política educacional”, tanto quanto à uma política de esportes. Esse ponto não é menor se considerarmos que os programas de Educação Física desenvolveram-se ao longo dos anos 1970 de forma independente dos programas e propostas educacionais, como atestam os programas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Curitiba, 1972).

Do ponto de vista oficial, o coronel Osny Vasconcelos, responsável pelo Editorial do número 33 da *Revista*, reitera a necessidade de domesticação dos impulsos humanos e, para isso se refere ao *Manifesto sobre o Fair-Play*, de responsabilidade da UNESCO, e publicado na íntegra no mesmo número da *Revista*. Para a UNESCO

...compete ao professor de Educação Física fazer nascer, no ginásio ou no terreno desportivo, uma atmosfera de amistosa tolerância que crie respeito e consideração para todos.

Talvez a responsabilidade mais importante do professor de Educação Física seja a de animar os seus alunos do orgulho de um comportamento disciplinado e generoso; isto, a curto prazo, suporá uma maior consideração de si próprios, assim como de sua escola, e a longo prazo favorecerá uma adesão duradoura ao fair-play (*Revista* n.º 33, *Manifesto sobre o Fair-Play*, 1977: 8).

A maneira como o professor era às vezes convidado, às vezes convocado a participar/contribuir com a renovação da Educação Física brasileira eu explorarei no capítulo a seguir. Por ora, é importante ressaltar que estava em jogo uma ampla campanha de controle das práticas da população, manifestas na preocupação com o *bom uso* do tempo livre, com o desenvolvimento de hábitos e atitudes sadias e, sobretudo, com o desenvolvimento da sua docilidade. Sinteticamente, com o controle sobre a sociedade, característica básica de uma dimensão de higienismo social. Note-se que o discurso oscila entre uma perspectiva de saúde e bem estar individual e uma perspectiva de saúde e bem estar universal/social. Essa sociedade harmoniosa universaliza-se sob a chancela dos organismos internacionais, como a UNESCO, a FIEP etc. Ou seja, para essa ideologia o mundo seria um só, igual para todos os

indivíduos, independentemente de suas condições sociais, culturais, políticas ou econômicas.

A caracterização do corpo humano como uma máquina a serviço da produção, bem como a vinculação da Educação Física escolar ao esporte, ficam transparentes em um trabalho intitulado *Esporte-performance (alto nível) e sua função social*, de autoria do pesquisador alemão André Wohl. Para esse autor

Ao contrário [das atividades gímnicas do circo], o esporte performance, através do seu mecanismo de permanente comparação de resultados entre si, com o processo de mediação e as largas reservas ocultas no esporte de massa escolar, constitui, por índole, uma escola de movimento para a população em geral, um instrumento para a transmissão de novas formas de movimento à massa. Graças a isso, tornou-se um fato de importância social muito maior, já que nele se exprime a ambição universal de aperfeiçoamento da personalidade humana, de um domínio maior do corpo e seu ajuste às exigências da civilização. Partindo deste ponto de vista ele forma uma parte integrante da nossa cultura geral, sendo um meio de manutenção do equilíbrio necessário entre o aperfeiçoamento continuado de nosso espírito e a melhora de nosso aparelho locomotor.

Graças, unicamente, ao esporte performance, e ao material de exercícios que fornece, a educação física escolar pode transformar-se em ciência e arte educacional (Wohl, 1977: 24-5).

É importante observar que o elemento competitivo subjacente a essa proposta seria espreado para o conjunto da população a partir da escola. Ou seja, a institucionalização dessa prática corporal específica (o esporte performance) deveria ser capaz de adequar o corpo, melhorar “nosso aparelho locomotor”, ajustá-lo às exigências da civilização. E a escola ocupava um papel fundamental nesse projeto. A perspectiva pragmática do autor evidencia-se ainda na alusão à comparação constante de resultados e ao aperfeiçoamento e domínio maior do corpo. Assim, o autor considera que qualquer uso nefasto do esporte de rendimento é culpa da “sociedade desestruturada” (p. 25). Não se trata de lapidar talentos esportivos, como a historiografia da Educação Física brasileira convencionou encarar o problema da prática do esporte na escola. Mais do que isso, trata-se de assumir o fato de ser o esporte de rendimento a prática corporal *acabada* e mais desenvolvida da sociedade moderna (civilização), com seus princípios de competição, individualismo, rendimento, mensuração e produção. Tudo isso atendia pelo nome de

“modernização”. Se a Educação Física quisesse modernizar-se, teria que abrir-se às necessidades dessa nova etapa da civilização. Para Wohl, em um artigo na *Revista* n. 33, a saúde não podia continuar sendo a referência da Educação Física escolar, uma vez que a sociedade moderna exigia muito mais:

Ingressamos na era do vôo espacial, onde fica bem visível a necessidade de aperfeiçoamento da capacidade motora humana. Tal aperfeiçoamento, nestas circunstâncias, não pode mais constituir problema privativo de cada indivíduo. Esta tarefa, cada vez mais presente, hoje não se restringe mais à defesa da saúde e manutenção de determinado nível de capacidade motora. A manutenção destas capacidades já é insuficiente. Aumenta cada vez mais a necessidade de uma transformação do organismo humano, sua adaptação a este mundo que ele mesmo criou (Wohl, 1977: 24).

Devemos lembrar que o autor referia-se à sociedade alemã, altamente desenvolvida. O apelo à sociedade da técnica é claro, bem como a recorrência a influência de esferas mais amplas de poder (Estado, organismos internacionais). Percebe-se que, embora a ênfase na saúde ganhe outros contornos, o mesmo não se pode dizer da necessidade de adaptação e controle social dos indivíduos por parte daquelas esferas de poder. O mundo da produção calcado no êxito econômico dá lugar àquele referente ao êxito científico-tecnológico. Sabemos, por outro lado, que um e outro são apenas momentos distintos de uma mesma lógica econômica. Por isso considero que o texto acima apenas reforça a perspectiva que tenho apontado de um higienismo social calcado no controle dos sujeitos individuais. A novidade aqui, se é que posso assim caracterizá-la, é apenas a referência e a apologia da sociedade tecnológica.

Numa dimensão muito próxima dessa, mas com um enfoque eminentemente psicológico, encontramos no mesmo número 33 da *Revista*, o artigo do professor argentino Juan José Mourinho Mosquera, com a denominação *Corpo, personalidade e desempenho esportivo*. Segundo Mosquera

A aparência joga um papel predominante sobre cada aspecto do comportamento individual, de tal modo que nos sentimos mais atraídos por pessoas cuja forma física é agradável ou estimulante. De tal modo isto é verdadeiro, que nas propagandas, revistas ou ídolos consagrados os julgamentos iniciais partem das expressões e aparências físicas. Podemos dizer que a pessoa é aceita de maneira mais completa e eficaz na medida em que

apresenta um corpo sadio e que ao mesmo tempo sabe utilizá-lo. Decorre disto algo sumamente importante: a aceitação do corpo traz mais segurança e liberta a pessoa de ansiedade à qual poderia sentir-se presa.

(...) falta de exercício, de uma vida ao ar livre, de sentir o sangue correr livremente pelas nossas veias e sentir, ao mesmo tempo, nosso corpo desenvolver-se na sua potencialidade. Um outro aspecto que impede o bom desenvolvimento da personalidade humana está num exagerado narcisismo que oculta a falência da inter-relação harmônica entre a imagem do indivíduo e o seu desenvolvimento corporal.

O conceito de “corpo pessoal” inclui as crenças que o ser humano possui sobre as suas capacidades, assim como limitações. Constrói ao mesmo tempo um conceito de si mesmo, dos outros homens e a importância que isto tem para uma boa saúde pessoal. Deste modo, podemos dizer que a Educação Física promove uma melhor saúde do ser humano através dos diferentes aspectos educacionais levados a efeito nos esportes, nos jogos, nas competições.

Os contatos físicos, o desenvolvimento de todo o corpo, os exercícios de caratê, ioga, de análises bioenergéticas, assim como a especialização e treinamento do movimento humano podem ampliar a visão mais significativa da pessoa humana. Como a beleza e a harmonia são colocadas através da Educação Física como parte de uma educação global? *Ao educar de forma física, você está contribuindo para a educação psíquica. Nenhum técnico desportivo ou professor de Educação Física pode ser indiferente ante a saúde total do seu atleta ou aluno. Você é um promotor de saúde* (Mosquera, 1977: 56-7, grifo meu).

Temos aqui uma aparente mudança de orientação no discurso dos teóricos da Educação Física. Aparente porque continua privilegiando a saúde, o indivíduo e o esporte, ainda que o texto não teça considerações específicas sobre o mundo produtivo. Pelo contrário, antecipa de uma certa forma, uma dimensão que emergiria nos anos 1980, baseada nos estudos da psicologia, e outra do final dos anos 1980 e princípio dos anos 1990, identificada como sendo aquela do “corpo sensível”³⁹, não necessariamente competitivo. Também retoma de forma tímida práticas corporais que por algum tempo foram esquecidas, ou que simplesmente foram “esportivizadas”, como as artes marciais, por exemplo. Isso é indicativo de um lento processo de reorientação das discussões da Educação Física que consolidaria essa perspectiva de

³⁹ Essa orientação fundamenta-se principalmente em estudos de caráter fenomenológico, tendo como nome de referência, principalmente o do pensador francês Maurice Merleau-Ponty (ainda que não exclusivamente). Exemplos desses trabalhos encontramos em Santin (1984), Moreira (1991), Gonçalves (1994). Um exemplo da influência da psicologia – nesse caso, rogeriana – sobre a Educação Física pode ser encontrado no trabalho de Oliveira (1985).

Mosquera a partir dos estudos do psicomotricidade, introduzidos no Brasil por Jean Le Boulch (*Revista* n.º 40, 1979: 65-80).⁴⁰

Por outro lado, a afirmação de Simei Ribeiro Filho de que o papel da pedagogia moderna (que ele chama de “Escola Nova”) “é tornar o corpo um instrumento dócil” (*Revista* n. 37, 1978: 36), revela as idas e vindas, os avanços e os recuos dos debates em torno da Educação Física na escola brasileira na década de 1970.

Mesmo no campo daquilo que estou denominando de um “novo higienismo” as orientações eram díspares. Em algumas textos é possível observar uma adesão passiva às velhas teorias higiênicas de quase cem anos atrás. Em outros, porém, podemos vislumbrar uma sintonia praticamente absoluta das proposições dos seus autores com a reorganização do mundo do trabalho, com a salvaguarda de uma mão-de-obra melhor preparada. Sobre essas questões já discorri anteriormente. Mas alguns autores revelavam uma preocupação com os níveis de saúde da população brasileira. Ainda assim, nenhuma dessas possíveis formas de apropriar-se e de encarar o problema enfrentava a discussão em torno das condições sociais e políticas daquele período no Brasil. Aqueles autores que se referem às dificuldades econômicas e sociais internas do Brasil fazem-no na tentativa de enaltecer o caráter benfazejo das políticas dos governos autoritários. Na verdade, a maior parte dos autores sequer se preocupa com questões dessa natureza.

Os anos de 1979 e 1980, no que diz respeito às publicações da *Revista*, certamente influenciadas pela psicomotricidade, configuram um momento de emergência das preocupações com a educação infantil, mais notadamente, a Educação

⁴⁰ O número 40 da *Revista* traz a primeira parte do Curso de Psicomotricidade ministrado por Jean Le Boulch, que foi a introdução dessa orientação metodológica no Brasil. O número 41 traz a segunda parte do curso, em cooperação com Rennée Essieux. A psicomotricidade fincaria raízes não só na produção acadêmica da Educação Física como na prática pedagógica de muitos professores de Educação Física, como veremos nos capítulos seguintes. Se, por um lado, a psicomotricidade representou uma alternativa à excessiva tecnificação esportiva da Educação Física escolar, por outro lado ela se fundamentava nos mesmos princípios que orientavam aquela perspectiva, exceção talvez, à ênfase dada a competição e à performance. Mas continuava tratando a Educação Física de um ponto de vista prioritariamente anátomo-fisiológico (ainda que se propusesse multidisciplinar) e individualizante, além de se basear no desenvolvimento de técnicas, tanto quanto a orientação anterior. Dentro da vasta produção teórica *da e sobre a psicomotricidade*, acredito que vale a pena conferir duas obras: do próprio Le Boulch (1987) e numa outra perspectiva, a obra de Lapierre e Aucouturier (1986). Vale a pena destacar ainda que esses últimos autores identificam pelo menos cinco orientações diferentes no campo da psicomotricidade. Com relação à *Revista*, a partir do número 40 até o seu último número (53), sempre haverá em suas páginas trabalhos enfocando a psicomotricidade, o que indica mais uma vez que a Educação Física brasileira, pelo menos a oficial, alinhava-se ao debate

Física infantil. Como já aponte, todos os números da *Revista* a partir desse período trazem artigos referentes à psicomotricidade. Mas, por seu turno, esses trabalhos nunca abrem mão da referência explícita à saúde individual ou social. É o caso, por exemplo, do artigo de Péricles de Souza Cavalcanti, então Secretário de Educação Física e Desportos do MEC, publicado na *Revista* n. 48:

Já na fase pré-escolar (...) deve a criança desenvolver as habilidades que conduzam à formação de hábitos e atitudes, que a levem a aprender a viver e conviver, socializar-se, enriquecer a base de suas experiências, ajustar-se ao ambiente escolar, enfim, crescer física,

mental e emocionalmente. No 1º grau, as atividades de educação física devem estimular o educando, essencialmente, para a utilização do próprio corpo como meio de comunicação, o desenvolvimento da coordenação psicomotora, o aproveitamento saudável das horas de lazer, o desenvolvimento de novas habilidades esportivas (Cavalcanti, 1981: 2).

É importante notar como 13 anos depois do primeiro número da *Revista*, o discurso oficial permanece praticamente o mesmo, apenas sob uma nova linguagem, além de incluir a então denominada educação pré-escolar nas preocupações do MEC. Esse fato já é indicativo de um novo contexto de mudanças na área. Em 1980 a SEED/MEC elabora o *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*, no qual aparecem as *Diretrizes Gerais para A Educação Física e Desportos – 1980/85*, com uma ênfase especial na educação física no pré-escolar e nas quatro primeiras séries do 1º grau (*Revista* n. 51, 1983: 5-10). É também o período de emergência de uma tradição acadêmica de forte acento crítico.

A necessidade de conformar os sujeitos via a educação escolar, prática à qual o texto acima refere-se como “ajustamento”, a dimensão utilitária do corpo, a tentativa de controle do tempo livre via a seleção daquilo que é saudável ou não e a ênfase na prática esportiva. Todas essas são questões que temos acompanhado há muito na Educação Física brasileira, como a análise da *Revista* tem demonstrado. E esse texto é significativo por não se tratar de um texto qualquer no que se refere à sua dimensão institucional. Cavalcanti era, naquele momento, uma das maiores autoridades nacionais na área da Educação Física e dirigente máximo do órgão responsável pela sua regulamentação e normatização, a SEED/MEC.

É importante destacar um certa continuidade de alguns dos pressupostos teóricos desenvolvidos para a Educação Física a partir da década de 1960 no plano mundial, e prontamente acatados no plano interno. Refiro-me aos objetivos básicos da Educação Física, expressos no texto de D'Oliveira (1967) ao qual já foi feita referência, no Decreto 69.450/71 e defendidos no editorial da *Revista* n. 50 (1982):

1. o aprimoramento da aptidão física da população;
2. implantação e intensificação da prática dos desportos de massas;
3. difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer. (Editorial, 1982: 9).

Observe que os itens 1 e 3 da passagem anterior se confundem com os respectivos itens do texto de D'Oliveira, de 1967. Ambos se aproximam bastante das orientações do Decreto 69.450, de 1971, no seu Título II, Art. 3º. I, II e III (*Revista* n. 11, 1972: 58-62). O item 2 tem uma alteração sutil: o preparo para o desporto, o treinamento especializado (de alta competição) do texto de D'Oliveira é substituído pelo EPT a partir de meados dos anos 1970 no Brasil. Essa perspectiva permanecerá até os últimos números da *Revista*. Com isso, quero indicar a continuidade de uma determinada perspectiva de Educação Física, presente em toda a série da *Revista*. As três fases da *Revista* por mim identificadas significavam muito mais uma alteração no quadro das políticas oficiais para a Educação Física do que propriamente alguma alteração no seu quadro paradigmático. Assim, ainda que identificadas aquelas três fases na linha editorial da *Revista*, os princípios norteadores da Educação Física no Brasil difundidos e regulados pelo Estado, permanecem os mesmos do final dos anos 1960, até aproximadamente o início dos anos 1980, quando se intensifica o debate em torno da relevância e do sentido da Educação Física na escola brasileira. É a partir da crítica daqueles paradigmas cristalizados que se estabelece uma profusão de trabalhos, por mim aludidos na primeira parte deste estudo, e que contribuiriam com uma tentativa, cada um à sua maneira, de reorientar tanto a teoria quanto a prática pedagógica da Educação Física escolar no Brasil.

É necessário destacar esse aspecto, uma vez que a história, entendida como processo dinâmico, nos reserva regularidades e rupturas, conciliações e dissensões. Nesse caso a *Revista* nos dá uma dimensão dessa continuidade em torno dos referenciais da Educação Física brasileira até a década de 1980. Por outro lado, suas

páginas são fecundas em demonstrar o quanto essa regularidade estava sujeita a embates, a negociações e a adaptações dos mais variados matizes. Portanto, se nada se encontrava acabado na Educação Física brasileira e, por que não, mundial, a tentativa de legitimá-la como prática educativa recorria a orientações seculares de caráter médico e disciplinar. Como já demonstrei, mesmo no que se refere a um tema específico como a relação entre Educação Física e saúde, as possibilidades de diferentes abordagens são bastante significativas.

Compreender isso se torna fundamental no momento que nos propomos a estudar e compreender as práticas levadas a cabo no interior das instituições escolares pelos professores de Educação Física. Nem ingênuos, nem heróis, nem sempre vítimas, essas pessoas atuavam e atuam informadas por uma carga pesadíssima de tradição, naquilo que ela tem de bom ou de ruim. Para além das fronteiras acadêmicas, os profissionais de Educação Física no interior das escolas desenvolvem o seu trabalho cotidiano orientado em grande parte por aquilo que faço questão de chamar de uma “cultura primeira”, numa alusão às diferentes e múltiplas influências sofridas pelos sujeitos, durante o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Não é possível mais conceber o profissional afastado do pessoal (Goodson, 1995c), como intentou uma ampla historiografia da educação brasileira nos anos 1980 e 1990. Ao contrário, é necessário reafirmar que os indivíduos são resultado de um diálogo permanente entre o ser social e a consciência social, diálogo informado pela experiência histórica e concreta desses sujeitos (Thompson, 1981). E é sobre e para os professores de Educação Física a maioria dos artigos que foram publicados na *Revista*.

As evidências têm demonstrado regularidades bastante significativas na forma de conceber e compreender a Educação Física na escola brasileira nos últimos 30 anos. Elas também têm demonstrado que não havia consenso em torno de uma tendência, de uma orientação ou de uma só maneira de relacionar Educação Física, esporte, saúde e escola. O controle social está latente nas páginas da *Revista*, nos textos de agentes históricos das mais diversas origens: o Estado, certamente o mais forte, pesquisadores nacionais e estrangeiros das mais variadas tendências, entidades das mais diversas (inclusive de professores) e os próprios professores. Com isso quero afirmar que a idéia de controle social via institucionalização de práticas educativas, entre elas a Educação Física, estava fortemente cravada no imaginário de todos

aqueles agentes. Não se tratava *apenas* de uma atitude político-doutrinária do governo autoritário ou de uma necessidade exclusiva do mundo da produção e do trabalho que se reorganizavam. A problemática é muito mais complexa. Por motivos que tentarei recuperar na segunda parte deste estudo, a partir da fala dos professores, era praticamente unânime nesse período no plano mundial o discurso que vinculava a Educação Física à saúde individual e coletiva e às preocupações utilitaristas em torno dos “usos do corpo”, bem como, a prevalência do esporte como prática corporal privilegiada. Esse discurso não ressonava apenas a partir do aparato legal do regime autoritário. Ele estava profundamente arraigado na experiência pessoal e de grupo dos professores de Educação Física e dos próprios pesquisadores da área.

Assim, até o último número da série da *Revista* (n. 53, 1984)) não existe nenhuma perspectiva de crítica à ordem sócio-política. Somente nesse número aparecem dois trabalhos que atestam uma mudança de abordagem em torno das questões de caráter político: o artigo de Maria Isabel da Cunha, denominado *Educação Física, um ato pedagógico* e o texto de Flávio Medeiros Pereira, intitulado *Educação Física, uma prática permanente*. O primeiro trabalho tem um suporte teórico que faz alusão à necessidade da prática política, a partir de referências como Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, afeitos às teorizações da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. O segundo trabalho inscreve-se numa perspectiva teórica que recorre freqüentemente às teorizações de Dermeval Saviani. Considero importante situar esses trabalhos por serem os únicos em toda a série da *Revista* a fazer algum tipo de referência à educação política como integrante de uma dimensão mais ampla de educação integral, independente (nesse caso) das orientações diversas às quais recorrem e do mérito do seu conteúdo (aliás, em ambos os casos, bastante discutível). Não por acaso, o regime militar expiraria em seguida.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A aprovação social do sucesso educacional está sinalizada em uma centena de formas: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social; ele é sustentado por uma apologia inteira da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidade.

Edward Palmer Thompson

O último aspecto que eu pretendo explorar a partir da série da *Revista*, refere-se ao papel conferido aos professores de Educação Física na renovação da Educação Física brasileira naquele período. A *Revista* era muito clara nesse sentido: os professores eram o elemento primordial de qualquer reforma que se pretendesse exitosa. Esperava-se que eles levassem as mudanças da Educação Física para toda a sociedade e, particularmente, para o interior da escola. Dessa maneira, os professores eram verdadeiramente convocados, não só a seguir as orientações do DEF/MEC, como também a participar da elaboração da *Revista*, que se propunha ser um espaço de troca de experiências e debates. Não raras vezes a *Revista* assume um tom corporativo, fruto, no meu entendimento, do cientificismo e da especialização que começavam a grassar na área, por mim já anteriormente tratados. Mas a esse respeito o leitor tem à disposição o trabalho de Beltrami (1992), também aqui já referido. No caso da Educação Física, o período em estudo parece ter sinalizado para a valorização da área e do seu profissional, que por sua vez também reclamava um maior reconhecimento social.

Assim é que, já no *Boletim* n. 1, no *Editorial* assinado pelo Tenente coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira, encontramos os elementos acima aludidos: a necessidade de renovação da Educação Física, a importância do professorado e a convocatória para um “esforço concentrado” de todos os envolvidos com a Educação Física no Brasil, como se ela fosse uma *causa nacional*:

A tão característica atitude pessimista da maioria de nossos especialistas tem origem indubitável na rotina e na resistência às idéias inovadoras. Nosso realismo autocrítico possui uma razão: acreditamos que o círculo vicioso da ineficiência, existente nas relações professor de Educação Física – dirigente, somente pode ser eliminado por uma ação vertical, partindo dos órgãos de chefia.

(...) A atual dispersão de esforços não nos conduzirá a resultados reais. Almejamos progressivamente estabelecer uma *unidade de doutrina* em torno da necessidade de aplicação efetiva da Educação Física em todos os níveis educacionais, que – em última análise – é a síntese dos problemas do nosso setor. Para isso, precisamos ordenar os anseios de toda a classe por meio do esforço comum e do combate à personalização das instituições envolvidas (...).

Assim, juntamente com as colaborações que esperamos receber, publicaremos material estrangeiro das melhores fontes. A DEF do MEC, nesta oportunidade, aguarda o apoio dos especializados de todo o Brasil (Ferreira, 1968: 5-6, grifo meu).

Além de todos os elementos apontados anteriormente como importantes, gostaria de destacar no texto acima a necessidade de uma “unidade de doutrina” e, mais importante, a referência à Educação Física “em todos os níveis educacionais”, considerada pelo autor do texto, “a síntese dos problemas do setor”. Se repito algumas das passagens do texto é justamente para reiterar uma das razões de ser desse trabalho de pesquisa: aquele órgão dirigente da Educação Física – o DED/MEC - estava naquele momento profundamente preocupado com a reestruturação da Educação Física escolar no Brasil e lançou mão de uma política setorial bastante agressiva do ponto de vista dos meios e dos fins. Observe-se que esse editorial é anterior ao *Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos no Brasil* (1971), que por essa época ainda era apenas um projeto (DaCosta, 1998). Refiro-me a este aspecto para traçar um paralelo com a inauguração, por assim dizer, do famoso modelo piramidal na escola brasileira.⁴¹

Um outro *Editorial* assinado por Arthur Orlando da Costa Ferreira, esse do *Boletim* n. 05 (1968), reforça as minhas considerações anteriores. O professor era convidado a “construir” junto com a DEF o *Boletim*:

É de se esperar que com essa matéria (problemática educacional) possamos cobrir a vasta gama de interesses compreendida pela Educação Física e Desportos assim como orientar os nossos especialistas no sentido da atualização que é FINALIDADE PRECÍPUA do BTI. A continuidade de nosso esforço, entretanto, está na dependência da colaboração dos professores atuantes e interessados. O fluxo de trabalhos inéditos ainda é inexpressivo. A necessidade de apoio, tantas vezes lembrada, é fundamental para o sucesso de nossa revista. Continuaremos, portanto, aguardando as manifestações devidas (Ferreira, 1968: 5, destaque no original).

Novamente a Educação Física é claramente identificada como uma “problemática educacional”. Por vários caminhos o professor é chamado a participar da iniciativa da DEF: apoio, colaboração e, sobretudo, envio de trabalhos inéditos. Parece-me um tanto açodado afirmar que esse tipo de reivindicação seria arbitrário ou autoritário, como registra a literatura. Como já vimos, DaCosta (1998) destaca a dificuldade que havia naquele período em que ele atuava como editor da *Revista* (até

⁴¹ O modelo piramidal, já anteriormente referido, é criticado nas obras de Betti (1991), Bracht (1992), Mariz de Oliveira (1988), entre outros.

1971), no que diz respeito à sua organização: simplesmente não havia produção nacional, salvo casos muito isolados. A alternativa era recorrer aos artigos internacionais, que aparecem em profusão na *Revista*. Os professores entrevistados também se referem a esse fato: a inexpressiva produção na área da Educação Física brasileira.

As finalidades da *Revista* eram muito claras: formar e informar os professores de Educação Física. E os professores eram convidados a participar dessa preocupação. Participavam de várias maneiras, como é o caso do professor Waldemar Areno, em um artigo publicado no n. 6 do *Boletim*:

Deve-se, outrossim, encarar o problema do número e qualificação dos professores. O assunto tem sido várias vezes considerado, mas continua em pauta, porque é preciso pensar em termos nacionais, sem a limitação dos raciocínios circunscritos aos grandes centros, e às cidades onde funcionam escolas de Educação Física. O empirismo na especialidade é perigoso, contraproducente e indesejável; é premissa pacífica, já tantas vezes apregoada, mas, em contrapartida, deve-se atentar para a deficiência do número de professores de Educação Física e técnicos desportivos, em todo o país.

E este panorama, sugere um incentivo na formação de profissionais especializados, seja pela melhoria do funcionamento das dez Escolas de Educação Física do país, seja na realização de cursos intensivos, para as concessões a título precário e devidamente limitados às regiões desprovidas de professores; seja até, e com as devidas reservas, na criação de novas Escolas de Educação Física em cidades estrategicamente situadas, no que tange à densidade da população escolar e à equidistância de outras escolas da especialidade. Esta última sugestão demonstra o propósito de reformar o nosso pensamento, até então contrário à criação de novas Escolas de Educação Física; mas a ascensão da especialidade e a carência crescente de professores, motivam a reconsideração do assunto, com a sinceridade que deve presidir os espíritos livres e por isso mesmo amoldáveis, quando influenciados pelas naturais evoluções do processo a debater (Areno, 1969: 93-4).

Ainda que escrevendo sobre a Educação Física na universidade, Areno nos dá elementos interessantes para análise, uma vez que não pode ser considerado um intelectual *do* governo. Muitas das reivindicações de Areno estavam na pauta da reforma propugnada pela DEF, o que deixa claro a penúria da Educação Física no Brasil naquele período. Como exemplo cito a qualificação dos professores, defendida pelo autor. No mesmo plano estava a necessidade de melhora dos cursos existentes e a expansão dos cursos superiores de formação de professores de Educação Física. É

importante destacar que são aspectos bastante caros à política governamental encetada naquele período. Areno, na sua condição de professor de um curso de formação de professores de Educação Física, reivindicava medidas às quais o governo estava bastante atento. Demonstrava estar atento às dificuldades com as quais a Educação Física deparava-se deixada nas mãos de pessoas não especializadas, “empíricas”. Note-se que o autor alude a uma mudança de opinião quanto à expansão dos cursos superiores de Educação Física, a partir da “ascensão da especialidade e a carência crescente de professores”.

Algo muito similar era reivindicado um pouco antes, na já aludida *VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física*, realizada em Vitória/Espírito Santo, em 1967. Entre o conjunto de medidas sugeridas naquela reunião os participantes reclamavam

...instalações desportivas, material, FORMAÇÃO INTENSIVA DE PROFISSIONAIS DA ESPECIALIDADE, cursos intensivos regulamentados, zelo pelo norma legal, saúde urbana e rural, plano nacional de COMUNICAÇÃO (incremento da Educação Física), função de representação de professores de Educação Física nos órgãos, conselhos etc., orçamento (Vitória, 1968: 51, destaques no original).

Novamente a referência à formação de professores especialistas e, em particular, a reivindicação de formas de comunicação na área. Eram dois projetos que estavam sendo levados a cabo, ainda de forma incipiente, pela DEF/MEC (no segundo caso, a *Revista* é a maior constatação desses fato). O aspecto que se refere à representação dos professores é reforçado com uma outra deliberação da referida reunião:

TEMA F - ASSUNTOS GERAIS.

15. A realização de Reuniões de Professores das diferentes matérias para elaboração dos programas respectivos, com colaboração mútua da DEF e das Escolas de Educação Física;

16. Que os diretores das Escolas de Educação Física, ao ensejo da VI Reunião, oficiem ao Secretários de Educação e Governadores, encarecendo a necessidade de ser dada ênfase à Educação Física nos seus Estados (Vitória, 1968: 55).

Parece-me cristalina nas citações anteriores, a participação dos professores de Educação Física na proposição de medidas renovadoras na Educação Física nacional.

O leitor pode obstar que muitos (não saberia precisar quantos) dos diretores de Escolas de Educação Física poderiam ser militares. Esse não era o caso da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, por exemplo. Mesmo se assim fosse, esse dado apenas reforçaria um dos aspectos que tenho constantemente destacado neste trabalho: o período por mim estudado foi de renovação sim, mas com a observação necessária de ser um período fortemente marcado por várias das influências constitutivas da Educação Física brasileira. Com isso quero destacar que a influência militar é uma das marcas da constituição da Educação Física no Brasil, quiçá, no Ocidente. Fatalmente a maior parte dos profissionais de Educação Física naquele período era oriunda de uma formação marcada pelos ditames militares.⁴² Mas isso não é a mesma coisa que dizer que esses professores oriundos de uma formação militar trabalhavam de acordo com os interesses do governo. Acredito ser necessário diferenciar as duas coisas. Muitos profissionais, ainda que com uma formação calcada na Educação Física de orientação militar, não necessariamente acatavam ou seguiam simplesmente as orientações oriundas da DEF/MEC. Ao contrário, acredito que os órgãos dirigentes da Educação Física brasileira souberam “ler” com rara felicidade o momento de valorização dessa prática, a partir de uma intervenção direta na realidade. E essa intervenção contava com a contribuição indispensável dos professores de Educação Física:

Quer-se dar ao professor de Educação Física a convicção de que ele, por força da profissão, é um condutor de jovens, um líder e não pode aceitar ser conduzido por minorias ativas que intimidam, que ameaçam e, às vezes, conseguem, pelo constrangimento, conduzir a maioria acomodada, pacífica, ordeira.

E, por último, um apelo: lançai-vos à luta titânica, em que o Brasil se empenha, de extirpação do tenebroso mal da ignorância, dessa cegueira que assola milhões e milhões de brasileiros, causadora de tantas outras mazelas. Dedicai-lhes, pelo menos, parte do vosso esforço, do vosso amor, iluminai um pouco as trevas dos nossos irmãos. Essa contribuição também é possível no setor da Educação Física.

⁴² Ainda assim essa constatação precisa ser relativizada. Todos os professores por mim entrevistados formaram-se pela mesma instituição, a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, que daria origem, em 1977, ao atual Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. A influência militar dentro dessa escola existia no contexto de inúmeras outras influências. Desde a sua fundação em 1939, a *Escola* teve uma conformação basicamente civil, inclusive nos seus quadros docentes. Dois dos professores entrevistados estiveram entre os primeiros alunos a se formar por essa escola e uma das professoras entrevistadas fazia parte do primeiro corpo docente e relatou as tensões constantes com os professores de orientação militar.

Fazer alguém feliz é merecer sê-lo, já ensinava J. Rousseau (Ferreira, 1969: 14 - 15).

Em um momento de recrudescimento da ditadura militar, o discurso acima, de autoria de Arthur Orlando da Costa Ferreira, dirigido à turma de formandos da Escola de Educação Física de Bauru/São Paulo, deixa claro dois pontos desenvolvidos por mim até aqui: a importância do professor de Educação Física e, conseqüentemente, da sua formação, e o discurso de cunho moralista-patriótico, que nos faz recordar Lenharo (1986), quando este autor estabelece a conexão metafórica entre o corpo dos indivíduos e o corpo social, própria dos regimes de exceção. Como era de se esperar, o discurso revela uma conotação neutra das “mazelas” sociais do Brasil; nada do que é denunciado é tido como conseqüência do modelo econômico e de desenvolvimento adotado no Brasil naquele período. A ignorância, “a treva dos nossos irmãos”, parece que é um dado natural, que pouco deve às formas de governar. A manutenção da *saúde do corpo social*, como temos visto, exigia a manutenção da *saúde dos corpos individuais*; para essa tarefa um professor especialista e bem formado é recrutado. Não por acaso acuram-se os esforços de expansão e desenvolvimento dos cursos de formação de professores, como demonstra o artigo de Ovídio Silveira de Souza, funcionário do MEC e à época membro do conselho editorial da *Revista*.

No mundo inteiro proliferam as mais variadas instituições de formação de educadores, em longos períodos de estudos e práticas. É preocupação da humanidade, exigência de qualquer sociedade que isso se faça. Somas vultuosas são despendidas nesse mister irremovível, que passou também a constituir obrigação estatal. Não figura como simples diletantismo no âmbito social. É dever de qualquer país cuidar dele com prioridade e decisão, para que não fique à margem da civilização. Dessa preparação faz parte essencial o conhecimento perfeito do material de seu ofício (Souza, 1969: 118).

Note-se a recorrência à condição de educadores dos professores de Educação Física. Tanto nos editoriais da *Revista* como em artigos isolados, o professor é considerado uma peça chave no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Esse desenvolvimento tem sempre como referência o mundo dito “civilizado”, ou seja, aqueles países que ocupam um lugar de destaque na correlação de forças político-econômicas mundial. Era preciso formar o professor, e formá-lo bem! Ainda que

trabalhos como os de Waldemar Areno, anteriormente citado, e outros a serem analisados denunciem as faltas de condições objetivas para o desenvolvimento de um trabalho significativo de Educação Física nas escolas, a importância devida ao papel dos professores estava em evidência naquele momento. E também tinha um lastro mundial, como nos aponta o artigo de Jayr Jordão Ramos:

Há uma tendência generalizada e progressista: cada professor, apoiado em princípios metodológicos sancionados pela experiência e na didática moderna, deve organizar o seu próprio método, utilizando para isso seu saber, vivência e imaginação criadora. Segundo R. Marchand, educador francês, “ele deve ser, antes de tudo, um espírito, um educador; em segundo lugar, um pedagogo e, finalmente, um técnico” (Ramos, 1970: 20).

Estamos, novamente, diante de um exemplo de reclamos pela “modernidade”. Mas, agora, deixando uma margem para a “experiência” do educador. Esse fato só faz corroborar a minha tese de que havia, naquele momento, uma preocupação necessária e sincera com a questão da formação do educador, nesse caso, do professor de Educação Física. Sincera, porque nos limites das concepções de mundo de cada um desses autores citados, bem como das suas vinculações profissionais ou pessoais, a maior parte deles acreditava que a questão educacional ou pedagógica da Educação Física dependia quase que exclusivamente dos seus profissionais, o que bem sabemos, não corresponde à verdade. O saber, a vivência e a imaginação criadora aludidas acima dependem, sobretudo, de condições materiais concretas para que possam ser expressas a serviço do ato educativo, como já mostrou Taffarel (1985), dentre outros. Mas, não se pode negar que estava em aberto um amplo debate sobre a especialização, formação, qualificação e valorização dos profissionais de Educação Física. Isso parece ter ocorrido em função de um amálgama de interesses entre a política do Estado e a corporação dos professores, tese defendida por Beltrami (1992).

O cientificismo então em voga, e por mim já discutido, representava quase que um lenitivo para todos os males da Educação Física brasileira, segundo os vários diagnósticos da época. Na esteira dessas preocupações, na edição brasileira do Manifesto Mundial da Educação Física, como já vimos, patrocinado pela UNESCO e suas agências, observamos as seguintes considerações sobre a formação dos professores de Educação Física:

Na formação desses educadores a tônica deve ser posta na cultura geral, nos conhecimentos científicos e técnicos fundamentais (dados que têm valor geral e permanente), nas intenções educativas e no desenvolvimento do espírito científico. O estudo aprofundado das técnicas desportivas – bastante variadas e constantemente modificadas – deve ser olhado como uma especialização livre, durante e após os estudos gerais;

A Educação Física da criança deve ter um sólido valor formativo e educativo, não se limitando a uma simples 'recreação' (...).

Utilizar os mais eficazes processos técnicos e pedagógicos. Esta necessidade acentua novamente a importância de sólida formação dos educadores e da pesquisa científica. Em Educação Física, como em outras atividades, não se pode deixar o indivíduo realizar práticas sem sentido (Manifesto Mundial da Educação Física, 1971: 16 - 7).

Sendo um documento de alcance internacional, novamente salta aos olhos o nexos muito mais complexo entre essas teorizações e a renovação da Educação Física brasileira do que a tese simplista de uma adaptação brasileira às orientações dos países centrais (ou de um transplante cultural). Refiro-me, por exemplo, às aquelas leituras que computam todos os problemas da educação no Brasil aos acordos entre o MEC e a USAID (Guiraldelli Jr., 1988, 1994; Castellani Filho, 1988; Carvalho de Freitas, 1991; Coletivo de Autores, 1992; Oliveira, 1994, além de outros estudos identificados ao longo desse trabalho). Aliás, esse forma de ler a história da educação tornou-se uma “febre” na pesquisa educacional brasileira a partir do final década de 1970.⁴³

É importante destacar que a polarização entre *pragmáticos* e *dogmáticos* anteriormente aludida, também orientava as diferentes maneiras de conceber o papel do professor. Para Pierre Seurin, que como já vimos questionava firmemente a vinculação da Educação Física ao esporte, o professor não devia deixar-se conduzir por modismos. Para o autor

... a lógica e a prudência obrigam o educador a desconfiar das motivações criadas pelo meio, e a “construir”, ele próprio, motivações a partir das necessidades biológicas e psicológicas particulares dos alunos e em função de perspectivas educacionais bem definidas. Neste quadro – a competição e a especialização desportivas podem e devem – ser motivações válidas, mas

⁴³ Para uma melhor compreensão das diversas motivações que orientaram a política externa brasileira nos anos da ditadura, nem sempre marcada por uma idéia mecânica de transplante cultural, ver

apenas entre outras que não o sejam menos. É o educador que deve fazer a escolha e não o meio (com os desejos da criança suscitados pelo meio) a impor-lhas.

A "motivação desportiva" situa-se, assim, muito naturalmente, na grande corrente da pedagogia moderna – e é isso que, para muitos educadores, a torna sedutora.

Manifesta-se, assim, a tendência para "girar à volta da especialidade" – uma educação pela especialidade e para a especialidade, o mesmo acontecendo em relação ao desporto (como se não existissem outros objetivos para uma educação para a vida!). E pode ainda admitir-se que, para certo número de educadores, pelo menos (é preciso ser realista), a educação geral, a partir de uma técnica particular, se transformaria, por fim, em ensino para a especialidade. E isto, apesar das recomendações expressas dos responsáveis pela Educação Física! Poderia admitir-se, em tal caso, o desaparecimento do conceito fundamental de Educação Física, que é educação geral por meio de atividades psicomotrices. Ora, esta noção é essencial, porque, neste domínio como em muitos outros domínios educativos, a escolha dos meios é muitas vezes secundária, em relação ao espírito que anima a sua utilização. Só os bons professores poderão superar esta barreira inicial que será, entretanto, tanto menos perigosa quanto mais elevado for o nível científico e pedagógico.

De qualquer modo, a condição máxima da eficácia da educação não reside, propriamente, na escolha das motivações, mas sim no valor científico, pedagógico e humano do professor, o qual se colocará, assim, numa situação bastante favorável para ser o mais útil possível aos seus alunos (Seurin, 1971: 36 -7).

Recupero essa citação de Pierre Seurin por aquilo que ela tem de esclarecedor. Seurin não deixa dúvidas quanto ao papel atribuído ao professor dentro da perspectiva dogmática. O professor seria o centro do ato educativo pois, sendo conhecedor da realidade e responsável primeiro por ela, deve ser valorizado na sua formação e atuação. Mais do que isso, como demonstra o texto acima, Seurin considera a absolutização do esporte nas aulas de Educação Física como um problema grave que só tende a diminuir a importância educativa da Educação Física escolar. Conclama os professores a não se deixarem seduzir pela especialização esportiva no interior da escola, considerando, já naquela época, as facilidades que daí decorreriam para os professores e as nefastas consequências sobre a dimensão educativa da Educação Física escolar. Contra isso Seurin reivindicava uma sólida formação científica e pedagógica para os professores, bem como a elevação do seu reconhecimento como um educador. Mas, no caso brasileiro, não era isso que pensavam as autoridades da Educação Física, aliadas, como já vimos, à perspectiva pragmática.

No editorial *É Tempo de Somar*, da *Revista* n. 11 (1971), encontramos o que segue:

Hoje, quando a Educação Física ocupa posição de destaque na programação de todos os governos, ao professor de Educação Física está reservado um papel especial no engajamento nacional, com vistas ao desenvolvimento sócio-econômico do contexto. Cada vez mais a sociedade vai tomando conhecimento de que o Professor não é tão somente “aquele que faz a garotada chegar a casa mais corada”, mas, sim, e principalmente, um formador de homens, um plasmador de caracteres. Esperamos dele muito mais do que a sua própria estimativa poderia registrar, e sabemos não estar pretendendo mais do que poderá ser realizado. O importante é que a EF seja compreendida (...), o que é coisa para ser feita não em 10 dias, mas em 10 anos, quando pretendemos contar com uma geração sadia e, efetivamente, de grandes atletas (Editorial, 1971: 6).

São claras as diferenças entre o texto acima e o de Pierre Seurin. Nesse editorial, anteriormente já citado e de autor não identificado, fica clara a apologia do governo e o papel da Educação Física nas políticas oficiais daquele momento. Observe-se a conclamação pelo desenvolvimento e o papel de “formador de homens” conferido aos professores, bem como o largo alcance das propostas oficiais.

Com relação à questão do largo alcance daquelas propostas, é importante observar a ênfase dada aos dez anos necessários para a sua consolidação. Elas estariam consolidadas quando o Brasil tivesse incorporado a idéia de formação de grandes atletas, como textualmente vemos, projeto ligado a uma dimensão de estímulo ao desenvolvimento da saúde da população via atividades desportivas.

O MEC, acompanhando todo esse trabalho, tem sua programação voltada para uma nova estrutura esportiva. Instruindo e ensinando a criança desde seus primeiros anos, através de modernas técnicas de comunicação, e atuando com uma Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo, na sua fase experimental. Em muito dependerá do concurso dos Professores de Educação Física, para que produza os efeitos para os quais está voltada: *despertar uma consciência desportiva*, divulgando conhecimentos básicos em âmbito nacional. A Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo pretende ir ao encontro das melhores aspirações do Professor de Educação Física, mas também deseja receber a sua colaboração. Entre as suas peças, encontra-se esta *Revista*, reformulada agora para desempenhar um efetivo papel nesta fase. Vamos somar os esforços e confiar no que é nosso. *Do professor de Educação Física aguardamos um desempenho destacado* no quadro geral.

Esperamos muito dele, e, mais do que nós, esperam os jovens, os quais caminharão com maior desenvoltura, se aprenderem a calçar seus tênis desde cedo (Editorial, 1971: 6, grifos meus).

Quando escreve “esperamos muito do professor de Educação Física” o texto não diz quem espera. Aliás, já causa estranheza um texto assinado com um codinome, prática não usual na *Revista*. Mas, pelo tipo de apelo feito e da proposta apresentada, com segurança é possível reafirmar esse documento como um documento de alguma autoridade na área ou, pelo menos, de alguém que falava em nome do governo. É importante notar que a referência a dez anos para consecução dos objetivos propostos também não é fortuita: é próprio da tecnocracia o trabalho desenvolvido a partir de metas setoriais, como já vimos. Basta reparar a indicação exata do desenvolvimento de uma nova estrutura esportiva para o país. O termo “desporto” substitui frontalmente o termo Educação Física, excetuando aquilo que se refere à denominação do profissional dessa área: Professor de Educação Física (na maioria dos trabalhos da *Revista* o termo *professor* aparece com “P” maiúsculo)!

Assim, sem qualquer referência ao termo Educação Física, como acontece nos demais artigos, o editorial da *Revista* n. 11 parece-me extremamente representativo na mudança de orientação que sofria a Educação Física no Brasil: o esporte era a meta e a Educação Física confundia-se ou submetia-se ao esporte. A *Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo* tinha justamente o fito de transformar a população brasileira numa população de praticantes ativos de atividades esportivas. E pela escola começaria o trabalho de modelar novos comportamentos quanto às práticas corporais; o concurso dos professores de Educação Física era fundamental nesse empreendimento. Daí explicar-se a ênfase da *Revista* na participação dos professores, como podemos comprovar com o editorial do número 12:

Sabemos que você, o professor de Educação Física, será o executante de uma tarefa que não ganhará as manchetes e que, por tão anônima, se reveste de um significado ainda mais transcendental. Mas sabemos que podemos contar com a sua participação (Marques, 1972: 5).

Por outro lado, é inegável a valorização conferida aos professores de Educação Física pela *Revista*. A realidade daquele período descortinava uma outra dimensão para a Educação Física na escola. Pelo menos nos discursos a Educação Física tornava-se uma prática referencial no interior da instituição escolar no Brasil. Os

professores de Educação Física ganhavam um destaque denotado nas várias referências à necessidade da sua formação competente, da expansão do seu horizonte de formação, uma vez que quase em uníssono era-lhes reclamada uma sólida formação científica e pedagógica e um *status* de educador. É possível afirmar que, se por um lado as autoridades preocupavam-se com a Educação Física no interesse do desenvolvimento do país, conforme já vimos, por outro lado esse movimento trazia à baila a valorização dessa prática cultural. O professor era ouvido e valorizado nessa nova configuração da Educação Física brasileira, como podemos depreender ainda daquele editorial, de autoria de Eric Tinoco Marques, não por acaso, intitulado *É Tempo de Colher*:

E, cientes da sua disposição, entre outras coisas, apresentamos ainda no ano passado a reestruturação da sua Revista, desejando que a mesma venha constituir-se no verdadeiro ponto de contato entre a classe, no que diga respeito à difusão de conhecimentos técnicos. A sua experiência é importante, e o que talvez lhe pareça assunto rotineiro poderá servir de solução para um companheiro. Através dessas páginas, também veicularemos artigos internacionais, sempre que os mesmos tiverem interesse para nós – no momento em que partimos para a recuperação de um tempo passado, precisamos ter o nosso arsenal bem municiado –, e a sua Revista existe para isto: veiculando temas técnicos, quer ser o ponto de discussão dos mesmos, somando experiências, difundindo a experiência de cada um. Acreditamos na necessidade da Revista para cobrir essa faixa, do mesmo modo que acreditamos na necessidade das outras peças que integram a nossa linha de ação para garantir a difusão de informações técnicas, aspecto básico de uma *reformulação* da Educação Física.

Mas o fato de acreditarmos numa coisa não significa o acerto desta, e – poderemos estar errados – esta Revista poderá ser inócua, mas só aceitaremos sua improdutividade no momento em que não contarmos com a sua presença nestas páginas, quando os próprios professores de Educação Física se desinteressarem por sua atividade a ponto de se ilharem dentro da sua coletividade (Marques, 1972: 6 – 7, grifo meu).

O texto, apesar do tom apologético reconhece as possibilidades e os limites da *Revista* e a necessidade da participação ativa dos professores. Conferindo à *Revista* o *status* de um fórum de discussão e reclamando a participação dos professores, o autor deixava claro que o DED/MEC contava com a sua participação ativa na reformulação da Educação Física. Creio que fica patenteada pelo menos a vontade de renovação por parte daquele órgão pela referência explícita à “uma reformulação da Educação Física”. Pelo que temos visto ainda hoje na Educação Física escolar, aquele projeto

certamente *ajudou* a conformar o imaginário dos professores escolares de Educação Física. Mas não podemos dizer que as coisas foram impostas pelo governo, simplesmente. As reformas que mudariam os contornos da Educação Física escolar brasileira significavam uma das tendências em jogo naquele período, e não a vontade soberana de um poder demiurgo.

Nosso já conhecido Pierre Seurin escrevia na *Revista* n. 13 (1973) exatamente o contrário do que se estava implementando em termos de políticas oficiais. Destacando a necessária formação científica e sólida formação pedagógica dos professores de Educação Física, Seurin denunciava o atrelamento da Educação Física ao esporte e apontava que

Se nós, nesse meio, não conseguimos criar em nossos alunos uma sã concepção da Educação Física e do Desporto – e sólidos hábitos de prática racional – parece utópico tentar em outro lugares a experiência. No entanto, para consegui-lo é preciso que muitos educadores – até hoje demasiadamente presos à corrente desportiva atual, tenham a coragem de fazer sua “revolução pedagógica”. É preciso abandonar com decisão, o caminho das concepções e das estruturas no qual o esporte se desviou e se deformou.

(...) é necessário que os educadores físicos e também os outros responsáveis sociais tomem claramente consciência de certos dados:

- que o desporto, em sua forma atual, não pode constituir toda a Educação Física, nem mesmo o essencial da Educação Física no período escolar primário e secundário. Ele não pode ser senão UM ELEMENTO. Poder-se-ia, em último caso, conceber uma Educação Física válida, a que fizesse total abstração das estruturas modernas do desporto, pois o que constitui o sentido profundo do desporto é provar-se a si mesmo que o jogo e o esforço intensos (a luta) podem muito bem exprimir-se em formas de atividades totalmente diferentes daquelas que encontramos hoje nos estádios e nos ginásios;

- que a motivação desportiva baseada no atrativo da competição não é, provavelmente, assim tão geral e tão poderosa nos jovens como se proclama correntemente. Por motivos diversos – que seria muito longo enumerar aqui – devemos constatar que os jovens, os adolescentes sobretudo, entregues a si próprios, não estão tão inclinados hoje em dia para a atividade desportiva competitiva (Seurin, 1973: 11-2, grifo meu).

Podemos afirmar que havia uma só possibilidade para a Educação Física brasileira a partir da confrontação dessas diferentes concepções, localizadas na mesma fonte histórica? Podemos afirmar, como tem sido feito na literatura da área, que o professor era ingênuo, tutelado ou manipulado, ou, na melhor das hipóteses, não tinha

à sua disposição alternativas?

Se o artigo de Seurin não pode ser tomado propriamente como um representante do “contradiscorso à ideologia oficial” reclamado por Oliveira (1994: 23), salta aos olhos em trabalhos como esse, concebido no calor dos acontecimentos que redefiniriam os rumos da Educação Física brasileira, uma perspectiva de crítica à esportivização absoluta da Educação Física e à subsunção do professor de Educação Física a essa tendência. Havia muitos trabalhos dessa natureza no interior da *Revista*. Se prevaleceram determinadas tendências na história isso é próprio, como já indiquei, da própria luta cultural, da própria dinâmica de constituição e organização da cultura, marcada por dissensos, aproximações, dominação, resistências, acordos e rupturas. No período aqui estudado confrontavam-se francamente tendências no interior daquele que talvez tenha sido o principal veículo de apoio ao trabalho pedagógico dos professores durante pelo menos dez anos: a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, como atestam os depoimentos analisados a seguir.

A *Revista* ocupava um lugar importante na preparação cotidiana do trabalho docente, ainda que não fosse o único veículo disponível para esse fim. Os professores contavam também com os cadernos técnico-didáticos da DEF/MEC, além de algumas poucas obras de autores nacionais como, por exemplo, Inezil Penna Marinho, Lamartine Pereira DaCosta, Alfredo Gomes de Faria Jr., Júlio Mazzei e Moacyr Daiuto. Os três primeiros autores, inclusive, escreviam com frequência nas páginas da *Revista*. Certamente era a DEF/MEC a grande incentivadora e publicadora da Educação Física brasileira naquele período, como podemos ver pelos diversos prêmios e concursos de monografias oferecidos e realizados durante a década de 1970. A própria *Revista* divulgava esses concursos, desde a sua convocação até os resultados finais, como uma forma de incrementar o conhecimento da área. Sabendo que os professores tinham acesso (muitos, inclusive, assinavam-na) à *Revista* e consultavam-na como material de referência, resta perguntar porque fizeram a opção pela redução da Educação Física à prática de alguns esportes, já denunciada naquela época por Seurin e outros.

A multiplicidade de possibilidades de compreensão e ação dos professores parece não terem sido levadas em conta pela literatura especializada. Talvez o maior problema presente nas elucubrações teóricas de alguns autores refira-se à propalada necessidade de uma formação tecnicamente competente e politicamente consciente do

professor de Educação Física (Carmo, 1982, 1985; Guiraldelli Jr., 1988; Mariz de Oliveira, 1988; Ferreira, 1988; Carvalho de Freitas, 1991; Kunz, 1991; Bracht, 1992; Coletivo de Autores, 1993; Oliveira, 1994). A pergunta que devemos fazer é a seguinte: que condições objetivas podemos inferir da experiência humana na história para defender a tese de que o acesso à cultura (via educação) seja capaz de desenvolver a consciência humana? Na carta de intenções de alguns teóricos percebe-se muito mais a vontade de um mundo diferente do que uma análise acurada da história como campo de possibilidades, da cultura como uma luta política e de homens e mulheres (professores) como sujeitos – ainda que condicionados – da sua própria história. Com isso quero reafirmar que a história como processo nos provoca muito mais questões do que a insuficiente polarização maniqueísta entre “consciência” e “alienação” dos sujeitos históricos, nesse caso, os professores. Muitas das opções cotidianas dos indivíduos são feitas sem qualquer apelo acadêmico, científico ou até mesmo racional, como ensina Thompson, (1968 e 1998). A educação escolarizada, e a Educação Física como uma de suas possibilidades, não tem qualquer relação *necessária* e *automática* entre experiência e consciência. Ao contrário, a educação escolar pode desenvolver a consciência desde que considere como ponto de partida a experiência humana, em um movimento de dupla determinação (Thompson, 1968: 23). Como procurei mostrar na Introdução deste trabalho, essa perspectiva não é própria ou exclusiva da Educação Física brasileira. Antes, ela é representativa de uma determinada forma de ler e escrever a história da educação nesse país.

Como uma mostra disso a que me refiro, reporto-me ao III Encontro de Professores de Educação Física do Estado da Guanabara, realizado entre 30/06 e 2/07 de 1972, pela Associação dos Professores de Educação Física do Estado da Guanabara. Aquele encontro permite uma idéia de qual era a postura profissional frente às orientações governamentais. Tendo como objetivo central do Encontro “congregar os professores de Educação Física num movimento de defesa dos interesses da classe” (*Revista* n. 13, 1973), numa referência inequivocamente corporativa, é possível perceber aquela entidade fazendo eco às políticas governamentais:

5º tema: A Educação Física, a Lei 5.692/71 e o Decreto n.º 69.450/71.

6) Que sejam cumpridos fielmente o ditames do Decreto n.º 69.450/71, por ser certo e de profunda liberalidade, sendo mesmo o mínimo a exigir, tendo em vista que a Educação Física, através dos exercícios físicos, dos desportos e das atividades ditas de recreação, representa a

alegria, o prazer, a saúde física e mental da infância, da adolescência e dos adultos (Soares, 1973: 35).

A pertinência dessa referência está no fato de apontar para uma entidade profissional, que cobrava do poder central um maior controle sobre a atuação dos leigos na área da Educação Física, ao mesmo tempo que saudava a iniciativa legislativa por estabelecer padrões de referência para a prática da Educação Física nas escolas brasileiras. Por sinal, a mesma iniciativa legislativa seria rotulada por Guiraldelli Jr. (1994) de “monstruosidade” e pela historiografia da Educação Física brasileira de mais de dez anos depois, como “autoritária”, “excludente”, “arbitrária” e “imposta” (Castellani Filho, 1988).

Afora o fato claro e característico de entidades dessa natureza, da iniciativa corporativa, o qual não é o centro das minhas preocupações, creio não ser possível afirmar que os professores participantes daquele encontro eram *todos* tutelados ou guiados pelo Estado. Pelo contrário, o conjunto das deliberações do encontro deixava claro uma série de críticas ao excessivo descaso das autoridades com a Educação Física. Por outro lado, não se deixava de louvar as recentes iniciativas governamentais nesse campo. Iniciativas governamentais essas que eram transparentes nas páginas da *Revista* n. 12:

Para tanto, contaríamos com você, Professor de Educação Física, que melhor do que ninguém, sabe que a vitória é importante, mas não é tudo e nem verdadeiramente o mais importante. Você, Professor de Educação Física, que sabe e conhece que só a competição em alto nível é benéfica para o atleta, pode e deve começar o trabalho agora, mostrando que o vencido hoje poderá ser o vitorioso de amanhã com muito mais tranquilidade do que aquele que encastelar a vitória como propriedade cativa e necessária. Competir ainda é importante, e não podemos aceitar nenhuma outra concepção – e isto não pode significar um abrandamento na preparação, não quer dizer um descaso passivo nos treinamentos (Marques, 1972: 6).

O tom truculento (“não podemos aceitar nenhuma outra concepção”) de Eric Tinoco Marques, diretor do DED/MEC e autor do texto acima, não deixa dúvidas quanto ao rumo que tomava o debate em torno da Educação Física. Era chegada a hora de o governo impor-se como portador da “melhor” concepção para a Educação Física brasileira. Não se fala mais em Educação Física e sim, em esporte, treinamento, competição e vitória. *Competir é Importante* é o título do editorial referido.

Parece-me, porém, que os professores encontravam-se um tanto inebriados pela valorização que logravam conquistar. Assim sendo, discutir e até mesmo disputar uma ou várias concepções de Educação Física parecia ser menos importante. O importante era que houvesse a Educação Física e o professor de Educação Física, independentemente de quais fossem. Essa preocupação também tinha contornos mundiais, como nos atesta Maheu (1973), na *Revista* n. 16:

...vemos os professores de Educação Física constituírem no conjunto do corpo docente uma categoria à parte, dotada de qualificações limitadas e de um estatuto inferior, desempenhando um papel apenas marginal tanto na educação da maior parte dos jovens como na vida do estabelecimento (Maheu, 1973: 15, destaques no original).

Incluindo o esporte no plano da cultura, relativizando sua dimensão agonística, Maheu propunha um lugar destacado a essa prática no interior da escola. Mas reclamava o papel educador e não treinador dos professores de Educação Física. Para ele, a “nova” Educação Física exigia “um novo tipo de educador, mais próximo do iniciador do que do instrutor” (p. 17).

(...) é impensável que nesta profunda refundição da educação, a educação física e o desporto não encontrem o seu verdadeiro lugar.

É necessário ainda, é certo, que aqueles que têm a se cargo essa formação tomem consciência do movimento de renovação educativa que se propaga através do mundo e se elevem ao nível das circunstâncias. Chegou o momento de mostrarem, eles também, que são mestres no sentido exato do termo, isto é, portadores de mensagens e demonstradores de exemplos capazes de MODELAR A VIDA (Maheu, 1973: 17, destaques no original).

Mas, ao contrário dos intelectuais e autoridades que formulavam as políticas públicas no Brasil naquele momento, o autor questionava:

Saberá o desporto aproveitar as ocasiões que assim se lhe oferecem para a profunda reforma da educação que principia? Saberá, enfim, desempenhar plenamente a sua função na formação individual e social do homem? Não estou tão certo disso como gostaria de estar, porque, para isso, é necessário que também o desporto se reforme e não menos profundamente, por duplo processo de retorno às suas fontes e de invenção contínua.

A humanidade está numa fase de mutação profunda e rápida, temos consciência disso. Procura à apalpadelas o seu caminho através de destinos confusos, grandiosos e simultaneamente temíveis. A educação e o desporto não poderiam constituir exceção a essa necessidade de transformação.

Essa tarefa capital de renovação dos sistemas propriamente ditos e da própria sociedade no seu ser global poderá ser feita tanto melhor, penso eu, se desporto e educação trabalharem em conjunto, enriquecendo-se e reforçando-se mutuamente com as suas experiências e os seus recursos (Maheu, 1973: 21-3).

Essa volta ao tema do esporte é necessária para demonstrar o quanto havia de idiosincrasias entre os próprios defensores do esporte como prática privilegiada da Educação Física escolar. Não é de estranhar, então, que mesmo os professores, artífices do cotidiano escolar da Educação Física, mostrassem-se contraditórios nas suas opções. É de perguntar-se até que ponto se compreendia os rumos dados à Educação Física no Brasil. Que ela passava por um processo de transformação e fortalecimento, parece claro. E o governo, através do DED/MEC, lançou-se a essa tarefa.

A partir de 1974, no número 19 da *Revista*, o que temos é apenas a repetição monocórdica do apelo ao engajamento dos professores na causa da Educação Física, que era alçada à condição de causa nacional. Veado Filho, para quem a Educação Física deve habilitar a juventude "técnica, intelectual e fisicamente para o trabalho (p. 60), define assim o papel dos professores:

O professor de Educação Física não pode ser improvisado. Põem em suas mãos crianças e adolescentes em formação – matéria prima do futuro da nação –, cujas qualidades físicas e morais ele deve plasmar e aprimorar como legítimo educador (Veado Filho, 1974: 61).

Não haveria grandes alterações nessa polêmica em torno do “verdadeiro” papel do educador até o último número da *Revista*, em 1984. Salvo pela entrada na cena das preocupações de caráter político, no início da década de 1980. Era o início, no caso da educação em geral, de um debate bastante fecundo e agudo, em torno da dimensão política do educador. Daí pululam os debates que polarizavam os intelectuais que advogavam a maior importância do compromisso político do educador e aqueles que cerravam fileiras com a percepção da maior importância da

sua intervenção no plano da competência técnica. Os dois textos já aludidos e presentes no número 53, justamente o derradeiro número da série, *Educação Física: um ato pedagógico*, de autoria de Maria Isabel da Cunha (1984: 9-12) e o trabalho de Flávio Medeiros Pereira, *Educação Física, uma prática permanente* (1984: 18-22), são sintomáticos de outros ventos que sopravam sobre o debate da Educação Física brasileira. Embora não tratassem especificamente dos professores de Educação Física, esses dois trabalhos dão indicações do que viria ser o debate desenvolvido na Educação Física brasileira na década de 1980, mais precisamente, no que respeita à sua dimensão sócio-política.

Para finalizar esse tópico, gostaria de reportar-me novamente ao artigo publicado no número 20 da *Revista* (1974), de autoria de Paul Governali. Esse autor traçava um paralelo entre Educação Física e esporte colegial, como já vimos, e a postura dos professores de Educação Física frente a essa problemática, fazendo um paralelo entre a realidade norte-americana e a realidade brasileira:

Nos Estados Unidos, a orientação dada ao desporto intercolegial é o reflexo de uma sociedade individualista, competitiva e aquisitiva, que tem a sua origem, fundamentalmente, na tradição que lhe foi legada pela Grã-Bretanha e países do norte da Europa.

Faz parte deste legado o pensamento de filósofos como o inglês John Locke, cujos escritos influenciaram os homens que redigiram a Declaração da Independência, e as idéias de economistas como o escocês Adam Smith, arauto das concepções capitalistas do LAISSEZ-FAIRE.

A finalidade geral da Educação Física é contribuir para o desenvolvimento global dos estudantes, enquanto que o objetivo do desporto intercolegial é, falando francamente, proporcionar entretenimento ao público e aos estudantes, a conquista da glória pessoal para os jogadores e treinadores, e a obtenção de lucros, quando tal for possível (Governali, 1974: 9, destaque no original).

Fica muito claro que o autor é um adversário bastante firme da Educação Física submetida ao esporte. Governali reconhece, entretanto, as contradições inerentes a cada sociedade e a cada indivíduo em cada momento histórico determinado. Se levarmos em conta a época da publicação desse artigo, considero-o representativo da perspectiva que venho defendendo, qual seja, de que os professores eram síntese de uma época e do desenvolvimento histórico dessa época, além de resultado do desenvolvimento das suas próprias histórias pessoais. Portanto, eram sujeitos valorativos, nem heróis, nem vítimas, situados num momento muito particular

da história educacional brasileira, que se desenvolvia em um momento de grande exclusão política e econômica.

O homem é um produto de seu passado, de todas as experiências vividas no seu ambiente político, social, econômico e étnico. Agir contrariamente às convicções pessoais pode ser trágico para algumas pessoas. Os professores de Educação Física inclinados a uma reflexão profunda sobre si próprios, sem temor da verdade, estão prontos a admitir que os fins, métodos e objetivos da Educação Física, muitas vezes, não tem qualquer relação com o que o desporto intercolegial enfoca, especialmente em estabelecimentos escolares que apoiam programas desportivos ambiciosos. (...).

O que acontece se as suas ações não estão em harmonia com as suas convicções profundas? Poderá ele arrostar sua angústia? (Governali, 1974: 11).

Será que poderemos continuar insistindo na tese, frente a essas evidências, de que o modelo esportivo de Educação Física escolar foi imposto de cima para baixo, sem a anuência ou, pelo menos, o conhecimento dos professores de Educação Física atuantes nas escolas? Como era de esperar, fica evidenciado que havia projetos distintos em jogo e que os sujeitos assumiam as mais diversas importâncias e significações dentro de cada um daqueles projetos. Com os professores não era diferente: se as políticas oficiais os consideravam importantes para implementar uma política esportiva agressiva, outras orientações os enalteciam como educadores por excelência, no sentido da totalidade do desenvolvimento humano. Cada uma dessas tendências tinha objetivos e interesses diversos, hora coincidentes, ora não, como é próprio do conflito radicado no processo contraditório que é a história. Mas, definitivamente, não havia consenso em torno do melhor caminho a seguir em termos de Educação Física escolar no Brasil. Mesmo tendo o esporte se consolidado como prática escolar quase que exclusiva, sobre ele os olhares eram os mais diversos. Desde a perspectiva extremamente utilitária do governo, passando pela perspectiva humanizadora de uns e chegando a negação da relação entre Educação Física e esporte por outros.

Tratada como um *setor* nos PND (DaCosta, 1971), aspecto bastante caro à tecnoburocracia político-econômica vigente naquele período no Brasil, parece-me claro que a Educação Física e os Desportos faziam parte dos planos de desenvolvimento do governo militar, mais precisamente, dos planos dos Ministérios do Planejamento e da Educação e Cultura. Não por acaso aparecem o *Diagnóstico de*

1971 e todo um aparato legislativo em torno dessa prática cultural. Mas é preciso indagar se a Educação Física tinha um papel destacado na política desenvolvimentista dos governos autoritários ou era apenas uma das dimensões a serem contempladas pela política setorial do Ministério do Planejamento. Nesse caso, poderíamos infirmar a tese – corrente na historiografia – para a qual a Educação Física foi um elemento estratégico na consolidação do regime. É preciso analisar essa questão com cuidado. De um lado, existia uma Comissão de Desportos das Forças Armadas – CDFA, vinculada ao Estado Maior das Forças Armadas, segundo DaCosta (1998). Por outro lado, à exceção de Jayr Jordão Ramos que pode ser considerado uma personagem “histórica” da Educação Física brasileira, todos os demais militares que colaboravam com a *Revista* eram detentores de baixas patentes. Como vimos no depoimento do professor Lamartine Pereira DaCosta, militar da Marinha e membro da CDFA, além de o “pessoal da Educação Física” ser considerado um grupo à parte, ele também era considerado “alienado”. Ou seja, diante de evidências tão díspares é preciso reconhecer que a Educação Física talvez não tenha representado para os governos militares um elemento tão significativo assim na manutenção e consolidação do regime. Se lembrarmos que um dos principais órgãos internacionais da Educação Física era justamente o Conselho Internacional de Desporto Militar (CISMI), além da histórica vinculação da Educação Física brasileira à caserna, não creio que possamos sustentar que os anos 1960 e 1970 tenham sido um período de uma intervenção privilegiada das Forças Armadas sobre a Educação Física. Novamente parece que a força da tradição fazia-se presente atrelada à uma necessidade sócio-cultural de revalorização da Educação Física. Assim, aquela revalorização não teria sido gestada pelos governos militares. Antes, aquele momento parece ter sido a síntese de um conjunto muito mais amplo de determinações conjunturais e históricas, muito bem aproveitado pelos técnicos do governo para implementar uma política setorial de Educação Física, devidamente afinada com as perspectivas de desenvolvimento do Brasil. Ou seja, não devemos inverter os termos da questão: a Educação Física, como qualquer outra dimensão da cultura, está sujeita a avanços e retrocessos. A Educação Física não foi submetida *pelos* governos ditatoriais brasileiros aos interesses do capitalismo internacional, como é corrente na literatura especializada em Educação Física. Antes, o governo reorganizou, ou pelo menos tentou fazê-lo, uma determinada prática cultural de acordo com um modelo que se hegemonzava no mundo inteiro,

qual seja, o modelo esportivo de Educação Física escolar. As evidências têm demonstrado que anteriormente ao aparato legislativo implementado a partir de 1968, a Educação Física escolar não passava de um arremedo de práticas caducas com o passar do tempo. Isso quando ele era efetivamente desenvolvida nas escolas. No mais das vezes, como demonstram o *Diagnóstico* (1971) os *Programas* da PMC (Curitiba, 1972), alguns programas escolares (Curitiba, 1970) e os depoimentos dos professores (1998, 1999), ela sequer existia como prática efetiva na escola. Mas essas são conjecturas, a partir, como veremos, de algumas evidências, que não são o centro da minha pesquisa. Acredito que vale a pena debruçar sobre esses e outros aspectos da Educação Física brasileira na segunda metade do século passado.

Quando a intenção política prioritária do momento estudado era o desenvolvimento nacional em todas as frentes, capitaneado pelo desenvolvimento econômico, não surpreende que todas as dimensões da cultura fossem subordinadas àquele modelo. Assim, vista como um *setor* da economia, ou melhor, do desenvolvimento desejado, e tratada como tal, ou seja, numa perspectiva técnica, a Educação Física lograva alcançar um lugar de destaque nos *planos educacionais* do governo. Tanto é verdade que ela era considerada um *setor* à parte, diferenciado, por exemplo, das políticas educacionais, às quais deveria estar organicamente relacionada, mas não estava. Mas ainda que fosse prioritária nos planos educacionais do governo, afirmar que a Educação Física também o seria nos seus planos políticos parece-me um tanto exagerado.

Por outro lado, a partir daquele momento, as evidências demonstram que se efetivou e universalizou na escola brasileira a prática da Educação Física, a partir de um aparato legislativo não necessariamente imposto, fundamentado no conhecimento de uma realidade bastante sofrível, no que diz respeito a essa prática escolar. E muito do que foi sistematizado pela norma legal era demanda dos próprios especialistas em Educação Física, os professores escolares. Faço essas considerações para novamente contrapor-me à literatura que se acostumou a imputar ao governo militar todas as mazelas da Educação Física escolar no Brasil no período aqui estudado. Parece-me claro que a busca de hegemonia pressupõe a conformação social. E esta se dá pela conformação cultural. Dentro das tendências em oposição e luta na história, dentro das possibilidades históricas manifestas em cada período específico, o grupo (ou grupos) que exercem o poder político, necessariamente procuram conformar práticas

culturais capazes de contribuir para a manutenção e perpetuação desse poder. A Educação Física não escapou, historicamente, a essa dinâmica. Porém a luta cultural pressupõe que uma das tendências em conflito na história se sobreponha às demais, a partir dos interesses daqueles grupos detentores, naquele momento preciso, do poder político. Com isso, as tendências que não lograram vingar são obscurecidas pela própria dinâmica cultural, até que novas condições apareçam para o seu afloramento. Mas esse é um movimento afeito a todas as dimensões da cultura, ou se preferirmos, práticas culturais. Portanto, não seria prerrogativa da Educação Física. Creio que é possível afirmar que a Educação Física brasileira não recebia nem mais nem menos atenção dos governos ditatoriais do que outras práticas culturais. Ela era *apenas mais um elemento* contemplado na tentativa levada a cabo pelos governos autoritários no sentido de reorganização da cultura. E os especialistas da área souberam tirar partido com rara felicidade dessa tendência.

Assim foi que os intelectuais que atuavam dentro do aparelho estatal dos governos militares, talvez até pela sua competência no tocante ao planejamento técnico, foram capazes de, no caso da Educação Física, perceber a tendência mundial para a área, já explorada nos dois primeiros tópicos desse capítulo. A partir disso, foram capazes de desenvolver um aparato legal que garantisse o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola brasileira por pelo menos dez anos, quando começaram a emergir perspectivas diferenciadas daquelas propostas pelo MEC. Mas a aula de Educação Física teria acontecido de fato nos últimos 30 anos, conforme os preceitos legais? Podemos afirmar que por pelo menos 20 anos a aula de Educação Física existiu de fato, ainda que desafiasse constantemente o absoluto do planejamento oficial, como veremos. O modelo técnico-esportivo que deita raízes na obra de Auguste Listello no Brasil, foi uma alternativa implementada via legislação pelos governos militares no Brasil, sem dúvida. Mas, ele foi naquele momento, um alternativa bastante atual para a falta de um trabalho sistemático com a Educação Física dentro da escola brasileira, além de ter sido a organização de uma determinada demanda para a qual concorriam os próprios professores de Educação Física. Ou seja, as coisas não foram tão simples como cremos por tanto tempo e como continuam crer alguns estudiosos: o governo militar no Brasil, no que se refere à Educação Física, efetivou-a como prática escolar regular (ainda que via a sua obrigatoriedade legal), valorizou-a como conhecimento (e estamos justamente em um período de estruturação

do seu campo acadêmico), além de ter valorizado o seu profissional. E este freqüentemente enalteceu essas iniciativas.

É possível afirmar com segurança a partir da análise das entrevistas por mim realizadas que os professores em geral não só tinham acesso à *Revista*, como utilizavam-na como um elemento importante na organização do seu trabalho pedagógico. Portanto, confirma-se a hipótese da *Revista* como um veículo de produção e circulação de idéias sobre a Educação Física escolar, que gerou necessariamente práticas de apropriação por parte dos professores. Mas esse aspecto e outros que se refiram mais especificamente à história dos professores eu desenvolverei na segunda parte deste estudo. Por hora é bastante que reconheçamos que: a) a *Revista* era parte fundamental de um amplo projeto de renovação da Educação Física brasileira; b) ela era distribuída ampla e regularmente e, pelo menos no caso dos professores da rede escolar de Curitiba, chegava aos professores; e c) os professores utilizavam-na de forma recorrente, ou seja, ela logrou dar a diretriz do trabalho de uma parte significativa dos professores por mim entrevistados. Claro ficou, portanto, o papel desempenhado pela *Revista* como veículo formador. Mas como já indiquei anteriormente, o êxito alcançado nessa empreitada pelo MEC foi apenas parcial. Tampouco a renovação da Educação Física brasileira fazia parte de um projeto orgânico de consolidação da ditadura militar ou do capitalismo. Acredito que com o avanço que a pesquisa histórica em educação e Educação Física tem alcançado recentemente, a tendência é cada vez mais questionarmos o que fizeram os sujeitos educacionais com aquilo que as determinações estruturais fizeram deles. E descobriremos que aquilo que eles fizeram não foi por acaso nem foi tão pouco assim!

Se as conspirações existem, e estou convencido que elas efetivamente existem, elas precisam ser inscritas no interior do processo histórico também como ação humana, de indivíduos ou de grupos.

As explicações de cunho conspiratório para os movimentos sociais são sempre simplistas, quando não grotescas (...). Mas os complôs existem: são, sobretudo hoje, uma realidade cotidiana. Conspirações de serviços secretos, de terroristas ou de ambos: qual é o seu peso efetivo? Quais dão certo, quais fracassam em seus verdadeiros objetivos e por quê? A reflexão acerca desses fenômenos e de suas implicações parece curiosamente inadequada. No final das contas, o complô é apenas um caso extremo, quase caricatural, de um fenômeno muito mais complexo: a tentativa de transformar (ou manipular) a sociedade. As dúvidas

crecentes sobre a eficácia e os resultados de projetos quer revolucionários quer tecnocráticos obrigam a repensar tanto o modo pelo qual a ação política se insere nas estruturas sociais profundas quanto sua real capacidade de modificá-las. Vários indícios fazem supor que os historiadores atentos aos tempos longos da economia, dos movimentos sociais, das mentalidades, tenham recomeçado a refletir sobre o significado do evento em si (também, mas não necessariamente, político) (Ginzburg, 1991: 23-4).

PARTE II

MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A evidência intencional (evidência oferecida intencionalmente à posteridade) pode ser estudada, dentro da disciplina histórica, tão objetivamente quanto a evidência não intencional (isto é, a maior parte da evidência histórica, que sobrevive por motivos independentes das intenções dos atores). No primeiro caso, as intenções são, elas próprias um objeto de investigação; e em ambos os casos os “fatos” históricos são “produzidos”, pelas disciplinas adequadas, a partir de fatos evidenciais.

Edward Palmer Thompson

Caracterizar em que medida a história oral pode contribuir com a escrita da história, é uma tarefa que extrapola os limites desse trabalho. Além disso, já existe um acúmulo razoável de discussões que permitem ao leitor situar-se nesse debate (Alberti, 1989; Thompson, 1992; Moraes, 1994; Amado e Ferreira (orgs.), 1996; Revista Brasileira de História, n. 25/26 e Projeto História, n. 15). Especificamente no âmbito da Educação Física, alguns trabalhos permitem algumas indicações de como a história oral pode contribuir com a escrita da história (Paula 1997; Melo, 1996; Oliveira, 1998). Entretanto, não é possível discutir o conteúdo dos depoimentos dos professores entrevistados sem compreendermos alguns elementos básicos de como foram construídos esses depoimentos, os seus limites, assim como da interpretação que desenvolvi a partir da sua análise.

No primeiro caso, com o intuito de procurar compreender um pouco mais sobre a prática cotidiana dos professores nas aulas de Educação Física do período estudado, elaborei um roteiro de entrevistas que procurou mesclar a *história de vida* com a entrevista temática (Alberti, 1989) (Anexo 3). Minha intenção foi compreender a intervenção pedagógica do professor de Educação Física na escola naquele período, mas a partir da sua formação, motivações, determinações. Assim, era fundamental entender como o professor chegou a ser professor, a partir de que experiências ele se afirmava como educador e que interpretação formulava para a Educação Física, para a escola e para a própria sociedade. Enfim, quais eram as suas perspectivas e expectativas e como elas se configuravam. Para isso julguei que fosse minimamente necessário saber um pouco mais sobre a vida dos professores, embora essa não seja a

preocupação central desse estudo. Mas como ficou evidenciado, a prática dos professores foi determinada em larga medida por suas experiências vitais mais amplas. Daí a necessidade de *ouvir a voz do professor* para além das suas experiências estritamente escolares (Goodson, 1995c: 69).

Além disso, a partir da análise da sua memória sobre as suas intervenções cotidianas nas aulas de Educação Física, pretendi compreender como um determinado número de professores da Educação Física da Rede Pública Municipal de Curitiba nas décadas de 1970 e 1980 procedia a mediação entre a prática cotidiana e as formulações dos programas oficiais.

Também foi importante saber se o professor conhecia e utilizava a *Revista*, além de ter acesso a outros impressos. Sendo a *Revista* minha fonte escrita privilegiada, esse tipo de informação foi fundamental. Cruzando essas informações com aquelas obtidas na leitura da *Revista* e dos programas oficiais do período, procurei construir uma interpretação, dentre tantas outras possíveis, para aquilo que alguns chamam de *consolidação* do modelo esportivo nas aulas de Educação Física escolar no Brasil, a partir da realidade de alguns professores da Rede Pública Municipal de Curitiba.

Por fim, os roteiros procuraram nos permitir captar a interseção das história de vida com a história da sociedade. Os desenvolvimentos dos depoentes acerca de temas como a participação política, a ditadura militar, o autoritarismo, a organização da sociedade civil, entre outros, indicam compreensões ora precisas, ora difusas, tomadas de posição muitas vezes bastante claras, e uma interpretação do processo histórico como se esse fosse *problema dos outros*. Também nesse sentido o relato dos professores está longe de ser unívoco.

O contexto das entrevistas foi o mais diverso: a maioria dos professores foi entrevistada em suas casas, alguns em seus ambientes de trabalho e outros, nas dependências da Universidade Federal do Paraná. Vale destacar que o local, o dia, e o horário foram sempre determinados previamente pelos próprios depoentes. Quanto à duração, ao tempo das entrevistas, ele foi se configurando em função dos desdobramentos dos próprios depoimentos, bem como em função das necessidades pessoais, particulares – cansaço, compromissos, emoção etc. – dos depoentes. Todo o desenvolvimento das entrevistas, desde a coleta do depoimento até o seu processamento final (copidesque) foram executados por mim. A única exceção diz

respeito à transcrição da forma oral para a escrita, uma vez que, em função do grande volume de tempo despendido nessa tarefa, optei por lançar mão de um transcritor *free-lancer*. Procedi, posteriormente a essa tarefa, a conferência de fidelidade do depoimento oral. Vale lembrar que todos os depoentes tiveram acesso ao seu depoimento transcrito e assinaram uma carta de cessão de direitos sobre o mesmo.

Os professores foram escolhidos de forma aleatória, à medida que seus nomes apareciam nos programas escolares ou da Prefeitura Municipal de Curitiba, ou ainda, na fala de outros professores. Como o presente trabalho pretendeu restringir-se à Educação Física escolar no âmbito da ditadura militar, privilegiei professores que concluíram sua formação universitária entre o final dos anos 1960 e o início dos 1970, e que atuaram como professores ao longo dos anos 1970 e 1980, uma vez que o incremento da Educação Física brasileira se deu a partir da reforma universitária de 1968, e da publicação da lei 5.692/71 e do decreto 69.450/71. Esse aspecto pode parecer contraditório à luz do que foi exposto no início desse trabalho, acerca das análises em torno da legislação. Mas é fato aceito pela historiografia o incremento da Educação Física nesse período. Um dos meus objetivos foi justamente investigar até que ponto esse processo se deu de forma vertical ou foi consequência da configuração de *campos de força* nem sempre tão claros. A íntegra do depoimento do professor Lamartine Pereira DaCosta (1998) poderá ajudar na compreensão de algumas das tensões postas naquele momento, a partir da ótica de alguém que atuava por dentro da máquina estatal.

Em Curitiba (Paraná), como a Rede Municipal de Ensino começava a se configurar e nela a Educação Física estava em processo de implantação, não eram muitos os professores que atuavam junto às escolas municipais. Tanto é que o primeiro concurso público municipal para a área ocorreu em 1972. Assim, optei por privilegiar aqueles professores que chegaram à rede municipal através de concurso, uma vez que não são claros os processos anteriores de contratação de professores pela prefeitura. Com isso quero enfatizar que existiam – ainda que poucos – professores de Educação Física na PMC antes do período aqui estudado. A diferença desses para os por mim entrevistados residia justamente no fato dos depoentes terem *feito carreira* como professores da rede municipal.

Mas logo ficou claro que o professor típico da rede municipal praticamente não existiu. Além do fato óbvio de o professor escolar trabalhar normalmente em mais

de uma escola – municipal, estadual ou privada –, a maioria dos entrevistados teve outras experiências profissionais fora da escola. Essas experiências profissionais variavam do treinamento esportivo às atividades administrativas, passando por experiências no ensino superior e, até mesmo, experiências outras que não com a Educação Física. O professor *exclusivamente escolar* de Educação Física resumiu-se, assim, a dois casos, dos onze entrevistados.⁴⁴ Todos os demais têm como característica comum a permanência, na maior parte do período estudado, junto à Educação Física escolar; mas essa permanência conviveu, tranqüila ou conflitivamente, com o desempenho de outras atividades.

Como não tive, ao longo do desenvolvimento desse trabalho, preocupações de caráter quantitativo, não me preocupei com análises estatísticas que dessem conta de apanhar um determinado universo ou uma determinada amostra de professores. Antes disso, privilegiei apreender experiências singulares, nem sempre passíveis de serem enquadradas em regularidades estatísticas. Isso não significa desqualificar o tratamento estatístico na história oral. Trata-se apenas de relativizar o peso da estatística, uma vez que a ênfase desse trabalho é sobre as diferentes formas possíveis de reação à tensão entre ação humana e determinações estruturais, levadas a cabo por indivíduos singulares. Nesse sentido Vilanova (1994) nos oferece um quadro significativo da contribuição da estatística para a história oral. Portanto, não é possível generalizar que o desenvolvimento das aulas de Educação Física na Rede Municipal de Curitiba no período aqui estudado se deu *somente* da maneira aqui exposta e discutida. Mas as aulas aconteceram *também* dessa maneira. Outras experiências são passíveis de serem apreendidas e podem contribuir para o incremento do conhecimento sobre o período.

Em contrapartida, esse conhecimento ganha relevo quando nos deparamos com professores que participaram da configuração dos programas oficiais e das unidades escolares, de reformas curriculares, de políticas públicas, de cursos de formação inicial e continuada, de funções de supervisão escolar, além de atuarem como professores de Educação Física no sentido estrito. Assim, suas experiências são um

⁴⁴ Consegui localizar dois outros professores que se enquadravam nessa situação de vínculo exclusivo com a Educação Física escolar e com a PMC, mas eles não se dispuseram a conceder depoimento.

elemento de vital importância para compreender como a Educação Física se desenvolveu de determinada maneira a partir daquele período, e não de outras maneiras. E, se por um lado era tímida a existência do professor típico da rede municipal, por outro lado os professores são unânimes em afirmar que os programas da PMC para a área de Educação Física, chamados de *Bíblia*, eram literalmente transpostos para a realidade da escola da rede estadual e privada. Isso se dava justamente por ter sido a PMC pioneira na caracterização de um programa unificado de Educação Física. Segundo os depoentes, os professores da rede estadual ou lançavam mão da *Bíblia* ou tinham que conceber todo o seu trabalho, sem qualquer diretriz centralizada. Esse pode ser um outro elemento passível, tanto de generalização, quanto de restrição das discussões aqui desenvolvidas. O que se estava fazendo no âmbito da PMC, em termos de organização de um programa de Educação Física, acabava por influenciar, às vezes até diretamente, a prática dos professores das redes estadual e privada de ensino.

Muitas das considerações dos professores remetem à sua formação universitária, que foi também uma das preocupações de alguns pesquisadores do período (Faria Jr., 1987), como vimos no primeiro capítulo. Considerando que todos os professores formaram-se pela antiga Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, incorporada à UFPR em 1977, optei por entrevistar alguns dos professores remanescentes daquela escola, num total de quatro depoentes. Três desses professores entraram no contexto geral desse trabalho apenas como referência ao que era a formação profissional em Educação Física até a década de 1960, e mesmo como referência ao que era a própria Educação Física escolar até aquele período em Curitiba. Portanto, os seus depoimentos não estão citados ao longo desse estudo, à exceção da epígrafe extraída da entrevista da professora Halina Marcinowska. Esses depoimentos representam uma fonte bastante fecunda para pesquisas futuras, uma vez que esses professores participaram da própria implantação, como alunos ou docentes, da Educação Física nas escolas do Paraná na década de 1930. A professora Halina Marcinowska, por exemplo, foi a primeira professora a ministrar cursos de Educação Física para os professores da rede pública do Paraná, em 1933, além de compor o quadro de docentes da *Escola* desde a sua fundação, em 1939. Esses depoimentos certamente extrapolam significativamente os recortes desse trabalho.

Uma exceção é o depoimento do professor Júlio Lubachevski, citado por absolutamente todos os depoentes como um grande defensor da perspectiva educativa e escolar da Educação Física. O professor Lubachevski ingressou como docente na *Escola* no início dos anos 1960 e lá permaneceu até o início dos anos 1990, não sem ter tido também experiências escolares com a Educação Física. Ou seja, ele participou ativamente de todo o período coberto por este estudo.

Um último depoimento compõe o meu referencial de análise. Trata-se do depoimento do professor Lamartine Pereira DaCosta, à época editor da *Revista*, autor de vários artigos publicados nas suas páginas e coordenador do *Diagnóstico* de 1971, que lançaria as bases do I e II PNEFD. O depoimento de DaCosta poucas luzes lança sobre a prática escolar de Educação Física. Em contrapartida, ele muito contribui para compreendermos um pouco melhor as políticas oficiais para a Educação Física no período estudado. Não devemos esquecer que o professor DaCosta é uma personagem controvertida da Educação Física brasileira daquele período.

Assim, restringi a minha análise a esse conjunto de 16 depoimentos: 11 de professores escolares:

- Ademir Piovesan;
- Aluísio da Rosa;
- Antonio Gilberto Canestraro;
- Carmen Lucia de Camargo Piovesan;
- Carmen Lucia Soares;
- Clodoaldo José Rossa;
- Ernani Warthafig;
- Evaldo Kerkoski;
- Hermínia Piassetta Xavier;
- Idelzi Terezinha Massaneiro e
- Olga Lubachevski;

4 de professores universitários:

- Darcy Olavo Woellner;
- Diva de Almeida;
- Halina Marcinowska e
- Julio Lubachevski;

e 1 de um professor envolvido com o aparato estatal naquilo que respeita à Educação Física:

- Lamartine Pereira DaCosta.

Mas isso não deve ser tomado como uma tipologia: como já indiquei, os campos de atuação dos professores eram os mais diversos e, não raro, eram ocupados simultaneamente. O que os une no interesse desse estudo é a sua vinculação à PMC, através de concurso público, ao longo dos anos 1970 e 1980 e, em linhas mais gerais, a sua participação como sujeitos ativos do redirecionamento da Educação Física brasileira naqueles anos. É importante destacar que esse foi o resultado a que cheguei depois de ter localizado 22 professores. Desse total, subtraindo os 16 entrevistados, um não pode atender-me por problemas de saúde, um negou qualquer contato e quatro negaram-se a prestar o seu depoimento. As 16 entrevistas realizadas geraram quase 35 horas de gravação e 601 páginas transcritas, disponibilizadas na íntegra no CD-ROM que acompanha esta tese.

Seguindo alguns dos preceitos metodológicos da história oral, procurei interferir o mínimo possível sobre o depoimento dos professores no decorrer das entrevistas. As questões foram formuladas de uma maneira que o professor pudesse discorrer sobre elas na forma que mais lhe agradasse ou conviesse. O roteiro de entrevistas apenas balizou o seu desenvolvimento embora, no seu conjunto, todas as suas questões tenham sido contempladas, em maior ou menor grau. Esse procedimento permitiu uma riqueza enorme de detalhes, a partir do momento que o fluxo de informações era determinado pela memória do depoente. Ao mesmo tempo, em alguns casos, algumas questões ficaram sem um desenvolvimento mais satisfatório, uma vez que procurei não induzir as respostas dos professores entrevistados.

Aqui é preciso destacar que o depoimento oral não pode ser tomado como expressão inequívoca da experiência histórica. O depoimento oral tem que ser submetido ao mesmo escrutínio, às mesmas críticas às quais são submetidas as fontes escritas. Tomar o depoimento dos professores como expressão do que *foi* é um procedimento que incorre no risco de congelar o passado e naturalizar ou distorcer a sua compreensão, negando-o como processo e construção humana. Ao contrário, é preciso considerar o depoimento dos professores como expressão daquilo que *pode ter sido*, como uma leitura possível e informada de desenvolvimentos históricos, da

mesma maneira que ocorre com os documentos escritos. Portanto, ao longo desse capítulo não trabalhei nem com a infalibilidade do depoimento oral, nem com sua pretensa impropriedade. Tendo optado por cruzar fontes de diferentes naturezas (Thompson, 1992: 302), creio ter sido possível partir do resgate que os professores fizeram da sua experiência, assumindo o sentido amplo da sua representação, como aquilo que foi apreendido por eles na sua memória, no seu pensamento e – por que não? – na sua imaginação. Assim, a análise cruzada, em que “...a evidência oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo” (Thompson, 1992: 304), permitiu a articulação de três níveis de discurso: o discurso do Estado, representado pela política de Educação Física para o período, o discurso acadêmico, juntamente com o anterior, manifesto nas páginas da *Revista*, e o discurso dos agentes do ensino, os professores escolares. Um dos objetivos do roteiro de entrevistas elaborado foi apanhar aproximações, dissensões, integrações ou rupturas, enfim, a (possível) articulação desses três níveis discursivos.

Além disso, é necessário destacar que o depoimento oral submetido a uma transcrição, perde parte de sua força como tal. Mesmo assim, tendo sido o responsável por todas as fases do processamento das entrevistas, julgo poder ter mantido parte da sua força documental original. Nesse sentido, o que discutirei a seguir é parte do conteúdo dos depoimentos orais transcritos, e não os depoimentos orais em si, conforme as exigências desse estudo. Portanto, não farei considerações aqui sobre as convenções lingüísticas por mim adotadas na transcrição dos depoimentos, por julgar que essas considerações não contribuiriam significativamente com o meu trabalho, além de poderem cansar o leitor. Mas o leitor poderá conhecer os procedimentos por mim adotados quando tiver acesso ao conteúdo integral dos depoimentos no CD-ROM em anexo. Mas ainda assim é preciso uma palavra sobre a maneira de citar os depoimentos.

Não foi fácil decidir sobre essas questões. Quanto à sua extensão, o leitor poderá surpreender-se com citações que às vezes ocupam páginas seguidas. Mas optei em transcrever trechos tão longos dos depoimentos na tentativa de oferecer ao leitor uma perspectiva mais ampla do contexto dos mesmos, com o fluxo o mais aproximado possível do próprio discurso do depoente. Não foi minha intenção interpretar cada elemento agregado pelo entrevistado ao longo do seu depoimento. De cada trecho escolhido discuti apenas aqueles elementos que considere vitais para a

construção da minha narrativa, em função da problemática que venho enfrentando. Mas os depoimentos, individualmente ou em conjunto, são prenes de possibilidades. Mantive, pois, as citações às vezes muito extensas, justamente para que o leitor pudesse interagir com os depoimentos de uma maneira diversa daquela que redundou nesse trabalho.

Por fim, gostaria de tecer alguns comentários sobre um outro aspecto da forma de exposição dos depoimentos, mais precisamente, sobre a manutenção dos nomes dos depoentes ao longo do trabalho. Ainda que tenha me sido sugerido apresentar os resultados da minha pesquisa utilizando pseudônimos ou codinomes para os professores, julguei que deveria apresentá-los pelos seus nomes. Minha opção deve-se ao fato óbvio de estar procurando mostrar como os indivíduos agem e reagem diante das dificuldades do cotidiano e das determinações estruturais. No caso dos professores, como eles reagiam à norma legal, aos programas escolares, à supervisão, às novas teorias pedagógicas, ao dia-a-dia da aula etc. Não faria muito sentido omitir os seus nomes quando o que procuro é justamente mostrar como diferentes sujeitos reagem de diferentes maneiras a condições iguais ou a influências comuns. Além dessa questão de princípio, julguei também o aspecto prático-legal: todos os depoentes tiveram acesso aos seus depoimentos e tiveram liberdade de suprimir aqueles trechos que julgassem necessário, os quais aparecem na transcrição como *embargados pelo (a) entrevistado (a)*. Feito isso, como já indiquei, assinaram uma carta de cessão de direitos que reafirma sua concordância com os termos da entrevista. Assim, todos os professores por mim entrevistados são conhecedores da utilização que seria feita dos seus depoimentos. Dadas essas condições, optei por citar os autores dos depoimentos ao longo da minha narrativa. O depoimento é uma obra do entrevistado. Não faria sentido trabalhar com nomes fictícios quando o que se quer é justamente ouvir, sentir e “enxergar” *o que alguns professores pensam* sobre suas experiências passadas. Omitir seus verdadeiros nomes implicaria, no meu juízo, anular o sentido singular da experiência de cada um dos depoentes. Devemos lembrar com Paul Thompson que “A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica” (1992: 302).

CAPÍTULO 1

A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO SEU PROFISSIONAL

...as regras e categorias jurídicas penetram em todos os níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e status dos homens e contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado.

Edward Palmer Thompson

1. O princípio conformador (1970 – 1971).

A Educação Física foi integrada no currículo escolar de nível primário em nosso país com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, foi atribuída inteira liberdade aos professores para ministrarem novas técnicas de sua livre escolha, de acordo com as preferências, as possibilidades profissionais, o material e a instalação adequada.

Comumente, em algumas escolas, os professores elaboram o programa de Educação Física sem uma finalidade, ficando as crianças limitadas a um punhado de jogos, sem planejamento e sem objetivos, como simples recreação.

Um programa bem planejado permite que as crianças trabalhem em constante cooperação; estimula nos alunos qualidades de liderança, desenvolvimento de várias habilidades, saúde, e de uma série de atividades, sem recair na monotonia. Havendo progressão pedagógica, biologicamente adequada a cada faixa etária do desenvolvimento infantil, a criança nunca se sentirá desencorajada em face de qualquer obstáculo (...).

O educador físico dispõe, com efeito, de uma numerosa variedade de disciplinas desportivas – utilitárias, ginásticas ou estéticas – que se inserem totalmente nas relações da criança com seu mundo (Barros e Barros, 1970: 34-5).

No ano de 1970 ainda não havia uma proposta curricular elaborada pela PMC para as escolas da Rede Municipal. Os documentos que consegui localizar dizem respeito a planos de ensino de Educação Física de três Unidades Educacionais. São elas o Centro Comunitário João XXIII, o Centro Comunitário Isolda Schmid e o Centro Educacional da Vila Nossa Senhora da Luz. Todos eles se referem às seções de recreação orientada. Esses documentos foram reunidos em um volume e arquivados no Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.⁴⁵

Os Planos de Curso para o 1º semestre de 1970 trazem-nos alguns indícios significativos:

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENTRO COMUNITÁRIO JOÃO XXIII TERÁ POR FIM:

Promover por meio de atividades físicas adequadas o desenvolvimento integral da criança, permitindo que cada uma atinja o máximo de sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social (Curitiba, 1970: s/p).

De início emerge nesse texto o “discurso” da *educação integral* da criança. Essa educação integral é definida no mesmo programa como capaz de

promover, através de atividades recreativas, o desenvolvimento físico, emocional, mental e social da criança;

possibilitar a expansão sadia da criança, satisfazendo-lhe a necessidade natural de recreio e vida ao ar livre;

criar o hábito de práticas recreativas para o aproveitamento sadio das horas de lazer. (Curitiba, 1970: s/p).

Ainda que haja uma ênfase sobre a saúde como fator a ser desenvolvido, permanece também nos textos acima uma preocupação com o tempo livre, com uma vida ao ar livre e próxima à natureza. Essas dimensões não são desprezíveis se considerarmos que esses elementos são enfatizados constantemente pelos defensores da perspectiva dogmática de Educação Física. Essa mesma perspectiva que, como vimos, destaca a necessidade de uma educação integral da criança.

⁴⁵ Segundo o Programa de Educação do Departamento de Bem Estar Social da Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba de 1979, existiam, até 1971, dez escolas no município. Assim sendo, e considerando o programa das três escolas citadas, fica a questão em aberto acerca dos programas das demais escolas: ou eles não existiam, ou foram extraviados.

Ora, por educação integral, na perspectiva apontada acima, é possível entender praticamente tudo. E, se é tudo mesmo, o que diferencia a Educação Física das demais práticas educativas? Essa é uma preocupação que orienta alguns pesquisadores da área como, por exemplo, Mariz de Oliveira et alii (1988):

O argumento de que a Educação Física colabora na formação do “ser humano integral” cristalizou-se na forma de um axioma e esvaziou-se de sentido. A Educação Física passou a assumir um discurso neutro de que ela é sempre benéfica para o indivíduo, não importando por quê, como e em que direção se dá esse benefício. Esta suposta neutralidade acoberta o fato de que o processo educacional se dá numa situação concreta, dirige-se a indivíduos particulares, num determinado contexto histórico (1988: 31).

Portanto, nenhuma das perspectivas identificadas, e com as quais venho trabalhando, estão isentas de críticas. Mas, considerando que a educação através do corpo sempre teve um papel destacado na história da educação escolarizada não só no Brasil, desfaz-se a estranheza da amplitude do projeto de educar integralmente a criança pela Educação Física. Antes, porém, de nos desvencilharmos de tal pretensão, creio que vale a pena atentar para interditos do texto acima. O que significa exatamente contribuir para a formação da personalidade e para a integração social da criança?

Como já vimos, vários autores procuram demonstrar como os governos autoritários no Brasil desenvolveram várias estratégias de conformação social, entre elas, o uso disciplinado do corpo, no sentido mesmo de adaptação social; é assim que se explica a “integração social” propugnada pelo plano. Esse aspecto fica ainda melhor evidenciado quando nos detemos no terceiro objetivo proposto acima: “...aproveitamento sadio das horas de lazer”. Quem definiria o que é sadio? E, em que medida se podia falar em hábitos saudáveis num contexto de uma escola pública na periferia de uma grande cidade, por exemplo? Em que pese a óbvia necessidade de se atentar para os cuidados com a saúde da população escolar, não devemos esquecer que estava em jogo nesse momento a preocupação com o que o jovem fazia nas suas horas livres, tanto quanto o que fazia o operário, o detento entre outros “marginais”; preocupação que, como vimos, orientou uma quantidade significativa de trabalhos inclusive no interior da *Revista*.

Na verdade o que estava em jogo era um projeto higienizador muito mais amplo do que o inocente cuidado com o corpo do aluno: é o “corpo social”, numa expressão de Alcir Lenharo (1986), objeto de atenção. Daí o documento continuar apontando questões como o “trabalho em colaboração”, a “formação de bons hábitos sociais”, a “satisfação do desejo de associação”, o “autodomínio”. Todas questões que, submetidas a um exame minucioso, denotam uma clara preocupação de formação e enquadramento moral da criança e do adolescente. Ainda que o documento seja de 1970 não difere no seu conteúdo das postulações dos higienistas do final do século XIX e início do século XX.

O Programa do Centro Comunitário Isolda Schmid não é muito diferente naquilo que se propõe. Seus objetivos, nesse sentido são claros:

Através dos procedimentos pedagógicos, adaptar os alunos novos na escola e ao novo ambiente associado à escola como um lugar agradável, onde se aprende, ele brinca, canta, joga, dança e tem amigos na pessoa dos professores e colegas.

Proporcionar aos alunos atividades não só formadoras como informadoras, contribuindo para a sua educação integral, socialização, desinibição, fundamentos de higiene, gosto pelo esforço, desenvolvimento e aprimoramento das habilidades naturais para determinados esportes, disciplinar e dar noções de civismo estendendo seus horizontes além de seu ambiente geralmente paupérrimo e mal formado (Curitiba, 1970: 1) .

Poderíamos até identificar os dois programas como um só, tal a semelhança dos postulados. A diferença fundamental fica por conta da referência à condição social das crianças do Centro Isolda Schmid, aspecto omitido no texto anterior, como demonstra a entrevista do professor Clodoaldo Rossa, que atuou como professor de Educação Física no Centro Comunitário João XXIII na primeira metade da década de 1970. Porém, há outro diferencial neste texto: a referência às precárias condições de funcionamento da escola. Assim o autor apresenta seu trabalho:

Iniciamos este ano letivo, com esperanças de melhoria em nossos trabalhos pois é sabido que esta secção tem as suas atividades condicionadas às limitações do local que além de impróprio (pó, lama, acidentes de terreno), é acanhado, sem instalações para qualquer modalidade. Felizmente, as crianças aceitam com prazer tudo que se lhes oferece e aceitam a Educação Física com grande prazer também.

Podemos, através de improvisação e adaptações, dar aulas contando com o material didático, de ginástica, pequenos jogos, algumas modalidades de atletismo, utilizando os

terrenos vizinhos, ruas de pouco movimento, gramados, porém, com riscos de acidentes e com pouca motivação pois também não há possibilidade de organização de campeonatos e torneios. O plano que se segue foi elaborado contando com os nossos atuais meios, podendo ser alterado, uma vez que estão em andamento, as obras necessárias para o funcionamento normal da secção. Não pode haver produção, sem que haja um planejamento e por isto apesar de tudo procuramos evitar e superar a rotina. (Curitiba, 1970: 1).

O diferencial a que me referi anteriormente é claro: enquanto o primeiro texto omite as condições materiais e de instalação do Centro, no texto acima podemos identificar um tom nitidamente de desalento. O autor do texto não dirige críticas abertas a quem quer que seja, mas diagnostica uma situação de completa falta de condições de trabalho com os alunos. A ponto de indicar que é feito o uso da rua e de terrenos baldios. Também não nega que o trabalho desenvolvido é, fundamentalmente improvisado. Conta, então, com a compreensão das crianças e o seu interesse pelas aulas de Educação Física. Ainda assim, defende a idéia de planejamento e postula objetivos que, dada a precariedade do seu Centro, dificilmente seriam exequíveis. Não seria tal discrepância no mesmo texto indicador de uma forma tímida de protesto? Diante da dificuldade de desenvolver um trabalho significativo na escola e diante da exigência de planificação, não estaria o autor reclamando ao órgão competente sua parte? Como desenvolver um trabalho digno em tais condições, estaria reclamando o autor. Ou, seria apenas “choramingo” do professor? Por que a diferença de abordagem nos dois textos, uma vez que eles são do mesmo ano e tem a mesma destinação, a Divisão de Esportes e Recreação Orientada da Diretoria de Educação da PMC? Veremos com o depoimento dos professores que a situação da Educação Física nas escolas era absolutamente precária, seja no aspecto material, de instalações e até mesmo da sua valorização.

Mas é necessário destacar nos objetivos daquele programa uma referência ainda tímida à prática de esportes, que convivia com o brinquedo, o jogo, o canto, a dança. Tal fato parece evidenciar que o esporte, antes de um fim em si mesmo, era mais um dos meios, ou das possibilidades educativas escolares via práticas corporais. Veremos que essa perspectiva estava em franca decadência nos anos iniciais da década de 1970.

Essas questões ficam ainda mais difíceis de serem abordadas se considerarmos que o terceiro programa, do Centro Educacional da Vila Nossa Senhora da Luz, traz

apenas considerações de ordem técnica (objetivos). Mas, ainda assim, o programa nos deixa uma pista, que são as suas considerações finais:

Este plano só poderá ser realizado desde que conte-se com elementos capacitados, em número suficiente em relação ao número de alunos e turmas existentes. Apresentamos portanto as seguintes justificativas: a) as aulas deverão ser de no mínimo duas (2) por semana para cada turma; b) no calendário não apresentamos o relacionamento dos dias, nem totais de aulas durante o ano, nem por unidade, nem mesmo horário, uma vez que seriam irrealis; já que estes dados vão variar de acordo com a disponibilidade e número de professores disponíveis por turno (1970, s/p).

Esses documentos parecem-me bastante elucidativos, no que se refere às condições da prática pedagógica da Educação Física no interior das escolas públicas municipais naquele período. Muito “espontaneísmo”, muita vontade por parte do professor e nenhuma orientação ou o mínimo de cuidado e reconhecimento por parte do poder público municipal. Não são estranhas as condições de apresentação desses planos: sem discussão teórica-metodológica, sem orientação de bibliografia, sem fundamento pedagógico. Apenas um “amontoado” de exercícios, cronologicamente distribuídos (em dois deles) e uma sucessão de queixas, ora veladas, ora explícitas. Mas nenhum dos documentos trazia algum comentário que caracterizasse um conflito. As péssimas condições de trabalho eram dadas como um fato. De quem era a responsabilidade ninguém dizia, ou ousava dizer. E sequer a falta de professores – *elementos capacitados* – era reclamada.

Mas seria essa a tônica inclusive no período imediatamente anterior ao compreendido por esse estudo, ou seja, na década de 1960? Como se situavam os professores diante daquilo que teria sido a Educação Física escolar até os primeiros anos da década de 1970? Veremos que também nesse particular as considerações são as mais diversas. Tomemos como exemplo as considerações da professora Idelzi Massaneiro:

Interessante, Marcus, porque as raízes estão naquele volteio da dança folclórica ucraniana – eu até falei – e nessa relação mais agreste com a terra. Mas a Educação Física começa a me chamar a atenção na segunda fase, na segunda escola que eu lhe falei, que era o orfanato. Nessa segunda escola a gente teve uma professora de Educação Física que veio de fora. E a função primordial dessa professora era nos treinar para o desfile da Semana da Pátria. Nessa época as escolas desfilavam – não sei se você chegou a desfilar – ali no Centro

Cívico. Então era uma reunião enorme: crianças vestidas de azul e branco. E havia uma competição muito grande entre as escolas. E eu sempre fui habituada desde cedo a fazer o melhor possível, porque eu tinha que *defender* a escola. Era a professora Érica. Eu lembro que ela era *durona*, bem *sargentão*. Ela fazia a gente marchar contra o sol porque ela dizia que na hora da marcha, se o nosso grupo caísse na posição que estivesse de frente ao sol, nós jamais poderíamos baixar a cabeça. Nós tínhamos que marchar olhando para o sol! Então eu lembro muito disso, daquele alinhamento, daquele perfilamento, aquela organização; foram muito fortes. E a bem da verdade, Marcus, era interessante na minha cabeça porque eu vivia em um caos. Eu havia saído do seio familiar, perdido meu pai, ido e voltado para a minha avó. Depois eu tive que me adaptar a outro espaço que era meu, mas não era meu. E depois fui para uma escola que era mais caótica ainda, que não era meu espaço, era completamente diferente de mim: pensavam diferente, falavam diferente, comiam diferente. Para você ter uma idéia eles comiam coisas muito mais para o azedo e nós não tínhamos esse hábito. E eu estava nessa outra escola que era um caos maior. A bem da verdade, a minha noção de organização era muito caótica. E essa forma que a professora Érica fazia começou a me dar uma noção de organização. Que coisa louca, não é? E eu me lembro que ela impunha, fazia aquela manipulação toda, porque “quem marchar melhor vai ficar com o melhor chapeuzinho”. Era um detalhe: “Vai ganhar o broche da escola”. Enfim, aquela manipulação que se faz para a criança. E eu respondia a essas manipulações. Eu era uma criança que queria, que competia para ficar entre as melhores. E eu fui selecionada para marchar; fui escolhida para ser o manequim do uniforme. Era a maior festa: poder sair da escola para provar o chapeuzinho. Na minha cabeça era o modelo de chapéu, de feltro, não sei o quê; a saia: comprimento; a bota, aquela coisa! Para mim era a maior festa. É claro, eu manipulei e respondi à manipulação dela. E ganhei com isso: comecei a me abrir para um outro mundo, conheci outras coisas fora. Essa foi a primeira noção de uma Educação Física mais regrada, mais sistematizada, mais normatizada. E uma outra coisa que a gente teve, por mais caótica que tenham sido as escolas, a gente sempre teve brinquedo. Em todas as escolas. A gente brincava muito. Eu fui uma menina que viveu na íntegra toda a história dos brinquedos tradicionais. E é muito raro alguém me falar de um brinquedo que seja dessa região aqui, do Paraná, de Santa Catarina, que eu não tenha vivido na minha infância, que eu não tenha brincado. Das *cinco marias* ao *bete-ombro*, sei lá. Tudo o que você pode imaginar a gente viveu. E foram muito ricas as minhas experiências psicomotoras nessa fase, e eu me dava muito bem com isso. Quando eu saí dessa escola, porque eu tinha um bom rendimento, para vir estudar em uma outra escola... Ali eu tive uma Educação Física mais normatizada. Eu comecei a ter coisas diferentes na aula de Educação Física. E aí o fato de ser um homem o professor de Educação Física. E era um homem muito bonito. Muito bonito em todos os sentidos: fisicamente... E era absolutamente bondoso conosco, muito delicado, muito amoroso com as crianças. Era uma aula muito gostosa. E com ele eu comecei a ter as primeiras noções de esporte e comecei a me destacar no atletismo, embora não tivesse estatura, nada. Mas houve uma época em que eu saltava em extensão muito bem.

Passei um ano tendo aula com esse professor e nos anos consecutivos, comecei a ter uma professora. E foi ela que me definiu para a Educação Física. Foi a professora Terezinha Nicole. Com certeza! Eu já tinha todo esse... Eu tinha uma parte motora muito boa, eu me destacava ali também, e ela foi me incentivando, me incentivando e eu comecei a me apropriar de umas coisas do esporte. E quando eu fui fazer Educação Física ela foi a referência para mim.

A riqueza do depoimento acima está justamente na multiplicidade de experiências formativas que a professora desenvolveu a partir das suas aulas – como aluna – de Educação Física. Três dimensões estão muito bem delineadas no depoimento: uma prática baseada em marchas e evoluções, por muito tempo um dos principais “conteúdos” da Educação Física escolar, com objetivos claramente ordenadores e disciplinadores, como a própria depoente bem enfatiza; uma prática baseada nos jogos e nas brincadeiras tradicionais; e uma prática baseada no desenvolvimento esportivo. Essas várias experiências de um único indivíduo, mas que retrata a sua passagem por três instituições distintas, desenvolveram-se ao longo da década de 1960. É muito significativo perceber que não existia um modelo único de aula de Educação Física: as possibilidades eram bastante variadas e conviviam aparentemente sem muitas dificuldades. O esporte, por assim dizer, ainda não era a tônica *exclusiva* das aulas de Educação Física. Porém, segundo o professor Evaldo Kerkoski, as coisas eram bem menos ricas do que relatou a professora:

Porque eu lembro que nessa década de 60 é que começou a *engatinhar* a Educação Física no Brasil (...).

Era uma Educação Física, assim, muito rudimentar. Era aquele tempo ainda que... Eu lembro que a Educação Física não era levada a sério. Eu lembro que no meu tempo de *grupo*, uma vez por semana chegava uma professora com uma bola embaixo do braço, um apito pendurado no pescoço, e dava aqueles exercícios de bola por debaixo das pernas, bola por cima da cabeça – mais tarde a gente veio a saber que isso se denominava bola ao túnel, bola ao alto – aquelas brincadeiras que não exigiam muito a criatividade da criança. A gente ficava mais ou menos bitolado em uns *esqueminhas* que o professor dava e eram umas aulas assim, muito *água com açúcar*. A gente... Hoje eu penso que naquela época a gente não desempenhava nenhuma habilidade com aquelas atividades. E depois, no ginásio. Eu me lembro muito bem no ginásio: como era mal dada a aula de Educação Física! Não falando mal do colégio e nem do professor que nos dava aula! Eu me lembro que nós jogávamos só futebol de salão. Naquela época acho que nem se denominava *futebol de salão*. Se usava a quadra de terra do colégio, duas traves, cinco para cada lado, bola ao chão e todo mundo jogando e se sujando. Depois, tinha que entrar para a aula todo sujo, todo suado. Já naquela época existia o

que existe em muitas escolas pela periferia: a criança não tem oportunidade, depois de terminar a sua aula, de tomar um banho; pelo menos lavar o seu rosto, dar uma refrescada, molhar o seu cabelo, pentear. Ela entra na sala suada, as professoras acham ruim; e é a mesma coisa! Mas foi evoluindo.

E ainda sobre esse meu tempo de garoto de colégio: eu lembro que a gente só jogava futebol de salão. Então o professor chegou no final do ano e falou: “Hoje tem prova de Educação Física!”. E aí eu pensei, como eu era goleiro: “Vão mandar alguém chutar e eu vou defender. Se eu deixar passar, tiro 5; se eu defender tudo, é 10!”. Que nada! O homem mandou a gente subir corda: eu nunca tinha tentado subir uma corda! Tanto é verdade que quando eu desci a minha mão ficou toda ferida; porque queimou, mesmo! Não sabia nem como subir, imagine como descer! E subir em tronco: tinha um tronco em que a gente se encostava na hora do recreio, tipo um cavalo de pau. O professor dizia: “Quem passar se equilibrando naquele tronco tem uma média”. E aí fazer os exercícios de equilíbrio em uma barra de ferro que tinha lá: nunca pediram para gente fazer um equilíbrio ali, nem se pendurar! Ninguém conseguia colocar o pescoço até a barra. Tudo isso foi feito assim... É aquela tal história: tem que ter uma nota!

E leva o aluno ao sacrifício. Quem sabia fazer... Lógico, sempre tem aqueles mais dotados. Quem não sabia fazer levava nota baixa. Também, você veja que por aí não avaliava, não tinha parâmetro nenhum da sua condição física. Você não sabia: “Por que eu fiz aquilo? Por que tive que subir na corda? Porque eu tive que passar aquele cavalo de pau? Por que eu tive que fazer aquele equilíbrio?”. Não tinha razão! E você só jogava futebol! Não via razão nenhuma para ser feito aquilo. Depois, mais tarde, em um grande colégio de Curitiba, eu estudei à noite. E à noite a gente era isento de Educação Física. O trabalho que a gente fazia era levar uma bola de meia e na hora do recreio jogar embaixo da marquise do colégio. E assim foram as aulas de Educação Física em colégio. Eu quase praticamente não tinha. Era aquela que a gente inventava, que o guri ainda hoje inventa na rua, no pátio do colégio. Não tinha direção nenhuma a aula de Educação Física. Mas não desvalorizo, não! Porque ali começou...

O depoimento do professor Kerkoski nos oferece elementos muito significativos para a compreensão da maneira (ou maneiras) como eram concebidas as aulas de Educação Física nas escolas curitibanas ao longo dos anos 1960. É curioso que aquilo que para a professora Idelzi era uma experiência riquíssima – os jogos e brincadeiras tradicionais – para o professor Evaldo era pura falta de seriedade. Tal fato só fortalece a percepção de que os professores tinham maneiras muito diversas de valorar as suas práticas educativas. Mais interessante é observar que havia apenas uma aula semanal com aquelas “brincadeiras”.

Na sua fase seguinte de escolaridade, no seu ginásio, as coisas não eram muito melhores, segundo o professor. Além de lembrar-se apenas do jogo de futebol improvisado, o professor enfatiza com detalhes a aplicação de testes físicos, outro elemento bastante representativo dos primórdios da Educação Física no Brasil. E mais: tais testes, segundo o professor, seriam aplicados sem qualquer preparação prévia dos alunos. Ou seja, a Educação Física carecia de maior organização, sistematização e até mesmo relevância em termos escolares. Quando afirma que a Educação Física “começou engatinhar no Brasil” nessa época, não estaria o professor justamente comparando duas realidades bastante distintas? Ou seja, de quando foi aluno o professor selecionou um conjunto de experiências que ele considera representativas do que *não* deveria ser a Educação Física. Já como professor da Rede Municipal de Ensino ele destacou uma série de melhorias, sobre as quais comentarei em seguida.

Na mesma linha de análise podemos comparar os depoimentos dos irmãos Lubachevski, Julio e Olga. Para o professor Julio

Também não vamos *atirar pedras*, sabe? Porque na época nós vivíamos em uma situação, que a bem da verdade, é a seguinte: as escolas – eu não sei se é bom, ou se não é bom – mas as escolas particulares só tinham uma aula de Educação Física por semana (...).

Mais ou menos, assim. Uma aula de Educação Física por semana! E tinha essa uma aula ainda porque a lei exigia que tivesse. Porque senão, não teria! Muito bem: no ensino oficial tinha duas aulas por semana. E eu vou dizer uma coisa para você: tinha – eu vou lhe contar uma coisa – mas todo mundo estava rezando para não ter! Então que não tivesse nada, entendeu? Porque ter uma aula por semana, isso é uma vergonha! [exaspera-se]. Qualquer imbecil sabe que é contraproducente, é antifisiológico, que é contra a saúde, que é contra tudo o que se possa imaginar. Então não façam! Para quê, isso? Entendeu? (...).

Não é assim! Também não adianta pôr lei. Mas eu pergunto o seguinte: não tem um mundo de gente trabalhando para que a pessoa sintasse, afinal de contas, reconhecida pelo trabalho que esses profissionais venham a fazer? Porque se não for assim, não adianta *leizinha* nenhuma, *leizona* nenhuma!

Esse é o estado da questão sobre o qual se debruçou Beltrami (1992): um debate de quase dez anos em torno da relevância e da obrigatoriedade da Educação Física escolar, expressa na lei 4.024/61. Mas é interessante observar que muitos desenvolviam suas aulas, conforme os relatos da professora Idelzi e de vários outros professores. Segundo a professora Olga Lubachevski

...o voleibol desde a 5ª série eu já gostava. Gostava muito de dança, também. As apresentações que tinham, que precisavam de alguém que dançasse, lá estava eu participando. Demonstrações de ginástica, nos desfiles, baliza; enfim, eu estava mais ou menos ligada à Educação Física. A minha família toda está vinculada à Educação Física (...).

Na minha infância, quando eu era pequena, assim, um pouquinho menor, 5ª, 6ª série, eu ainda tinha as minhas brincadeiras de futebol. Eu até levei uma porção de surras porque eu era ponta-esquerda. E eu jogava no time dos guris porque eu era boa na ponta-esquerda (risos). E um vizinho perto da minha casa tinha um campo. Nós tínhamos uma *associaçõzinha* de jovens e ali nós jogávamos futebol. E a mãe dele, que era esposa de um senhor que era professor, advogado – foi professor também no ginásio, foi meu professor – ela que *dedava* e contava: “Mas veja que absurdo essas meninas! Como é que vão ficar as pernas dessas meninas, tortas? É um absurdo essas meninas ficarem jogando futebol, aqui, a tarde inteira!” E nós adorávamos! Na época *da* normal, por exemplo, eu fazia o meu estágio *da* normal e dava aula até as cinco horas. E depois as meninas vinham lá para casa andar com aqueles carrinhos de rolimã porque a minha casa ficava, assim, em uma subidinha. Então, ali a gente descia e eu descia com todo mundo. E a meninas, minhas alunas, levavam e eu adorava; porque elas levavam o carrinho até lá em cima. Foi, assim, um período muito gratificante, tanto no ginásio como *na* normal. Eu participava dos campeonatos. Havia uns jogos que nós fazíamos entre as cidades vizinhas, ali, e a gente sempre participava. Eram os Jogos da Primavera que às vezes não tinha nada a ver com primavera. Mas era o encontro das cidades. E fazíamos amistosos também (...).

Tinha aquele teste de suficiência física que era de matar. A gente ficava dolorida uma porção de tempo. Toda vida a gente gostava de ficar no melhor nível. Era um teste, assim, que marcou muito e que no futuro, digamos assim, quando eu *dava* testes... Eu não *dava* um teste, só. Eu comecei a trabalhar com a parte de aula, mesmo. Também cheguei a aplicar, mas não era, assim, com aquela finalidade que existia antigamente.

Para o professor Aluísio da Rosa:

Veja bem: eu vou me reportar antes da Lei, porque na época eu estava na faculdade, eu era aluno. Eu me lembro que no ginásio, no Caetano Munhoz da Rocha era *só* esporte. A gente praticava muito esporte. Nós fazíamos ainda aquele teste de suficiência física, dos militares, aqueles cinco exercícios! E era muito esporte! Nós tínhamos muito pouco...; não existiam professores formados, meu professor era leigo. Professores leigos! Então realmente era esporte.

E para o professor Antonio Gilberto Canestraro:

Com certeza tinha. Na época do SENAI, embora o ensino fosse de 1º grau, equivalente a 5ª a 8ª série, não era reconhecido. Mas a Educação Física era esperada, aguardada. Nós tínhamos três sessões semanais. (...) na época em que eu estudei, eu tinha três aulas de Educação Física. Era cobrada a performance, tinha que ter um pouco de técnica, de aplicação, e de participação, realmente.

Esse conjunto de depoimentos é representativo de como se desenvolvia a Educação Física nas escolas naqueles anos. Eram anos de indefinição do seu papel; a sua legitimidade e relevância educativa estavam em xeque pelo conjunto da sociedade, tanto quanto a sua organização no interior das escolas. A Educação Física, quando existia no cotidiano escolar, ainda era desenvolvida prioritariamente nos moldes da preparação física, do condicionamento físico. Junto a essa dimensão subsistia a ênfase tradicional na ordem, na disciplina, na higiene. Mas também existiam práticas voltadas para o esporte. O que nos leva a concluir que a Educação Física ao longo dos anos 1960, ou se apresentava como continuadora da tradição no interior das instituições escolares, ou não era desenvolvida de maneira satisfatória para os seus profissionais. Sabemos que o esporte foi um dos elementos constitutivos da Educação Física brasileira, dentro de um universo maior de conteúdos. Mas também não são poucas as referências aos brinquedos e jogos tradicionais, às danças folclóricas etc., por parte dos professores. As suas possibilidades de intervenção educativa eram, pois, bastante ricas naquele momento e extrapolavam os estreitos limites da prática esportiva em muitos casos. O que fazia com que a Educação Física não se desenvolvesse de maneira mais satisfatória? Para muitos depoentes o problema estava no baixo reconhecimento social da área e do seu profissional, muitos dos quais ainda eram leigos, conforme indicou acima o depoimento do professor Aluísio da Rosa e conforme nos sugere o programa da Escola da Vila Nossa Senhora da Luz, que reivindicava *elementos capacitados*. Mas o próprio curso de formação parecia estar em processo de mudanças e de afirmação pelo que podemos depreender do depoimento do professor Julio Lubachevski:

Depois da Escola de Educação Física passar por uma série de situações difíceis – o que eu digo hoje, que muitos se queixam da Educação Física – mas nós passamos por uma verdadeira apoteose. Porque a Educação Física na minha época estava funcionando com um currículo de três anos. Funcionava naquela pracinha que tem ali, do Inter Americano, bem na esquina. Tinha a casa de uma secretária do curso, que era a professora Jeroslava. Ali tinha a

secretaria e funcionava uma ou outra disciplina. Nós ocupávamos algum espaço do Círculo Militar e algum espaço da antiga Faculdade de Filosofia da Católica, que era do lado do Guaíra. Funcionava ali. Agora está tudo demolido. Depois tivemos problemas com a Faculdade de Filosofia e alguma coisa passou para o Guaíra, que estava em construção. Então, tínhamos atividades dentro do Guaíra, naquela casinha – era uma casa que tinha ali na esquina – e no Círculo Militar.

Isso em 59, 60, por aí. Precisa ver bem estas datas, se não eu vou me perder (risos). E depois nós tivemos problemas novamente. E houve um período que tivemos que ir para o Colégio Estadual. E do Colégio Estadual – também houve problemas – tivemos que ir para o 20º RI. E também com a soldadesca lá, teve problemas; porque eram loucos pelas meninas, não é? E aí tivemos que sair do 20º RI e fomos para a Duque de Caxias. Depois da Sociedade Duque de Caxias fomos para o Tarumã, que estava sendo construído. E aí que começaram a construir as salas de aula de madeira. E foi construído aquele *tanquinho* que tem lá no fundo, aquela piscininha que ninguém dá valor, e não sei o quê, mas que... Aquele *fundo de quintal* formou muito professor! E de lá nós também fizemos algumas atividades com o Colégio Militar, que deram certo, não deram certo, deram certo, não deram certo... e foi um problema muitíssimo sério. Até as coisas chegarem a um ponto em que o estado não queria mais assumir porque aquilo era uma... *a Educação Física era uma praga que estava incomodando o estado*. Uma série de iniciativas foram tomadas no sentido da incorporação da *Escola* à universidade, e foi concretizada, no papel, a incorporação. Os diplomas já estavam saindo pela universidade, mas a universidade não assumia absolutamente nada. Até que chegou um período em que houve uma proposta concreta da universidade de incorporação, de agregação mesmo, da Escola de Educação Física à universidade. E as coisas não se resolveram por “n” problemas políticos, apesar de nós termos o Ministro da Educação do Paraná, Secretário de Educação Física e Esporte do Paraná, e uma série de políticos mandando, lá. Mas não se resolveu. O caminho, no fim, acabou sendo o problema da extinção de uma das mais antigas Escolas de Educação Física do Brasil, da extinção da *Escola* pura e simples, *em uma tacada só*, e da criação de um Curso de Educação Física dentro da universidade.

A professora Olga Lubachevski, que diferentemente do seu irmão Julio, era aluna da *Escola* também relatou dificuldades:

E a faculdade estava passando assim, por um período, acredito, meio difícil. Então esses professores se formavam e eram contratados para trabalhar com os professores da disciplina: alunos que se destacavam e tal. E era difícil porque não tinham *aquele* preparo. Atletismo, por exemplo, também era uma matéria que eu tive diversos professores. E alguns muito bons até, que não eram professores, eram alunos recém-formados que pegaram a disciplina e se saíram melhor que os professores. E assim terminei a faculdade a *trancos e barrancos*, sem ter muito destaque. Eu tenho colegas, por exemplo, que ficaram na

universidade, da universidade passaram para a Federal, que foi incorporada e hoje tem assim, um trabalho bem rico na parte esportiva, mesmo.

As dificuldades acima apontadas indicam a crise que vivia, à época, o único curso de formação de professores de Educação Física do Paraná. E do relato do professor Julio é possível intuir que essa crise permaneceu por pelo menos 15 anos, até que a Escola fosse incorporada à UFPR em 1977. Mesmo indivíduos que tinham uma vinculação anterior com a área esportiva não diferiam muito nos seus juízos acerca do seu *status* profissional e acadêmico, como nos indica o professor Clodoaldo Rossa:

Você veja: a questão é de momento. Ali é que você dá certas guinadas na sua vida. Foi considerada uma prova difícilíssima e poucos restaram para fazer as outras provas; se eu passo ali, havia *grandessíssimas* possibilidades de eu passar em engenharia e hoje ser engenheiro. Um amigo meu também reprovou, não passou nessa prévia: “Vamos fazer Educação Física?”. Eu disse: “O quê? Fazer Educação Física? *Escolinha Wallita?*” (sic!). Era conhecida a Escola de Educação Física, naquela época, que pertencia ao estado, *Escola de Educação Física do Estado do Paraná*, como *Escolinha Wallita* (sic!). “Eu fazer Educação Física? Em primeiro lugar...”. Você veja: eu tinha uma mentalidade de que era um curso de segunda categoria! (...).

Aí fiz o curso na ex-Escola de Educação Física. Eram três anos naquela época. Fiz um bom curso, comecei a me interessar pelas coisas da Educação Física, mas era um curso tecnicista. Muito tecnicista: muito voltado para o desporto, para o rendimento, o treinamento. E eu já era fruto disso, porque era atleta. Fiz o curso, tudo bem, veio bem ao encontro do que eu já fazia anteriormente, estava achando sensacional o curso. Naquela época houve mudanças na direção, porque até então eram professores tradicionais de Educação Física que eram diretores, e entrou um médico como diretor com idéias meio revolucionárias, digamos. *Primeiro, ele queria mudar a imagem da Educação Física. Ele achou que tinha que trazer sangue novo, pensamentos novos; queria fazer o curso de Educação Física ser mais conhecido e até foi muito para o lado desportivo.* Tanto é que ele fez questão que nós fossemos campeões, no ano que ele assumiu, nos Jogos Universitários, que naquela época, fazendo aqui um parênteses, eram maravilhosos, muito motivantes. Eram a Engenharia, a Medicina da Federal, os cursos *bicho-papão* dos jogos; depois os outros cursos, sempre brigando por colocações secundárias. Educação Física saía-se bem em um ou outro desporto, ficando sempre lá atrás. E ele fez questão: “Nós temos que ganhar estes jogos!” .

Ao que parece a Educação Física no Paraná naquele período sofria de uma necessidade de afirmação e reconhecimento escolar, acadêmico e social. O professor

de Educação Física buscava afirmar-se como o especialista competente. Em termos escolares não era possível mais tolerar a presença de leigos, como podemos depreender do depoimento da professora Olga:

Eu não cheguei a trabalhar, eu cheguei a dar curso para os recreacionistas. E eu nunca fui favorável ao professor, o professor primário. Afinal de contas, ele ia lá fazer um cursinho de um mês, às vezes uma semana, às vezes alguns dias, e ele se tornava capaz de trabalhar dentro da Educação Física. Não que não existissem professores até melhores que os professores que eram formados com licenciatura e tudo mais. Tinha muita gente, muito recreacionista bom. O que eu não concordava era que naquele momento, a partir do momento em que se abria a vaga para um professor que não era licenciado em Educação Física, um professor primário, nós estávamos tirando a oportunidade de um estagiário de Educação Física, que poderia vir até a escola para fazer este trabalho.

Também para a professora Hermínia essa não era uma questão menor:

Inicialmente, quando eu terminei a faculdade, eu sonhava em dar aula de natação. Eu adorava natação. Queria dar aula de natação porque eu tinha me realizado mais no currículo da *Escola* com a natação. Eu entrei com muita dificuldade e saí razoável. Mas não existia escola para você dar natação. E eu me adaptei muito nas escolas. Porque na nossa época não existiam academias. Inclusive, era uma briga, na época, porque não existiam professores de Educação Física nas academias. Era *dado* por leigos. Inclusive, surgiu um plano de fazer uma Associação de Professores de Educação Física e dar um nome todo esquisito para o professor de Educação Física, exigindo que se tivesse um professor de Educação Física em academias, clubes... Assim como existe na farmácia, como no caso do médico, como é que um leigo pode entrar na nossa atividade? Tem que ter uma pessoa formada (...).

Sempre existiu professor cômodo que pegava seu jornal, jogava a bola e deixava jogando caçador ou futebol. Sempre existiu. Sempre houve esta crítica. Tanto é que, como nós já tínhamos conversado, não havia um planejamento. Cada escola fazia seu currículo e o professor ia dar sua atividade em algum canto onde não fosse visado. Largava a bola, largava o que ele achava que deveria deixar com os alunos, uma mesinha de *pingue-pongue*, e ia ler seu jornal. Pegava dois ou três alunos para limpar o carro; era uma desorganização total. Quando eu comecei a trabalhar – vou tornar a repetir, pois já falei – a freira chegou para mim e disse: “Você vai dar aula assim? Nossa, mas a professora que vinha dar aula aqui vinha de sapato de salto e saia!”. Foi aqui, nessa postura do professor de Educação Física começar a se apresentar uniformizado e dar as atividades, que em si valorizou. Tanto é que aumentou a carga horária.⁴⁶

⁴⁶ Na *Revista* n. 22, de 1974, o professor espanhol José Maria Cagigal propõe a substituição do termo

O professor graduado era uma das exigências da época. E não parece ter sido uma prerrogativa exclusiva da Educação Física. A historiografia tem destacado as campanhas pela expansão das vagas no ensino superior como uma das bandeiras de luta da década de 1960, campanhas que redundariam na Reforma Universitária de 1968 (Cunha, 1983). Mas independente das questões mais amplas, o professor de Educação Física buscava afirmar-se mesmo diante da sociedade. Na continuidade do seu depoimento a professora Hermínia afirma:

A partir da nossa turma de 68 e 69 é que a Educação Física teve um auge, subiu. Ela foi muito dinamizada. Até aí as escolas particulares tinham uma vez por semana, e as escolas estaduais tinham duas vezes por semana. E em algumas escolas de 1ª a 4ª tinha um ou outro professor que dava atividades, mas não havia uma consistência de *ter* Educação Física. A nossa turma lutou e conseguiu aumentar o número de aulas, inclusive. O que é a *dor de cotovelo* de muitos professores, porque algumas matérias não conseguiram aumentar o número de aulas e a Educação Física passou a ter três vezes por semana; e em colégio particular duas (...).

E nós mudamos muitos hábitos. Quando eu comecei a dar aula, a freira, a irmã dizia: “Meu deus, você vem assim dar Educação Física? A antiga professora vinha de saia e sapato de salto!”. “Mas como é que vai dar a prática? A gente tem que estar preparada para dar a prática!”. E os uniformes de Educação Física eram bermudas agarradíssimas, com zíper. Os alunos não tinham mobilidade. Então era uma briga, porque eu queria mudar.

Mas naquela época as confecções que faziam para os colégios particulares – eu dei aula no N. S. Esperança e no N. S. de Lourdes – não queriam ceder, porque achavam que aquilo que elas idealizaram... E depois eles tinham muita coisa para vender para os alunos, não é? Uma bermudinha de zíper arrebatava e machucava a menina. E nós mudamos muita coisa! Pode reparar que os alunos começaram a usar moletom e malhas a partir dessa época. A gente andava na rua e o pessoal olhava para gente: “Credo!”. E eu ainda me lembro, grávida, de uniforme de Educação Física. A gente chamava a atenção, porque ninguém... Porque as mulheres quase não usavam calça comprida. Imagine você usar uniforme agarrado! Mesmo que fosse soltinho, estava mostrando meio agarrado. (...) só usava agasalho na rua o aluno de Educação Física. E eram mal vistos. Os alunos de Educação Física eram mal vistos. Na época eles falavam muito mal do alunos de Educação Física (...).

Porque achavam que moça que fazia Educação Física era, você sabe, *mulher de programa*. E era o contrário! Porque nós ficávamos lá no Tarumã, fechadas, e elas aqui no centro, nas outras faculdades. E aqui a oportunidade era bem maior, para as moças. Então éramos mal vistas, na época.

Mudança de hábitos, maior reconhecimento e projeção, busca de reorganização e tentativa de elevar o conceito de área: a Educação Física buscava afirmar-se. Seja na própria organização da formação superior, na indumentária, na organização escolar dessa disciplina, no comportamento dos seus profissionais, a ênfase recaía sobre a necessidade de mudar a imagem da Educação Física. Em contraposição aos “professores tradicionais” apontava-se a necessidade de “sangue novo, pensamentos novos”, conforme vimos acima no depoimento do professor Clodoaldo Rossa. E não podemos deixar de observar que essa busca do “novo” aparece vinculada a uma maior orientação esportiva para a Educação Física. O que novamente indica que o debate entre o “novo” e o “velho” era balizado por uma questão central: a prevalência do esporte e da competição. Parece-me que a historiografia aponta com correção um momento de esportivização da Educação Física escolar. O que a historiografia não procurou verificar foi em que medida essa esportivização não se deu por uma necessidade intrínseca de afirmação da área da Educação Física, diante de um quadro de baixo reconhecimento do seu *status* e, por conseguinte, do seu profissional. O especialista em Educação Física – o professor – observava um quadro confuso quanto à organização da Educação Física no interior das escolas além de deparar-se com um reconhecimento social e acadêmico inferior ao de outras áreas e de outras disciplinas escolares. Não teria o esporte criado condições para um maior reconhecimento social para a Educação Física? A explosão do esporte como fenômeno de massa não teria marcado profundamente as práticas escolares da Educação Física? (Bracht, 1997 e 1999).

Caso tenhamos uma resposta afirmativa para a questão acima, então toda aquela historiografia que vinculou a esportivização da aula de Educação Física aos interesses do governo autoritário e do capitalismo internacional estaria analisando de forma muito esquemática as transformações sofridas pela Educação Física brasileira no período. Contra esse esquematismo levanta-se a pluralidade de experiências singulares aqui analisadas. Segundo o professor Ademir Piovesan o debate assumia um caráter técnico e tinha um alcance mundial.

Em 74 eu fui fazer um curso de especialização na Alemanha, em treinamento desportivo, e tudo às custas do governo, também. Não só técnicos, mas atletas também foram para lá. Bom, eu fiz essa especialização em treinamento, fiz as duas técnicas desportivas, e

depois fiz uma técnica em recreação. Havia um certo confronto entre essas orientações; não se sabia se a recreação poderia ser entendida como uma técnica, porque a técnica estava condicionada ao esporte.

A tensão era, então, entre aquilo que era esportivo e aquilo que não o era. Não seria a recreação, naquele período, representativa do que era o “velho”? Os depoimentos de alguns professores indicam que as atividades recreativas eram recorrentes nas aulas de Educação Física – quando essas aconteciam – e conviviam aparentemente sem muitos problemas com as atividades esportivas. O mesmo pudemos observar em relação aos programas escolares localizados.

Estava em curso um processo de afirmação de algumas áreas acadêmicas já tradicionais e a emergência de outras. No caso da Educação Física, expandia-se também a necessidade do seu reconhecimento como área autônoma, capaz de desvincular-se das suas amarras históricas, pelo que é possível inferir do depoimento do professor Lamartine Pereira DaCosta:

Potencialmente já havia um clima de mudança. A Educação Física do Brasil já estava um pouco saturada daquela tradição que vinha desde 1939. Ela já estava buscando novos caminhos. Em alguns setores, como a dança, você nota isso. Agora que a história está sendo levantada, nesse congresso, por exemplo, você percebe que nos anos 40 já havia gente da dança que estava muito avançada. E outros setores também. É que não havia oportunidade dessas pessoas trocar: não havia publicação, não havia um clima de troca. Então, a Educação Física se apresentava pelo seu lado – que não era negativo – mais visível, que era uma mera atividade escolar ou clubística. Os elementos de ponta não apareciam. Na verdade, o que houve naquele momento, que eu poderia até julgar: “O primeiro livro de treinamento esportivo que deu um toque científico à nossa formação...” não é bem verdade. Ele tinha que ocorrer de um lado ou de outro. Já havia esse encaminhamento. A gente percebe isso em outros países em que houve isso também. Aquele momento foi uma busca do professor de Educação Física para a sua autonomia. Ele sempre foi muito preso à área militar e à área médica. Mas o lado científico deu autonomia a ele. Foi muito sintomático que o livro de 67 teve eu como editor, com um bando de médicos dentro. Inclusive os principais da época. E não podia ser de outra forma, porque eles não se sentiram fortes. Eu vinha do estrangeiro, estava forte, fui aluno dos principais sujeitos. Eles não tinham moral de me vencer e tiveram que me aceitar. Eu disse o que eu queria e eles fizeram o que eu queria. E foi um professor de Educação Física que foi o editor! Você não poderia imaginar isso naquela época. Um médico submetendo-se a um professor de Educação Física! Nem pensar! E os *caras* se perfilaram direitinho, na ordem das coisas e tudo bem. Sintomático, isso! O próprio Alfredo poderá falar

melhor sobre isso. Ele também partiu para desmitificar essas coisas. Foi mais um momento de desmitificação e não de criatividade, de elementos científicos que revolucionariam a Educação Física. Essa tendência já era potencialmente estabelecida. Outro momento: os anos 70. Os anos 70 são mais a descoberta do saber. A autonomia já estava mais clara (...).

O governo militar tem muitas críticas, mas tem algumas coisas interessantes. Esta talvez seja a melhor. Essa frase não é minha, é do Affonso Romano de Sant'Anna, esse da literatura: foi mandado pessoal para o estrangeiro. Nunca se distribuiu tantas bolsas como naquela época, não é verdade? (...).

Mas se existiu alguma contribuição de algumas pessoas importantes – e eu me incluo entre elas, evidentemente – é porque queriam que nós tivéssemos um saber próprio. Quer dizer, lá naquela revistinha, o Boletim Técnico Informativo, já era isso aí. Embora não fosse totalmente delineado. Nós pensávamos que era uma *escola* e não era. Era autonomia. Quando você compara com outros países é a mesma coisa. Agora nós já temos meios de fazer comparações. Eu mesmo tenho vários trabalhos que mostram isso. Até na Alemanha é assim. Então, esse fenômeno ocorreu muito bem no Brasil e também com algumas influência institucionais e mercadológicas. Houve o crescimento da economia em alguns momentos, o famoso *boom* econômico dos anos 70, creditado ao governo militar. O governo militar, como tudo no Brasil, foi ambíguo. Teve um momento que subiu... Ele mesmo subiu e ele mesmo destruiu, demonstrando o perigo das ditaduras. E as ditaduras são muito assim. Mas de qualquer forma houve um crescimento econômico e no bojo dela houve o crescimento do esporte. Com isso nós vamos ver que o *Diagnóstico* mostra o crescimento exagerado dessas escolas e a merda que iria dar. E que está aí. Acertou em cheio! Aliás, o acertar das previsões lá foram de 90%. Eu mesmo fico admirado com isso, se é normal. Não é que ele tenha sido tão bem feito. Houve um certo sentimento que mostrou onde estavam os defeitos e depois eles afloraram mais nitidamente naquela experiência.

As páginas da *Revista*, conforme vimos na primeira parte deste estudo, confirmam uma preocupação de alcance mundial com os rumos da Educação Física. Aquele debate acontecia com a contribuição de pesquisadores de todo o mundo, e não somente dos países capitalistas. A busca pela diferenciação e pela autonomia da Educação Física parece ter sido um fenômeno mundial daquele período. A busca da delimitação do seu campo acadêmico parece ser uma característica desses anos (Bracht, 1999).

Para o professor isso representava a possibilidade de a Educação Física atingir um *status* especializado que o dotasse de maior reconhecimento sócio-institucional. Essa busca por uma identidade, tanto da área, quanto do seu profissional, continua sendo ainda hoje a *bandeira* de muitos profissionais. De qualquer maneira creio que é

importante entender que, se temos que tomar alguns cuidados quando falamos de uma renovação da Educação Física brasileira no final dos anos 1960 e início dos 1970, alguma coisa mudou na forma de conceber a sua importância no interior das escolas. E esse movimento não se deu sem o consórcio do professor de Educação Física. É o que sugere um depoente que não foi atleta ou militar, o professor Evaldo Kerkoski:

Graças ao... Muitos falam mal. Mas eu ainda acho que graças ao militarismo daquele período de repressão que nós tivemos, da Revolução de 64 e daí para frente, a Educação Física começou a ser olhada com outros ângulos. O governo talvez pensando: “Puxa, nós temos que mostrar o poder do povo através do esporte, através do vigor físico”. Aí começou o pessoal a pensar... No meu pensamento é isso, não é?

Eu via assim. Daí que começaram as autoridades... Começaram a observar que pelo esporte, pela Educação Física, o país poderia ser beneficiado. Eu penso que o esporte hoje em dia, apesar de no Brasil ainda estar engatinhando, o esporte é que leva à informação da cultura do povo, do vigor do povo, da alegria do povo; quando falo povo, falo povo brasileiro, não é? Povo que eu... [Nesse momento o professor emociona-se e começa chorar. Ele retira-se por alguns minutos. Quando volta, desculpa-se e pede que reiniciemos a gravação] (...).

Eu nunca tinha ouvido falar em salto em altura, salto em distância, arremesso de peso, corrida longa, corrida curta, corrida de velocidade; nunca tinha ouvido falar. E ali eu aprendi e comecei a aplicar o atletismo como a primeira matéria como professor formado, recém-formado em Educação Física, no Colégio Papa João XXIII. E lá formei uma grande equipe de atletismo. E também como eu gostava de futebol, formei uma equipezinha de futebol e estava começando o handebol na Rede Municipal.

O meu chefe me encaminha para uma escola no bairro do Atuba, Vila Nova Esperança: Escola Anísio Teixeira. E eu me lembro muito bem, foi no ano de 73, quando eu me apresentei, e a diretora falou assim para mim: “Vamos ver se esse ano a Educação Física vai ser dada, porque até agora, só porcaria...”.

Ela fazia alusão a alguém que tinha estado lá e não teria desempenhado um bom papel. E aquilo ali foi uma *injeção* para mim, porque eu já vinha de um ano com muitas atividades. E foi uma *injeção* para mim. E eu comecei a trabalhar Educação Física nessa escola da Prefeitura e me lembro que eu não tinha espaço. Era terra, não tinha nada. Era um pátio de terra, o terreno irregular; se quisesse dar alguma coisa de corrida tinha que ir para fora do colégio. Tinha uma rua com asfalto em frente, tinha um bosque ao longe, muito bonito, e um grande campo de futebol. E ali eu fazia minhas atividades. Mas dentro da escola eu comecei a treinar voleibol com bolinha de borracha n.º 10, essas bolinhas de ginástica rítmica desportiva. Comecei a treinar voleibol no paredão e comecei a inventar exercícios para treinar o voleibol. E de repente eu montei uma equipe. Veja você: a minha equipe tinha sete jogadoras. Só sete! Dentre todas as meninas do colégio eu consegui descobrir sete meninas

para formar uma equipe. E *com a cara e a coragem* fomos disputar os Jogos, *Primeiros Jogos Infantis do Município de Curitiba*. Para quem não sabe, foram realizados na Escola Omar Sabbag em 1973. E lá nós fomos campeões no voleibol feminino com sete; uma só no banco!

Além de enfatizar o papel dos militares na “redefinição” da Educação Física brasileira no período, o professor Kerkoski deixa claro o que seria para ele uma Educação Física mais “séria”, mais “significativa”: o esporte e a formação de equipes esportivas. O seu universo já é o universo do esporte, da competição, da premiação, dos títulos. Mas ele nos dá indícios, a serem explorados a seguir, de que mesmo aquela orientação oficial não poderia ser desenvolvida a contento: não havia instalações, não havia materiais. Como poderia ser desenvolvida a aula de Educação Física dentro da perspectiva esportiva sem o atendimento dessas condições básicas, aliás, previstas na legislação do período?

Mas já estamos em 1973 e ouvindo ainda algumas reclamações – em uma escola municipal – em torno da ausência de uma prática efetiva de Educação Física. Mas dois anos antes iniciara-se um movimento de fortalecimento da Educação Física no âmbito da PMC. O teor e os desdobramentos desse movimento é o que passo a analisar a partir de agora.

CAPÍTULO 2

**EDUCAÇÃO FÍSICA POR TEMPORADAS E A PARTICIPAÇÃO DOS
PROFESSORES NA FORMULAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (1972-1983)**

*A imobilidade das coisas que nos
cercam talvez lhes seja imposta pela nossa
certeza de que essas coisas são elas mesmas
e não outras, pela imobilidade de nosso
pensamento perante elas.*

Marcel Proust

Quando eu comecei, saí da faculdade e fui para o Omar Sabbag. E lá no Omar Sabbag eu trabalhava antes de ter o programa de Educação Física. Eu e os demais professores é que tínhamos a nossa proposta. E eu acho que era por aí. Hoje a gente está voltando a isso: tem que ser a proposta pedagógica da escola, da sua realidade. Então nós criávamos nosso programa. A gente trabalhava com a ginástica e, na época, com ginástica desportiva generalizada; a “calistenia” a gente trabalhava bastante! Daí, dentro da desportiva generalizada a gente trabalhava o esporte. Mas se trabalhava com “aquecimento” aquela parte de formação corporal, com fundamentos, a “volta à calma”, enfim, todas aquelas partes. Tanto que quando eu fiz o concurso caiu para mim a desportiva generalizada: voleibol com desportiva generalizada. Eu trabalhava muito isto; trabalhávamos demais o atletismo; eu me lembro que nós começávamos sempre com o atletismo. O atletismo e a ginástica olímpica eram os primeiros, as primeiras modalidades esportivas que a gente desenvolvia com as crianças. As primeiras atividades de Educação Física. Nós entendíamos que era a base natural: correr, saltar, pegava ali as sete famílias etc. e tal. Então era por aí. Isto já era, veja bem, a escola já apontava para isso antes da entrada da Lei.

O depoimento acima, do professor Aluísio da Rosa, refere-se ao período anterior aos anos de 1971 e 1972, quando emergem as primeiras iniciativas ordenadoras para a Educação Física por parte da PMC. Vale observar que naquele momento ainda não existia a Secretaria Municipal de Educação, criada somente em 1988. Os assuntos referentes à educação estavam alocados na Diretoria de Educação, vinculada ao Departamento do Bem Estar Social. Pela Educação Física respondia a Divisão de Esportes e Recreação Orientada vinculada, por sua vez, à Diretoria de Educação.

Numa iniciativa nitidamente norteadora, a Divisão de Esportes e Recreação Orientada (DERO) formula em 1971 o primeiro Programa de Educação Física por Temporada.⁴⁷ Na *Introdução* do referido *Programa* para o ano de 1972 encontramos as seguintes justificativas para a sua implantação:

A elaboração do “Programa por Temporada” objetiva propiciar aos senhores Professores de Educação Física, a preparação dos seus alunos de modo planejado obedecendo a uma programação antecipada e definida, *afastando deste modo processos improvisados* e sem uma seqüência pedagógica.

Nunca será possível realizar uma tarefa educacional se a mesma não for antecipada em seus objetivos e nos meios a serem utilizados.

Ao levarmos em consideração o moderno conceito de educação – que é “processo de dirigir indivíduos no aprendizado de atividades que contribuam para assegurar um regime de vida socialmente eficiente” – somos levados a compreender o processo educativo, no só como uma série de conhecimentos, mas principalmente de experiências e práticas susceptíveis de modificar e amoldar o indivíduo ao seu meio, modificação esta resultante da reação natural deste indivíduo ao estímulo ou atividades (neste caso, atividades físicas) que se lhes forem apresentadas, virão afetar os aspectos tanto físicos como emocionais e morais, durante toda a sua existência (Curitiba, 1972: 1, grifo meu).

Várias conseqüências podem ser tiradas desse trecho da *Introdução* do *Programa*. Em primeiro lugar, o discurso recorrente, inclusive na *Revista*, da necessidade de acabar com a incúria, com a improvisação. Pelo que temos visto esse apelo é generalizado nesse período. O professor estaria atuando de forma não sistemática, com um suporte de conhecimentos tecnicamente sofrível, e sem muito compromisso com a formação dos alunos propriamente dita. O *Programa* cumpriria então o papel fundamental de prover o professor de Educação Física das condições mínimas indispensáveis a uma prática docente mais significativa. Em momento algum

⁴⁷ O Programa de Educação Física por Temporada empresta sua denominação das competições esportivas. Refere-se a uma forma de organização do trabalho pedagógico de Educação Física em que, a cada período de tempo (mês, bimestre, trimestre ou outros) se desenvolve uma determinada modalidade esportiva. Daí resultou a tradicional forma de organização da Educação Física escolar, tão em voga ainda hoje, de trabalhar uma modalidade esportiva em cada um dos quatro bimestres letivos do ano. Essa forma de organização da Educação Física escolar contribuiu, indiscutivelmente, para a redução da sua amplitude temática (de conteúdos) para algo em torno de meia dúzia de modalidades esportivas que, por sua vez, aparecem nos programas escolares sem nenhum critério predefinido. Não raro, são determinadas pelo maior ou menor conhecimento técnico que o professor tem dessas modalidades.

o *Programa* faz referências às condições de atuação do professor, denunciadas como precárias nos planos de trabalho de 1970, anteriormente analisados. Ainda assim a DERO prescreve atividades esportivas que exigem espaço adequado, material e equipamentos especializados. E organiza essas atividades de uma forma extremamente linear e fechada, sem qualquer possibilidade de flexibilização. Ainda que o *Programa* aponte no item 2.6. dos seus Objetivos Gerais para *várias atividades*, na verdade ele privilegia apenas uma: o esporte. E, ainda assim, diante da amplitude de modalidades esportivas disponíveis, opta por cinco: atletismo, handebol, voleibol, basquetebol e ginástica de competição. Isso de 5ª a 8ª séries. De 1ª a 4ª série prescreve atividades difusas e não aprofunda sequer sua distinção; assim, de forma genérica admite “o jogo”, “as sessões de Educação Física”, “as atividades rítmicas”, “as pequenas histórias”, “as sessões de Iniciação Esportiva” e “as atividades complementares”. Mas, nitidamente não tem o mesmo zelo técnico de seriar as atividades de 1ª a 4ª séries como o faz no que se refere às atividades de 5ª a 8ª séries. É importante, ainda, enfatizar, além do caráter arbitrário, o caráter de inexecutabilidade dessa forma de organização do trabalho pedagógico, pois esse grau de requinte técnico exigido pelo *Programa* faz supor a existência de quadras especializadas, materiais variados e equipamentos sofisticados, apontados no decorrer do próprio *Programa*. Isso nos faz ressaltar o completo distanciamento dessa proposta oficial, da realidade das escolas municipais. Basta para isso, como já foi dito, cotejarmos os planos das escolas com o *Programa* da PMC e estarmos atentos para os depoimentos dos professores.

Outro aspecto que salta aos olhos no *Programa* é a referência a um “moderno conceito de educação”. Não é difícil observar a que se refere esse *moderno conceito*. O próprio texto enfatiza que “nunca será possível realizar uma tarefa educacional se a mesma não for antecipada em seus objetivos e nos meios a serem utilizados”. Objetivos, meios, planejamento, eficiência são termos bastante significativos, muito caros à tecnocracia educacional, conforme demonstra Covre (1983: 196). Assim, novamente o *Programa* pode ser aproximado das discussões da *Revista* e mais, do próprio ideário educacional oficial do período.

Por fim, a perspectiva de “amoldar o indivíduo ao seu meio” numa dimensão que afete “toda a sua existência” acredito que não deixe dúvidas quanto à sua intenção de assepsia social, de formador de uma sociedade moralmente higienizada. Nenhuma

referência é feita sequer à possibilidade dos indivíduos fazerem opções próprias. Ele é constantemente concebido como um ente abstrato que conta com o zelo do poder público no seu vir a ser. Tanto o professor quanto o aluno são considerados nessa perspectiva, ainda que o primeiro esteja, na verdade, sendo *reeducado*. A Educação Física só pode ser eficaz, significativa, se atender a esse postulado da formação moral do homem para a vida. Nesse caso, a *vida* pressupõe a sociedade equilibrada, harmonizada. A Educação Física cumprirá seu papel de uma maneira assumidamente utilitária pelos autores do *Programa*.

Portanto uma programação de Educação Física só poderá ser considerada como realmente educacional se lhes forem oferecidas oportunidades para agir em situações fisicamente saudáveis, isto é, situações realmente plausíveis como o ponto de vista higiênico e fisiológico; situações “mentalmente estimulantes”, isto é, situações em que se asseguram a necessidade de se usar o cérebro em relação com as atividades desenvolvidas e “socialmente sãs”, ou seja, atividades que propiciam e asseguram o aparecimento e desenvolvimento de valores morais e sociais.

Portanto, se a Educação Física empregada não resulta em uma conduta realmente sã e útil, ela não terá direito ao termo “EDUCAÇÃO” (Curitiba, 1972: 02, destaque no original).

A ênfase na saúde não é casual. É típico do pensamento tecnocrático a preocupação com a formação e manutenção da força trabalho, aspecto amplamente explorado pela historiografia da Educação Física, como vimos na primeira parte. A saúde aparece sempre vinculada à moral social; ou seja, o discurso da saúde cumpre uma função claramente ideológica na história da Educação Física brasileira também nesse período (Carvalho, 1995). Tanto que a recorrência a justificativas para a Educação Física como o melhor meio de “assegurar e melhorar o estado de saúde da criança”, de “assegurar a utilização sadia das horas de lazer”, de “aproveitamento condigno das horas de lazer, formação do caráter, garantia de saúde, bem estar social...” (Curitiba, 1972: 2) é nítida. A higienização social manifesta-se por exemplo, na preocupação com o uso do tempo livre (horas de lazer). Como já vimos não é por acaso. A ela se somam a preocupação de “integração no meio social” (p. 2), com o “grau de ajustamento da criança” (p. 3), com a “autodisciplina e o desenvolvimento de uma conduta social aceitável” (p. 5), e, definitivamente, com a necessidade de “aceitar as regras impostas pelo jogo, desenvolvendo assim uma conduta social desejável” (p. 5). Essa vinculação entre moral e saúde fica clara no próprio texto

quando seus autores asseguram que as atividades *socialmente sãs* “propiciam e asseguram o aparecimento e desenvolvimento de valores morais e sociais”. É esse o sentido empregado aqui de um novo higienismo. Em contraposição ao velho higienismo eu destacaria a ênfase sobre as *práticas esportivas* como higienizadoras e a tentativa de desenvolvimento do EPT como fenômeno de massa (Cavalcanti, 1984). Mas não seria prudente separar o que marcava o “velho” e o que marcou o “novo” higienismo: antes, há uma linha de continuidade entre as duas orientações, ainda que elas tenham se manifestado de forma diferente nos períodos nos quais se desenvolveram. No nosso caso estava em jogo naqueles anos iniciais da década de 1970 o acento na preocupação com a formação moral do homem e da mulher brasileiros, postulado reiteradamente defendido para a Educação Física escolar no Brasil pelo menos desde o parecer de Rui Barbosa de 1882 (Castellani Filho, 1988: 47-50). Talvez a ênfase maior deva ser dada sobre a forma e não sobre o conteúdo desse novo higienismo. Essa nova forma poderia ser o esporte. E os próprios professores remetem àquela orientação. Para o professor Ademir Piovesan,

Na década de 70 era desporto. Tudo, realmente. Então a partir do momento em que ela foi expandindo sua área de ação, digamos que foi uma segunda tendência, a Educação Física sob o ponto de vista higiênico, da saúde, coisa que já existiu anteriormente. Antes do esporte tinha essa prioridade. Ela retornou de uma forma bastante forte. Então muita gente buscou a Educação Física com essa visão da Educação Física higienista. Essa preocupação foi principalmente com a questão da estética e aí envolveu muito a questão do modismo, etc.

Por outro lado, fica demonstrado naquele *Programa* o completo desligamento dos seus autores da realidade de pelo menos algumas das escolas municipais, como vimos nos planos de 1970, quando eram feitas referências ao “ambiente paupérrimo e mal formado”, particularmente no caso das crianças do Centro Comunitário Isolda Schmid (Curitiba, 1970: 1).

O *Programa* de 1972, em sua conclusão, refere-se muito claramente àquilo que se propõe:

Ao falarmos em programa por temporada podemos afirmar que esta é uma experimentação a longo prazo. Porque ao estabelecermos este programa devemos vislumbrar, dentro da massa escolar, o estudante dentro do ensino fundamental, onde está obrigatoriamente em contato conosco e com os seus colegas. Programa *por temporada*, assim

sendo, não é um fim, mas um meio, a partir desta data está fazendo parte de um plano de âmbito Municipal.

Desta forma pretendemos acabar por vez com o regime de improvisação dentro das escolas municipais, fornecendo orientação educacional sistemática, formal e organizada dentro da conceituação moderna⁴⁸ da educação. (Curitiba, 1972: 18, destaque no original).

Acredito que está bastante clara a intenção da DERO: organizar o trabalho pedagógico, dotar o professor de uma instrumentalização mínima básica para o desempenho de sua função docente. Partindo da decomposição de algumas modalidades esportivas em conteúdos de ensino, o *Programa* é orientado por objetivos a serem atingidos, como demonstrei anteriormente. Preocupa-se em padronizar a prática docente, sob a alegação de que a improvisação era a tônica nas aulas de Educação Física. Assim, podemos supor que se fundaria uma iniciativa centralizadora e autoritária de organização do trabalho docente, pautada na observância estrita das indicações “metodológicas” de cunho eminentemente técnico-esportivo. Tanto que nas *instruções para aplicação do programa*, este é dividido em três fases próprias dos programas de aprendizagem e de treinamento esportivos: a iniciação, o aperfeiçoamento e o *coroamento* (Curitiba, 1972: 17). Mas veremos que a centralização não era assim tão absoluta, uma vez que o *Programa*, batizado de *Bíblia* pelos professores, era desenvolvido com a participação ativa dos mesmos. Podemos questionar até se aquela iniciativa era autoritária.

O *Programa de Educação Física por Temporada*, no dizer do próprio texto, era uma “experimentação de longo prazo”. Realmente, o que é possível observar nos programas analisados é a sua permanência na cena até praticamente 1984. O *Programa* de 1973, por exemplo, faz alusão à necessidade de adaptações à Lei 5.692/71. Mas seu texto é rigorosamente o mesmo dos *Programas* anteriores, o que não é um detalhe menor: o professor Aluísio da Rosa afirma que os professores anteciparam em seus programas muitos dos postulados da lei. O *Programa* da PMC é anterior à lei e não muda depois da sua publicação. Devemos, pois, perguntar se foi criado algo novo ou se foi ordenada uma prática que já se manifestava de forma bastante difusa. Observe-se que a citação que abre esse tópico fala de uma forma de

⁴⁸ No texto original encontramos o seguinte trecho: “...dentro da conceituação modo na da educação”. Isso não faz qualquer sentido. Como o texto traz inúmeros outros erros ortográficos, de pontuação e de datilografia, e considerando ainda a recorrência ao “conceito moderno de educação”, transcrevi esse

trabalho que já existia antes da organização de um programa oficial e mesmo da lei 5.692/71. E essa forma de trabalho era concebida pelos próprios professores de Educação Física. Ou seja, não poderíamos supor que a lei 5.692/71 e o decreto 69.450/71, antes de conformarem práticas escolares, expressaram um movimento que já ocorria no interior das aulas de Educação Física nas escolas? Nesse sentido a lei não teria sido o coroamento de um conjunto de anseios e reivindicações dos próprios professores de Educação Física, que se estendia há pelo menos dez anos? Essa possibilidade confirmaria a perspectiva de Goodson (1990; 1995b) quando esse autor indica que, no campo do aparecimento e da afirmação das disciplinas escolares, muitas vezes a norma legal e institucional é resultado de pressões oriundas da própria corporação de especialistas de cada área. Nesse caso a lei não seria necessariamente um fator de dominação, enquadramento e conformação, mas uma possibilidade efetiva de alguns sujeitos alijados dos círculos do poder fazerem-se ouvir e representar, conforme nos propõe Thompson (1987).

Talvez a diferença mais significativa esteja no fato de o *Programa* referir-se agora a uma melhor condição de material, de pessoal e de instalações por parte das escolas municipais. Assim, o texto afirma que a partir daquele momento o *Programa* seria mais “exigível”, termo que parece indicar um maior controle do trabalho dos professores por parte da DERO, o que viria realmente a acontecer através de um serviço de supervisão da Educação Física escolar. Sendo o “critério único de atividades para as unidades escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Curitiba” (Curitiba, 1973: 3), o *Programa* reitera o prescrito nos planos anteriores: “agir em situações realmente plausíveis com o ponto de vista higiênico e fisiológico, em situações que assegurem a necessidade de se usar o cérebro em relação com as atividades desenvolvidas e em atividades que propiciem e assegurem o aparecimento e desenvolvimento de valores morais e sociais” (1973: 3). Até 1983 o teor dos programas da PMC será rigorosamente o mesmo. Na verdade os *Programas* mudam apenas as datas: o texto é exatamente o mesmo.

O professor Aluísio da Rosa oferece-nos um quadro geral daquela incipiente organização da Educação Física no âmbito da PMC:

Então, ali fui, vamos dizer assim, o primeiro coordenador pedagógico. Eu comecei a fazer visita nas escolas, reuniões com os professores de Educação Física; até então só existia algum trabalho do professor Braulio Zanoto. Ele escreveu uma proposta de Educação Física para as escolas municipais. Ele fez esta escrita; ele, o professor Haroldo Pacheco e o próprio professor Renato Werneck participou, o professor Adilson Seixas e alguns professores participaram. E este documento chegou na minha mão logo que eu assumi. Eu me lembro que foi o primeiro documento que o professor Renato Werneck me passou: “Olhe”, disse, “você estude esse trabalho. Você comece a pesquisar”! E, coincidentemente com a 5.692, a lei tinha recentemente sido introduzida, foi aquela *revolução* na educação. Era o governo militar tomando a todo vapor; e a gente começou já a ter que buscar, pesquisar esta lei. E daí, em seguida, saiu o decreto 69.450/71 que regulamentava a Educação Física e que *amarrou, engessou*, vamos dizer, a Educação Física. Então, a partir dali, a gente tinha que seguir aquela regulamentação que era a nível nacional. E foi quando começaram a surgir os primeiros livros que traziam alguma coisa sobre as aulas de Educação Física por módulos. A gente começou a estudar aquilo ali. E de posse deste documento do professor Braulio e mais estas idéias de estudos e alguns seminários e cursos que fizemos, a gente começou a pensar num documento, num documento único. Naquela época eram apenas cinco escolas na Prefeitura; depois passou para nove, onze. Aí a gente pensou o seguinte: vamos fazer um documento único em que todas as escolas trabalhassem a partir daquele documento: se lá no Papa João XXIII estivessem trabalhando basquete, deveria ser trabalhado também no Omar Sabbag, na Vila Nossa Senhora da Luz, na Izolda Schimid, no Julia Amaral de Lena, enfim, em todas as escolas. Era um programa único, unificado de trabalho. Pensávamos nós na época que era o modelo ideal (...).

Por temporadas! Exatamente! Este era o termo usado: por temporadas e módulos. Então, você começava lá com os objetivos, já ia seqüenciando e, dentro da proposta, já tinha aquele objetivo que deveria ser avaliado. Você já dava a dica para o professor. E era interessante, Marcus, que nós fazíamos o controle. Por exemplo: o professor trabalhava lá um, dois, três, quatro meses e aí a gente começou a formar uma equipe de supervisão dentro da Prefeitura. E veio o professor Pedro Simões de Lima Filho trabalhar comigo, depois o professor Evaldo Kerkoski, a professora Aldali e o professor Mário Miranda. E este grupo ia nas escolas, e fazia uma avaliação. Hoje ouve-se falar do provão; era mais ou menos um provão de Educação Física! E então você chegava na escola e ficava lá um determinado tempo. Você pegava uma turma qualquer; escolhia lá uma 4ª série. Este supervisor da prefeitura tirava essa turma para fora da sala de aula e aplicava uma avaliação para atingir certos objetivos: vamos ver se os alunos sabem driblar com a bola, vamos ver se sabem arremessar a bola... Isso tudo para ver se o professor tinha trabalhado ou não aquele módulo. Era realmente um trabalho de fôlego, um trabalho pioneiro. Muitos fizeram muitas críticas porque eles achavam que era o militarismo de você ir lá avaliar; mas a nossa visão não era essa: nossa visão era ver onde o professor estava precisando de auxílio e de realimentar o seu trabalho. Não de cobrar – “olha, você não trabalhou!”; não era isso! Era exatamente de você

ver até onde as crianças estavam sendo trabalhadas. Porque naquela época – foi uma época maravilhosa – (...) a gente tinha condições de levar materiais para as escolas (...).

Então, foi uma época assim de muita fartura. Nós levávamos sacos de bolas de vôlei, de basquete, de borracha, maça, arco, entendeu? Material de atletismo: peso, disco, dardo. Colchões de ginástica. A escola estava abarrotada. Então você municiaava o professor; ele tinha, vamos dizer, material. Ele não poderia, primeiro, reclamar de espaço porque ele tinha quadra, tinha tudo. Material ele tinha de sobra. Então era, eu acho, que era um direito do Departamento. Nós achávamos na época que fazer esse “provão”, este teste e cobrar... E realmente foi um negócio interessante. Era interessante também ver que no início o professor “chorava”; mas depois que eles viram que realmente era uma avaliação e que aquilo era uma maneira de você ver onde é que estava errada a “coisa”, e melhorar e avançar, e era para ajuda do professor... E com isto nós fazíamos os cursos em cima dessas deficiências. Todo nosso curso de “capacitação” se baseava nessas avaliações. E também todo ano nós retroalimentávamos aquele nosso programa de Educação Física. Chamava-se *Programa de Educação Física nas Escolas*. A gente começava e também retroalimentava ele. Esse era o objetivo. Jamais passou na nossa cabeça a idéia de fiscalizar se o professor dava aula, trabalhou basquete, trabalhou vôlei. Agora, foi interessante Marcus, na época, que nós tivemos várias transferências de alunos, de uma escola para outra. A gente via que este aluno que saía, vamos dizer do Papa João XXIII e ia lá para a Vila Nossa Senhora da Luz, ele conseguia acompanhar aquela turma da Nossa Senhora da Luz. Porque as temporadas eram as mesmas. Então ele chegava lá e estava mais ou menos, talvez uma aula ou duas atrasadas ou adiantadas; mas havia uma seqüência de trabalho. E, sei lá, aquilo foi gratificante. Tanto que depois ele foi batizado de *Bíblia*. A *Bíblia* da Educação Física. E ela perdurou! Eu fiquei de 1974 até 1978, à frente dessa, dessa..., dessa *Bíblia*. Agora, eu via também na *Bíblia* que nós tínhamos os testes que o professor Ademir Piovesan participou, o professor Clodoaldo Rossa e outros. O Ademir tinha vindo recentemente da Alemanha; então ele nos ajudou muito. Também o professor Célio Amaral Carneiro! Não quero também aqui omitir nomes! O Mater, o professor Guilherme, vários professores. Muitos professores que nos ajudaram na retroalimentação desse programa. E ano a ano ele era modificado, era retroalimentado. Mas ele tinha um objetivo. Enfim, era realmente voltado para a busca do talento esportivo. Ainda estava arraigado a estes princípios. De uma certa forma era direcionado para isto porque aqueles testes de avaliação eram exatamente para visar aquele aluno com maior habilidade, melhor desempenho esportivo etc., para encaminhar ele já para as aulas especializadas. Porque a Prefeitura, a par disto, tinha um programa de jogos. E foram criados jogos mirins, pré-mirins, os jogos infantis, infanto-juvenis e juvenis. Eram cinco faixas etárias de jogos exatamente nas escolas da Prefeitura. Começou somente com as escolas da Prefeitura; depois ampliou para o estado e para as escolas particulares. Mas eu peguei bem aquela fase que nós fazíamos estes jogos *nas escolas*: nós deslocávamos todo o contingente de alunos, das 7, 8 escolas que tinham na Prefeitura e íamos todo para o Papa João XXIII. E nós corríamos na rua, jogávamos dentro da escola, sabe..., não tinha..., não era nada...! Nós fazíamos

basquetinho, nós fazíamos voleibol gigante. Mas sabe, realmente era um “festivalzão” mesmo nos jogos. Mas voltado para o talento! Porque daí o talento ia para uma outra fase de jogos. Então realmente o programa teve, talvez, esse princípio. Foi uma das deficiências dele na época. No meu ponto de vista hoje, com uma visão do outro lado de Educação Física, a gente pecou por aí. Nós poderíamos ter encaminhado por um outro lado, mas não tínhamos essa visão na época e nem formação para isso (...).

Quando a lei entrou em vigor, aí entrou a questão das temporadas. E daí era obrigatório mesmo você seguir aquilo que estava ali, porque era um programa da Prefeitura. *Engessado mesmo!* Eu posso dizer porque fazia parte do comando naquela época. Então, tinha que ser seguido aquilo ali, era a ordem que se seguisse aquilo ali. O professor não podia desviar, não podia criar; se criasse era *pecado*, iam pegar no pé dele. Você veja como são as coisas. É lógico que a gente achava que isso era o correto. Então, acho que respondendo à sua pergunta, acho que houve na minha época de aluno... era o esporte muito presente. Pelo menos na minha vida foi assim! Ao ingressar no Omar Sabbag, as nossas aulas, no projeto da escola... Nós é que determinávamos o que nós queríamos de acordo com a nossa realidade e com as nossas necessidades, disponibilidade de material, de espaço físico, de tempo. Depois eu peguei a época na qual a Prefeitura determinava e você tinha que seguir. Daí, em 1978, eu saí da Prefeitura e fui para o estado.

A extensão da citação acima justifica-se pelo significativo número de elementos que o depoimento do professor Aluísio oferece-nos para compreendermos o início do processo de reorganização da Educação Física nas escolas municipais de Curitiba. Se a Educação Física passava pelos problemas de indefinição e crise de identidade que vimos no capítulo anterior, a PMC lançou-se à tarefa de organizá-la no âmbito escolar. Era preciso organizar a Educação Física, coibir a improvisação, estimular o professor e dotar as escolas de condições para desenvolver o seu trabalho de forma significativa. Ou seja, ofereciam-se as condições para o professor desenvolver o seu trabalho – já de cunho eminentemente esportivo – e ao mesmo tempo avaliava-se o seu desempenho profissional ou, pelo menos, a sua fidelidade àquilo que estava sendo proposto no *Programa*. A opção por um *Programa* baseado em temporadas é bastante representativa da acomodação da Educação Física naquele período tanto aos ditames da tecnocracia, quanto à orientação esportiva. Manifestava-se claramente uma tentativa de centralização para a Educação Física. Essa orientação estava manifesta na legislação (lei 5.692/71 e decreto 69.450/71), na preocupação do MEC com um programa de publicações, que tem na *Revista* o seu principal produto, na elaboração de um *Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos no Brasil*, a

cargo do então Ministério do Planejamento, na divulgação de uma *escola* de Educação Física autodenominada Científico-Pedagógica, da qual podemos destacar os trabalhos de Faria Jr. (1972 e 1987). Segundo esse autor,

Por volta dos anos sessenta, observava-se que o trabalho da maioria dos docentes de Educação Física não apresentava uma continuidade desejada. Desta forma, num dia era dada uma aula de vôlei, a seguir era ministrada uma de basquete e depois outra de futebol.

Ao mesmo tempo, alguns professores aplicavam certos procedimentos, normas e técnicas, em suas aulas, que contrariavam frontalmente os conhecimentos oriundos da Psicologia da Aprendizagem e da Sociologia Educacional.

Estas distorções, julgou-se na época, eram oriundas, em grande parte, da formação oferecida pelas Escolas Superiores de Educação Física.

Entre 1965 e 1970, muitas iniciativas foram encetadas para evitar que o tratamento empírico do processo ensino aprendizagem continuasse a desenvolver-se. Este período, uma vez mais revelou-se profícuo para a nossa especialidade, com a determinação tácita de uma estratégia e sua posterior implantação (Faria Jr., 1987: viii).

Essa estratégia indicada por Faria Jr. não era assim tão tácita. Como vimos nos programas acima e no próprio depoimento do professor Aluísio da Rosa, havia uma intenção declarada de alterar o estado de precariedade e improvisação atribuídos à Educação Física e ao seu profissional. E o conjunto de procedimentos legais e institucionais do período parecem confirmar essa intenção manifesta. Mas como posicionavam-se os professores diante de tal situação? E mais: é preciso compreender como eles participavam dessa mudança de postura diante da Educação Física escolar. Segundo a professora Carmen Lucia de Camargo Piovesan,

A escola não tinha nada, vezes nada. Em 73 estavam construindo a escola ainda. Eu dava aula em um campo de futebol que era de uma fábrica de madeira que havia. Não me lembro se era só de corte, não sei...; só sei que era só um campo de futebol que essa fábrica de madeira cedia para a escola. Um frio do “capeta”, quando geava – aquilo era um baixada – e congelava de baixo para cima! Fiz muita corrida, porque não tinha material, não tinha nada...Eu sempre fui assim: quando entrava na escola fazia, montava, carpia, e não sei o quê, e quando eu saía da escola, construíam a quadra (risos). Que nem a cerca do Xaxim: eu com as crianças cortamos, cavoucamos os buracos e assentamos serragem para fazer salto em distância. Era a única coisa que dava para fazer! Eu fazia atletismo. Por isso que eu sempre gostei de atletismo, porque é a coisa mais natural (...).

(...) a “Bíblia”: o conteúdo, a estratégia e a avaliação; tudo *bonitinho*. O que mudava era a forma. Mas era tudo *mastigadinho*. Até certo ponto, para quem nunca tinha trabalhado com Educação Física, a “Bíblia” era boa. Eu achei que a Educação Física perdeu um pouco. Não em relação ao professor formado, mas entre os estagiários, eles eram bem mais orientados do que agora (...).

(...) Bibliografia não tinha! Eu tive muito... Pela própria vivência que eu fui mudando minha forma de trabalho. Porque a gente saía muito *cru* da universidade. Tinha que aprender meio que *na marra*.

É interessante observar que a professora Carmen Piovesan alude a uma formação mais significativa a partir da *Bíblia*, em relação à formação inicial oferecida pela “universidade”, o que ajuda a corroborar a tese de Faria Jr. (1987). Ao mesmo tempo ela indica as dificuldades com as quais se deparou ao chegar à escola para desenvolver o seu trabalho com Educação Física: o atletismo – *mais natural* –, não por acaso, era sua melhor opção de conteúdo diante das dificuldades de espaço e material. E ainda as referências à falta de bibliografia, à formação insuficiente e à necessidade de aprender *na marra* não seriam indícios de que a Educação Física ia muito mal? Talvez por isso os professores, a exemplo da professora Carmen, achassem que a *Bíblia* ajudava a afirmar a Educação Física no interior da escola. Em alguma medida os professores julgavam-se responsáveis por aquela reformulação, ainda que não fizessem eco à idéia de que tudo ia bem. É o que se pode depreender do depoimento do professor Clodoaldo Rossa:

O conceito da Educação Física subiu muito na escola por este tipo de atuação nossa. A gente estava preocupada em melhorar a Educação Física na escola como um todo, procurando melhorar os locais, procurando material. A Prefeitura não mandava material, então como é que a gente iria conseguir dinheiro para materiais? E surgiu a idéia de fazer esse sarau (...).

Nós tínhamos 30 dias ou 45 dias de férias, eu não me lembro bem. No período em que nós não estávamos com os alunos em aula, essa diferença das aulas, normalmente eram oito meses, talvez um pouquinho mais, nove meses menos um mês e meio de aulas, sobravam 45 dias no ano. Eles nos faziam estar presentes ou no colégio fazendo planejamento, levantamento de material, buscando melhorias para a Educação Física, ou concentrados na Prefeitura ou em outro local fazendo cursos de aperfeiçoamento e especialização. A aeróbica também apareceu naquela época. Eles traziam gente especializada para os cursos. Acredito que nisso os dirigentes da Prefeitura estavam dando um encaminhamento muito positivo às questões da Educação Física nas escolas (...).

Agora, eu vivia muito a escola. Como eu falei para você, a gente começou a crescer muito, a visão de Educação Física começou a crescer muito dentro da escola, principalmente por esse trabalho. A gente era muito bem recebido, muito bem recepcionado. A gente começou a participar do cafezinho; porque até então os professores de Educação Física ficavam recolhidos na sua sala, dando uma *olhadinha* nos alunos na hora do recreio, não participavam do cafezinho junto com os professores. A gente começou a participar, e muitos talvez até envergonhados. Hoje de uma forma mais amena, mas naquela época Educação Física era uma profissão de segundo plano. Segundo plano! Os outros professores eram professores de uma categoria maior do que os de Educação Física. E com nosso trabalho a gente começou a reverter esse quadro. Tanto é que em vários problemas comportamentais das crianças, ali na escola, nós éramos os primeiros a ser chamados (...).

E naquela época, no Papa João XXIII havia um grupo de dirigentes muito voltado para a questão educacional como um todo. E vendo as modificações que estavam ocorrendo com a Educação Física com a nossa entrada, começaram a respeitar, admirar o trabalho; e a gente acabou tendo uma afinidade muito grande com todas as questões da escola.

Não estava em curso, pelo depoimento acima, um processo claro de valorização da área e do seu profissional? O professor de Educação Física não estaria logrando alcançar o reconhecimento que tanto almejava nos anos anteriores? Mas observemos algumas discrepâncias. A PMC e o seus representantes falavam em abundância de material, em atendimento às necessidades dos professores e na sua valorização. Como temos visto isso não corresponde àquilo que os professores destacam do período. Havia a concordância quanto ao esforço de valorização da Educação Física por parte da PMC. Mas os limites impostos ao trabalho do professor em função da dificuldade com espaço físico e material especializado eram claramente identificados pelos professores. Talvez isso nos permita sugerir que os professores não se iludiam quanto ao alcance da reformulação proposta. A realidade, como veremos no item a seguir, escapa a qualquer carta de intenções ou declaração de boa vontade.

A PMC acertava, no imaginário dos professores, ao preocupar-se em valorizar o conhecimento do seus pares na organização do *Programa*. A postura da prefeitura era destacada como algo relevante do ponto de vista da organização da Educação Física. Segundo o professor Ernani Warthafig

...no estado não tinha tanta organização como teve a Prefeitura. A Prefeitura tinha um livro técnico, um livro chamado “Bíblia”. E essa “Bíblia” tinha desde a primeira aula até a última

aula, em módulos. No módulo *atletismo* tinha 18 aulas com toda a programação. E no estado não. Então, todo conhecimento que você tinha de faculdade e a sua experiência prática, você usava no estado. E na Prefeitura tinha aquela seqüência do Caderno Pedagógico, que chamavam de “Bíblia” e a gente seguia. E se adaptava um do outro: fazia a adaptação estado-Prefeitura (...).

O pessoal era consultado. Tinha um grupo técnico em cada modalidade. Era selecionada, era convocada, era convidada uma série de professores que mexiam naquela atividade, naquela modalidade, e o pessoal confeccionava (...).

E a cada ano que passava, parece que de dois em dois anos ou de quatro em quatro, se fazia uma reformulação desse programa de Educação Física. Sempre eram convidados novos elementos, jovens, pessoas que estavam na... Mas sempre de dentro da Rede. Eram professores da Rede, que nem o Cláudio Miajima, da Universidade Federal, mas que era professor da Rede; o Ademir Piovesam, era um professor da Rede; a esposa dele, Carmen Lúcia Piovesan. Então era uma série de professores técnicos que confeccionam, faziam. Quer dizer, saía um trabalho muito bom (...).

Claro, todo mundo! Porque todos os professores de escola que iam usar, gostavam do trabalho porque eram os técnicos mesmos, os professores que eram considerados os bons na *coisa* no momento que estavam desenvolvendo o trabalho. E os professores, também muitas vezes diziam: “Isso aqui eu acho que está errado, não está certo. Que tal se arrumasse?”. Aí saía um anexo tentando melhorar a parte daquele programa.

Já o professor Evaldo nos oferece o seguinte quadro:

Foi bom você tocar no assunto porque eu não lembrei desse detalhe. A gente acompanhava um programa de Educação Física. Um deles... dois deles, por sinal, eu fui o..., fui..., fiz parte da equipe de professores que organizou. Mas foi estudado, a partir de 73, um programa. Aquele que sabia passava para o papel e organizava aulas. Colocava em papel, em programação, para aqueles que estavam começando. Por exemplo, os estagiários da Rede Municipal de Ensino, eles consultavam... Era tipo um dicionário. Erroneamente chamavam de *Bíblia*. *Bíblia* é o livro sagrado, não é? (...).

Mas nós chamávamos de “Programa Educação Física”. Mas hoje ainda a turma diz a *Bíblia*. Existia realmente um programa e esse programa era bem montado. E nós seguíamos aquele programa, porque eu também participei dele. E dentro do programa é que eu criava os exercícios. Porque, lógico, você não vai colocar no papel tudo o que você faz em uma aula prática de Educação Física. E você começa a dar um exercício que está ali... Você fazia a programação, você tinha um roteiro. Hoje você não vê nenhum professor de Educação Física... Eu, pelo menos, não vejo ele levar um papelzinho na mão, uma canetinha e olhar por trás, discretamente, e ver um roteirozinho. Não tem! Pelo menos nos últimos dez anos eu não tenho visto isso. É que eu fico restrito a mais um área só, da cidade, um colégio onde eu dirijo. Não tenho visto, não tenho acompanhado mais por fora. Mas naquela época nós tínhamos um

roteiro. E esse roteiro era feito baseado no programa e a gente ia *dando* os exercícios. E naqueles exercícios a gente via: “Será que está bom? Vamos inventar outro!”. E dentro da própria aula você inventava o exercício que depois você colocava no programa do ano seguinte. Você dava como sugestão, como idéia, apresentava no relatório, e aquelas aulas que você deu de improviso, você começou a organizar como aulas oficiais. Porque do improviso saiu a legalização das suas idéias. E é isso que falta hoje em dia, que eu estou notando. Falta improvisação para você tentar melhorar. E principalmente, o gosto da criança pelo esporte. Nós seguíamos um programa, mesmo. Programa esportivo! E veja só que tinha até ginástica olímpica. E existiam escolas em que não havia as mínimas condições de dar ginástica olímpica. Mas você recebia material de ginástica olímpica. E naquela ocasião apareceram grandes professores de ginástica olímpica.

O professor Ernani Warthafig é enfático ao destacar a diferença de tratamento que era dado à Educação Física nas escolas da prefeitura e nas escolas estaduais. Conhecedor das duas realidades, ele destaca que o professor que atuava nas escolas estaduais só contava com o seu próprio conhecimento como referência, fosse o conhecimento referente à sua formação inicial, fosse o conhecimento baseado na sua própria experiência pessoal. Já o professor que atuava na rede municipal contava com um trabalho dirigido, supervisionado e, mais, desenvolvido pelos próprios professores, que eram convidados pela PMC. Para o professor Evaldo Kerkoski destaca-se a flexibilidade do *Programa*, contrariando o engessamento proposto por Aluísio da Rosa. É interessante notar ainda a ênfase com que o professor trata a improvisação: “porque do improviso saiu a legalização das suas idéias”. Isso nos remete a um aspecto interessante da formação continuada de professores oferecida pela PMC naqueles anos. Aquela formação estava em larga medida apoiada na própria prática cotidiana dos professores, que muitas vezes recorriam à improvisação.

Mas aqui é preciso algum cuidado na análise desses depoimentos. Embora muitos professores afirmem que os *Programas* eram retroalimentados periodicamente, a análise daqueles documentos não confirma essa indicação. Como já destaquei os *Programas* se repetem ao longo de uma década, mudando apenas o seu texto de apresentação. E alguns depoentes nos dão indícios de que realmente pouco se alterava nos *Programas*, ainda que a sua possibilidade de aplicação e efetivação fosse bastante discutida. É o caso da professora Carmen Lucia Soares:

Porque havia uma clara direção do que se poderia chamar de formação em serviço. Não só da Educação Física no sentido restrito, mas da escola em sua globalidade. Havia grupos de estudo na escola. E os grupos de estudo se constituíam, eu diria, mais orientados pelos matizes ideológicos das pessoas que dirigiam a escola do que propriamente pela Prefeitura com uma direção. Tinha uma direção clara, lógico. O projeto das escolas da Rede Municipal de Ensino era o primor daquilo que se chama de Pedagogia Tecnista. Tudo era absolutamente funcional, com seus papéis bem definidos e com as coisas absolutamente planejadas: o médico, o dentista, o recreador, o professor de Educação Artística, os Centros Comunitários. Era um modelo! Mas, evidentemente, como os modelos totais não existem, eles são operacionalizados por seres humanos com suas contradições e conflitos, as coisas não aconteciam como na prancheta do arquiteto ou no desejo do planejador educacional. Então eu acho que esses grupos de estudo, em diferentes escolas, se orientavam pelos matizes ideológicos das ideologias emergentes. Isso nós já estamos em 75, então você já tem uma outra estrutura. A gente já está com o Geisel. Eu lembro que eu não tinha muita clareza, assim, nesse momento.

É perceptível como professores que atuavam dentro de uma mesma realidade institucional – a PMC – concebiam de forma absolutamente diferente não só o papel da Educação Física como a própria organização dos *Programas*, das escolas e da própria PMC. De qualquer maneira parece-me claro que havia uma preocupação acentuada com a formação dos professores. Essa formação era oferecida pela PMC a partir da experiência dos próprios professores. Como vimos, muitos dos professores que atuavam nas escolas da rede eram chamados a ministrar cursos aos seus colegas, em função de cursos que desenvolveram no Brasil ou no exterior ou em função da experiência que já possuíam em alguma modalidade esportiva em particular. Aqueles professores detentores de uma experiência acumulada com recreação, por exemplo, também eram convidados. Alguns se dispunham a dividir suas experiências com os demais; outros declinavam os convites, como é o caso da professora Hermínia Piassetta Xavier:

Desde 70 que nós começamos a montar. Era um pequeno dossiê que depois foi ampliado com margem maior. Quando entrou a equipe do... Porque primeiro, quem trabalhava no Setor de Educação Física era o Pacheco. Daí quando entrou o Renato... Na época do Renato nós começamos a montar um planejamento mais específico que nós começamos a chamar de *Bíblia*. E a cada ano era aprimorado. E tanto é que esse planejamento serviu de base para todo o Paraná, porque todo mundo vinha atrás do nosso planejamento. Era

um planejamento muito bonito, muito bem explícito. A maioria das escolas do estado – porque o professor que atuava na Prefeitura atuava no estado... Então começamos...

Não! Inicialmente nós preparamos e depois eles chamavam um grupo de professores para sempre haver uma reciclagem do planejamento. *Ela* vinha e nós adaptávamos à escola (...).

Todo mundo inveja, porque teve uma época em que toda permanência nós tínhamos atividade visando o melhoramento do professor (...).

Você sabe que de Educação Física não tem muito, não é? Então, o que ajudava muito eram esses cursos que a Prefeitura dava. Porque a literatura de Educação Física começou a surgir de uns tempos para cá. Era difícil você achar livros de Educação Física. O que a Secretaria enviava... Porque a Secretaria de Estado enviou muitos livros para gente. Algumas editoras fizeram alguns ensaios de fazer livros didáticos para serem colocados para alunos comprarem, mas não deu certo (...).

[Era desenvolvido o] Conteúdo geral de todos os setores, da parte de jogos, de tudo o que a gente tinha. Eu nunca me fixei em autores. Eu procurava ler assuntos gerais e a gente se atualizava mais nos cursos da Prefeitura, entre os amigos. Um falava uma coisa, outro, outra. De ler, ler mesmo sobre Educação Física, muito pouco (...).

Não existia quase bibliografia. Começou a surgir bibliografia de Educação Física porque a gente começou a comentar com muitas pessoas que vinham vender livros e eles começaram a procurar; e com colegas que começaram a escrever. Porque não tinha. A minha irmã foi à Santa Maria fazer curso de especialização, e aí que ela trouxe algum conteúdo, alguma coisa. Mas aqui não se achava (...).

A professora ainda destaca o papel da *Revista* na sua atualização:

Ele [o professor Julio Lubachevski] fazia assinatura e ela vinha por correspondência na minha casa. Ela tinha bons conteúdos. Muito bons. Fazia atualização de conteúdos para a gente. Você sabe que as regras de jogos, como dar as atividades, tudo, vinham dentro dessa *Revista*, atualizados. Foi nessa *Revista* que apareceu o movimento dos professores de Educação Física para ser feito um órgão de classe, alguma coisa de classe, mais o pessoal lança a idéia e não germina (...).

Gostei. Depois sumiu. Meu marido me invejava: “Meu Deus, vocês tem tanto curso, vocês se atualizam!”. Porque na matéria dele tem muitos livros, mas quase não tem cursos de atualização. O meu marido é professor de Ciências. Mas você pode ver nas outras matérias. E nós, professores de Educação Física, todo mês nós tínhamos algum curso. Os professores diziam: “Como? Estão sempre em curso!” (...).

Então fazíamos cursos. E os professores trocavam experiências. Iam fazer um curso fora, traziam e passavam para os colegas. Isso que era muito bom. Eu, muitas vezes, na

época... A Regina estava lá, o Adilson: “Hermínia, você não quer dar curso?”. “Não! Não sirvo para lidar com adulto” (...).

E nós professores de Educação Física na Rede não éramos muitos, atuando de 5ª a 8ª. Então a gente se encontrava muito e fazia uma troca de experiências muito boa. Havia muita troca de experiências. (...) íamos para algum lugar e eram feitas as reuniões. Se não fosse de 15 em 15 dias, uma vez ao mês nós tínhamos reuniões com o pessoal na Secretaria, e passávamos as experiências. E é a melhor maneira, porque o livro você fecha. É a melhor maneira, de pessoa a pessoa, trocar experiência de como faz, como não se faz...

Já a professora Olga Lubachevski foi uma das convidadas a trabalhar junto aos demais colegas, comunicando as suas experiências com a recreação. Segundo ela,

O programa... acho que foi muito importante dentro da Prefeitura, essa *Bíblia*, porque pelo menos era um ponto de partida para tudo (...).

No começo era mais rígido, era cobrado. Nós tínhamos os inspetores que iam até a escola e faziam, vistavam livros de chamada, os diários de classe, que naquela época eles diziam diários de classe. Eles davam o andamento, o que você tinha trabalhado, o que você não tinha trabalhado, porque não trabalhou, o que estava faltando para trabalhar. Então era acompanhado e aquilo que você não havia trabalhado você teria de alguma forma recuperar. E depois já ficou mais maleável (...).

Mas é por isso que de dois em dois anos, às vezes em quatro anos, nós reavaliávamos aquilo tudo, o que poderia ser feito e o que não poderia. E dentro desse tempo a escola cresceu, a parte física da escola. Nós conseguimos quadra, quadra polivalente, e nós tínhamos um centro social que estava à nossa disposição. O centro social teve um período, o período do professor Frederico, que o centro social estava à nossa disposição. Então, durante o dia quem trabalhava no centro social éramos nós. E nos sábados, fins-de-semana, era para a comunidade. Depois, de repente, nós perdemos o centro social. Quer dizer, nós não tínhamos mais o centro social e nós não tínhamos... só tínhamos uma quadrinha pequena. E dentro daquela quadra nós tínhamos que nos virar com três, quatro professores.

Temos um conjunto de evidências que elide qualquer dúvida quanto a uma iniciativa centralizadora, ainda que não autoritária, de organização da Educação Física. Não creio que possa chamar-se de autoritária ou arbitrária uma iniciativa que convidava os professores a contribuírem com as novas diretrizes que surgiam para a área. Mas é interessante pensar o que levava os professores a enaltecer os benefícios da *Bíblia* se os seus próprios depoimentos nos mostram indícios da inexequibilidade daquilo que era proposto. Afinal, estava em curso PMC um programa efetivo de formação continuada de professores de Educação Física, bem como uma tentativa de

organizar e valorizar essa disciplina no âmbito escolar. Não devemos também esquecer que paralelamente ocorria em Curitiba o incremento das atividades ditas comunitárias, oferecidas em parques, praças, centros sociais etc., mas que não são o objeto deste trabalho, embora eu julgue que mereçam um estudo atento.

Que elementos faziam com que a ênfase fosse sobre o esporte, quando vimos que os próprios professores tiveram experiências mais diversificadas com as atividades corporais ao longo de suas vidas? Em que medida podemos falar de uma transposição do conhecimento, nesse caso, o esporte de rendimento, para o interior da aula de Educação Física, ou de uma reformulação pelos professores de Educação Física desse conhecimento, os códigos esportivos, debate bastante afeito aos historiadores das disciplinas escolares? (Chervel, 1990; Goodson, 1990, 1991, 1995a, 1995b; Chevallard, 1991; Belhoste, 1995).

Caparroz (1997) e Souza Jr. (1999), no âmbito preciso da Educação Física brasileira, debruçaram-se sobre essa questão. Já o recente estudo de Vago (1999) indica que a lei, na prática, não raro tem sido *letra morta* (p. 274 e segs.). No caso do trabalho de Caparroz, ainda que seja apontada a tensão entre o que se produz dentro e as determinações de fora da escola, a própria natureza bibliográfica do seu estudo não permite que sejam feitas generalizações a partir dessa questão, ou mesmo que se chegue sequer a uma aproximação do que realmente aconteceria *por dentro* das aulas de Educação Física. Quanto à contribuição de Souza Jr. para o debate, ainda que não possa ser caracterizado como uma pesquisa histórica, o seu estudo indica também o quanto é difusa a compreensão dos professores sobre a relevância formativa da sua prática docente e da própria Educação Física.

Nas páginas da *Revista* já pudemos observar que, longe de estar decidida, a questão da influência do esporte sobre a Educação Física escolar era objeto de um debate de alcance mundial. Muitos professores brasileiros foram agraciados com a concessão de estágios e cursos no exterior, como é o caso aqui dos professores Ademir Piovesan, que esteve na Alemanha, e do professor Antonio Gilberto Canestraro, que esteve nos Estados Unidos. Além desses, vários professores estiveram com frequência na Argentina, país tido como mais avançado em termos de Educação Física naquele período. Esses professores, ao retornarem de suas atividades no exterior eram imediatamente convidados a dividir com seus pares os novos conhecimentos que adquiriram em suas viagens. Esse não me parece que seja um

elemento conspiratório. Se observarmos a deficiência que havia de livros, periódicos etc., entenderemos melhor a necessidade de a PMC buscar formar os seus próprios quadros. Mas essa formação se dava basicamente a partir das experiências profissionais desses mesmos quadros.⁴⁹ O professor Ademir, um dos que desenvolveu cursos junto à PMC, destaca:

A nossa literatura vinha toda da Argentina. A Argentina, para a época era “a ponta” em termos de literatura do desporto. Eles tinham um “cara” – não lembro o nome – que era considerado uma autoridade em desporto. Porque eles também importavam muito pela facilidade de contato, principalmente com a Espanha. Tinham muitas traduções espanholas e a gente fazia essa ponte via Argentina. E aí nós produzíamos, baseados nessa literatura, uma variedade grande de assuntos ligados, principalmente, à área do treinamento. A gente não tinha nada, aqui. Não se editava. O nosso conhecimento limitava-se a área do treinamento.

A indicação do professor Ademir parece ser confirmada em outros depoimentos, como esse do professor Evaldo Kerkoski:

E daí deu uma loucura em mim e no meu colega de irmos para a Argentina, Buenos Aires. Fomos com *a cara e a coragem*. Naquela época eu fui com 300 – acho que era cruzeiros – mil cruzeiros no bolso. Financiamos a viagem, a estada e fomos fazer curso de extensão universitária no basquete e no handebol, porque basquete, na época da Escola de Educação Física a gente teve pouco, e o handebol estava começando na Escola de Educação Física. Fomos aprender handebol na Argentina e fizemos um curso de 15 dias. Era denominado *Curso Internacional de Educação Física – Especialização em Basquete* e tinha direito de fazer dois cursos, um em cada período. E nós fizemos handebol também. Minhas notas foram altas: no handebol tirei 9 e no basquete 7, eu que nunca tinha pego uma bola de basquete e nunca tinha ouvido falar em handebol (...).

E as referências eram consultas com aqueles professores da própria Escola de Educação Física e ex-atletas, atuais professores da época. E que também iam atrás de bibliografia e não encontravam. Em Curitiba era pouca a bibliografia que falasse especificamente de Educação Física. Eram raras as livrarias em que você entrava e encontrava livros que falassem sobre Educação Física e desporto em geral. Você só via basquete, futebol... Tinha livros de futebol em espanhol...

⁴⁹ Talvez um indicador dessa deficiência de bibliografia e da influência internacional sobre a Educação Física brasileira no período seja o livro que serviu como introdução ao tópico anterior (Barros e Barros, 1970). Na sua bibliografia temos o seguinte quadro: das 19 obras listadas apenas três são brasileiras. Das demais, oito obras são alemãs, seis são francesas, uma é uma tradução do francês e a última referência diz respeito aos Boletins da FIEP de 1962 a 1968. A Educação Física brasileira ou estava

Ou esse da professora Idelzi Terezinha Massaneiro:

Todos os anos eu fazia férias. E o objetivo do meu deslocamento era um curso de Educação Física. Depois que eu descobri a Argentina... A Argentina sempre dava cursos fantásticos e deve acontecer todo ano, ainda, em janeiro. Da Argentina eu trouxe coisas belíssimas. Por exemplo, eu nunca fui boa, sempre tive dificuldades em ginástica olímpica. E depois que eu comecei a frequentar os cursos da Argentina eu vim com boas alternativas de ensino da ginástica olímpica. Na Prefeitura eu trabalhei muito, inclusive tive crianças em equipes de competição na ginástica olímpica, fruto do..., sei lá. Posso dizer até do empenho que eu consegui na Argentina. E a Argentina me ensinou uma outra versão de recreação. Essa coisa de trabalhar com criança pequena, eu aprendi muito lá. Trouxe umas versões de treinamento tático para handebol muito boas. Eles sempre tiveram boa criatividade no handebol. E eu sempre fui. Para você ter uma idéia – eu não tenho o meu currículo em mãos agora – mas eu acho que até 80, até aquela época que eu fui para o mestrado, mesmo depois do mestrado, não tem um ano que eu não faça férias e que eu não vá atrás de um determinado curso de Educação Física. Eu usufruí muito desse pessoal. Os chilenos eram muito bons na época em Educação Física infantil. Aproveitei bastante. Do Uruguai quase nada.

O treinamento esportivo era a base da formação dos professores. Conforme já indiquei, a perspectiva pragmática era a defensora da redução da Educação Física ao esporte de competição, orientado por um viés científico. O mesmo professor Ademir dá-nos pistas para compreender que se tratava de uma mudança mundial nos padrões da Educação Física.

Eu acho que até o contato que o Brasil mantinha [com o exterior], na época em que eu entrei, em 68, 69; a Educação Física estava mais...; parece que as informações eram melhores do que as informações a partir de 70. Após 70 não existiam livros, não existia nada. Uma dificuldade muito grande. E quando a gente faz um revisão...; eu tenho pela nossa *Escola*... Se você for na Biblioteca da nossa *Escola* você vai ver uma rica bibliografia da década de 50, da década de 40. Coisas que a gente jamais poderia imaginar que existissem na época. Uma forte influência, claro, de conhecimentos que vieram da Europa, sei lá. Aquelas antigas “escolas”. Mas a coisa não era tão simples quanto a gente imagina. Método francês: achar que a Educação Física, lá, era só era aquilo ali, não tinha mais nada, a questão pedagógica, a questão de um modo geral. Então, se você fizer um levantamento da

bibliografia existente na década de 40, década de 50 você vai ver que coisa era muito mais rica.

É um “vazio” interessante. Livros, por exemplo. Se você for lá na Biblioteca você vai encontrar inúmeros livros italianos, franceses... relíquias! (enfático). Tem lá. Lá na [Biblioteca] do [Departamento de Educação Física]. Se você for lá “fuçar”, acha! Claro que não estão na estante. Devem estar jogados em algum canto. Mas se você perceber a riqueza em termos de Encontros, de Congressos...; o Brasil participava desse processo que era mundial. O Brasil parece que estava acompanhando tudo. A partir de 70 parece que a coisa piorou; o Brasil se isolou em relação a [inaudível], coisa que tem acontecido recentemente na Argentina, agora, nos últimos anos (...).

Toda a publicação tinha um caráter oficial, mesmo. Vinha tudo do MEC. Vinha tudo do MEC! Todo o aspecto científico, o aspecto pedagógico, tudo vinha de lá.

Realmente o MEC foi o grande editor da Educação Física brasileira no período. E foi dentro desse esforço de publicação que surgiu a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, os *Cadernos Pedagógicos*, a *Revista Comunidade Esportiva* etc. Mas se acompanharmos o desenvolvimento do professor Ademir e aceitarmos a sua indicação de que havia um universo de publicações muito mais rico até os anos 1970, e de que o intercâmbio internacional também era mais efetivo, somos obrigados a perguntar porque a Educação Física carecia, então, de reconhecimento e era tida como um lugar de descompromisso e improvisação no interior das escolas. Pelo depoimento dos professores é possível inferir que as propostas para a Educação Física eram efetivamente mais ricas no que diz respeito a amplitude dos saberes com os quais ela operava no interior das escolas. Mas esses saberes eram saberes afeitos a uma experiência anterior à formação profissional, pautados por um universo lúdico que orientava o desenvolvimento das atividades. A professora Carmen Lucia Soares lembra:

a Educação Física que eu fiz na escola, com a Dona Iara, onde eu aprendi a dançar, *virar cambalhota*, vou usar bem essa expressão: *virar cambalhota*; aprendi a jogar, jogava todos os jogos, todos os jogos esportivos que eram possíveis de serem jogados – não se jogava futebol – mas se jogava basquete, se jogava vôlei. Depois começou a aparecer o handebol, a gente jogava também. A gente fazia, ao final de toda aula uma série, que a Dona Iara montava, de exercícios, que ao final do ano a gente juntava com todas as turmas e apresentava no ginásio, o que hoje a gente chama de ginástica geral, mas era uma ginástica de demonstração. Era o máximo aquilo! Me sentia o máximo demonstrando aquilo. A gente treinava nas aulas, todo mundo. Então aquele ginásio, com mais de 500 crianças, adolescentes... Ia todo mundo para

essa... A Educação Física como um lugar em que se aprende coisas, em que se faz coisas interessantes e que tem espaço dentro da escola, porque ela tem o que ensinar dentro da escola. Eu acho que esse é o eixo que nós precisamos recuperar no âmbito escolar para a nossa Educação Física como matéria curricular.

Já para o professor Julio Lubachevski:

Então, eu digo que isso tem alguma relação com alguns aspectos até da própria Educação Física, quando eu me interligo com as idéias do naturalismo. Porque veja bem: quanta coisa eu imagino que fazia de forma inconsciente e que, a bem da verdade, eu estava me desenvolvendo de uma forma fantástica. Inclusive até nas atividades de lazer. Quando eu lembro que nós colhíamos barro e amassávamos o barro para fazer carrinhos, fazer determinadas figuras humanas, figuras de animais e pelotes para depois sair nas caçadas com estilingue, para caçar passarinho. São coisas que depois – 20 anos depois – eu vim fazer no Colégio Estadual do Paraná, em Colônias de Férias, orientando crianças, amassando barro e fazendo as mesmas coisas que eu fazia quando menino, com seis anos de idade, no mato, *sem orientação de ninguém*.

E também o professor Evaldo Kerkoski:

Eu me lembro quando eu soltava papagaio, o que vinha de gente; era só você aparecer em um terreno baldio, em um campo, soltar uma raia, e de repente tinha dez, vinte do seu lado. E todos com o mesmo objetivo: jogar aquele instrumento para o mais alto dos céus. Uma carretilha, um rolinho de fio. E quem pudesse comprar o maior número de carretéis ganhava a *competição* porque a raia ia mais alta. E aí se fazia muitos amigos. Ficava-se horas e horas naquela descontração soltando papagaio; pipa, pandorga, papagaio, tem vários nomes.

Um universo de jogos, brincadeiras, danças e atividades das mais variadas, vivenciadas dentro e fora da escola pelos próprios indivíduos que seriam alguns anos depois, professores de Educação Física. Então havia um conhecimento mais rico passível de ser desenvolvido pela Educação Física escolar. Mas ainda que esse universo cultural/corporal fosse muito mais rico ele era pautado por uma noção de ordem e disciplina que em alguns casos fugiam à compreensão daqueles professores, conforme rememora a professora Idelzi:

Naquela faixa de idade, 10, 12 anos, eu nunca pude conceber que havia uma outra possibilidade de fazer alguma outra coisa na Educação Física. Porque até no segundo colégio de freira, em que eu tive influência grande dos meus professores de Educação Física, a gente brincava de caçador com *bombachão*: um calção todo franzido, vestido branco. Eu nem

imaginava que se podia fazer alguma outra coisa. Não me ocorria. É uma coisa interessante, Marcus, para mim: se você observar, toda história da minha educação eu passo sempre em ambientes fechados. Eu não circulo com outras informações. Eu circulo com as informações desse meu ambiente. O que vem *é porque Deus manda!* (...).

Foi assim. E na época, também – eu não lembro, não vou lhe precisar a data – mas aquela *coisa* da *ordem*. Por exemplo, a *ordem*, na aula de Educação Física... As crianças... Aquela disciplina, aquela imagem de ordem, de tudo certinho, eu trago isso dos colégios de freira. E eu também fui uma professora que assumi isso como importante na minha aula de Educação Física. Aquela *coisa* da ordem... Era uma alegria, berrava o que dava, saía para jogar. Mas na hora da ordem...! A tal ponto, por exemplo, que *minhas* crianças nunca saíram em arruaça! E nós saíamos, íamos para aqueles arredores de São José, Tijuca. *Minhas* crianças nunca fizeram arruaça, nunca tiveram esse “Vamos lá para brigar! Vamos quebrar garrafa!”, qualquer coisa assim. Nunca! Aquilo para mim era fundamental. “A gente veio para se divertir e o limite da diversão é esse”. Então a gente ia... (...).

Então essa coisa da ordem eu trago muito... Essa versão militarista, ela vem muito pelos modelos da educação nos colégio de freira. A ordem estava impregnada no corpo. Uma corporeidade de rigidez, até. Assim, sabe... Aqueles espaços assépticos, aqueles corredores brilhando. Não havia sujeira, Marcus, nada! Eu nunca convivi com alguém assim, em absoluto. E, evidentemente, quando começava a ver televisão – nos anos 60 a gente teve acesso – eu seguia aquelas paradas militares. Não sei quantos anos tinha. Eu não sei dizer quantos anos eu tinha. Eu acordava para ver a parada militar na televisão. Não é que eu concordasse com aquilo, mas achava... Ontem eu vi na televisão sobre a questão dos militares chineses, a forma que eles estavam marchando, eu não sei se você viu? Como é que pode, todo mundo no mesmo tempo! Aquela simetria das coisas me chamava a atenção. Não necessariamente a razão, porque eu nem estava entendendo a razão, porquê eu assistia aquilo. Então essa relação sempre foi muito forte. Muito forte! Agora, para compreender que era uma relação de ideologia, do governo militar, toda aquela coisa, foi uma formação toda subversiva. Isso já foi na minha adolescência, na minha mocidade, e se consolidou em Santa Maria, como eu lhe contei.

Essa formação de que nos fala a professora Idelzi e que calava fundo nos professores, seria uma prerrogativa da ideologia militar ou seria uma marca da própria sociedade brasileira e, por que não, ocidental? Poderíamos supor que estamos frente a um paradoxo quando afirmamos que a oferta de atividades pela Educação Física escolar até os anos 1960 era muito mais rica do que aquela presente na década de 1970, ao mesmo tempo que as aulas eram consideradas mais rígidas, mais baseadas na ordem e na disciplina. Mas não há nada de paradoxal se entendermos que os mais inocentes dos jogos e das brincadeiras podem ser desenvolvidos a partir de uma

perspectiva autoritária. Por algum motivo, porém, os professores de Educação Física consideravam que o esporte era uma alternativa contra a velha ordem e empolgavam-se com o seu desenvolvimento na escola, sem, provavelmente, se darem conta de que as possibilidades formativas da Educação Física estavam sendo potencialmente reduzidas, inclusive no que diz respeito à amplitude de saberes com os quais ela tratava.

Muitos foram testemunhas e sentiram os efeitos dessas atividades na sua própria formação. Cabe indagar: por que esse universo lúdico não chegou aos cursos superiores e às aulas desses professores quando eles participavam ativamente dos *Programas* que eles mesmos deveriam aplicar? Apesar de não ser o centro na minha análise aqui, pergunto: não teria o esporte prevalecido como saber escolar em função justamente da facilidade de decompô-lo, seqüenciá-lo, enfim, da facilidade de *pedagogizá-lo*? Aliado ao grande apelo científico com o qual era tratado e à sua expansão como fenômeno de massa, o esporte aparecia naqueles anos como uma possibilidade efetiva de consolidação e universalização da Educação Física escolar. Essas são algumas conjecturas que eu acredito que merecem um tratamento cuidadoso do ponto de vista da história da Educação Física. *O Programa por Temporadas* ou por módulos parece apontar nesse sentido uma vez que transforma o esporte em algo facilmente operacionalizável pelo professor, através das malfadadas progressões pedagógicas. A própria professora Idelzi destaca: “Eu devo muito, muito a essas crianças que tiveram a paciência de me agüentar nas minhas andanças, na minha vontade de experimentar coisas novas, coisas diferentes”. Independente das leituras que fazemos hoje, o esporte parece ter sido um elemento de dinamização da Educação Física escolar, pelo menos no imaginário dos professores. Segundo o professor Aluísio da Rosa,

Isso era interessante. Gozado que por mais que tivesse sistema militar e que a coisa vinha de cima para baixo pronta, nós não; nós usávamos uma metodologia diferente na época. Nós socializávamos isso, nós discutíamos com os professores, nós íamos nas escolas. Nós discutíamos, levávamos nossa *Bíblia...*, eles discutiam nas escolas. Cada escola discutia para fazer suas anotações. Mas não dava para trazer todos os professores para escrever a proposta. Então, eles indicavam o elemento, um ou outro elemento. Então um grupo de oito, dez pessoas participava e a gente acabava elaborando isso aí. Mas era de pleno consentimento dos professores; eles sabiam, davam e a gente aceitava sugestões; era aberto. Eu me lembro bem

que o professor Renato – e acho que nesse ponto a gente tem que destacar que na administração dele o nosso Departamento era a casa do professor de Educação Física. Era interessante que os professores viviam lá, entendeu? Era um espaço aberto; nossas portas sempre abertas, ninguém trabalhava de porta fechada, está entendendo? O professor entrava e saía a hora que queria e nós atendíamos. A gente sempre foi aberto. Acho que mesmo vivendo numa época de militarismo a gente tentava trabalhar a democracia. E o Renato nesse ponto foi muito legal. E o nosso trabalho, então, já se pautava por isso. A gente dava abertura ao professor; se ele tinha que dar uma opinião: “Pois não professor, chegue, vamos lá, escreva ou venha pessoalmente, ou nós vamos na sua escola”. Eu cansei de ir nas escolas, sentar com os professores e eles apontarem as falhas, as sugestões. Eu juntava e trazia tudo isso. A gente trazia como documento e respaldava. E eu acho que é por isso que o documento era aceito nas escolas, não sei. Porque ele era uma determinação, mas só que ele chegava de uma forma agradável. Ele não era... o professor não tinha desconhecimento dele. Pelo contrário, ele sabia que estava sendo elaborado aquilo lá. Então, quando ele recebia ele estava até ansioso, porque ele sabia que tinha que trabalhar. As aulas dele já estavam programadas ali. Realmente era receita pronta, não é? Era receita pronta e facilitava a vida do professor. Agora não tenha dúvida que se por esse lado era positivo, pelo outro, hoje já com outra visão, ele era negativo. Porque ele realmente “engessava” o professor, ele tolhia a questão da criatividade do professor, a busca de estudo. Porque às vezes o professor até se tornava preguiçoso: ele já não lia mais! Talvez até a gente tenha contribuído para isso de uma certa forma; é, mas a gente notou que basicamente seguiam a nossa *Bíblia* e as apostilas que a gente soltava em relação àquilo ali.

Como temos visto, os próprios professores confirmam essa participação, além de considerá-la positivamente, como é o caso do professor Antonio Gilberto Canestraro:

Divergência não havia porque a “Bíblia” era elaborada segundo os nossos critérios. Nós tínhamos participação. Nós influíamos na elaboração da “Bíblia” (...).

E ela era mais uma forma de demonstrar uma linha de trabalho. Não era obrigatório. Só que nós tínhamos que prestar contas para os nossos supervisores. Era feita a estatística da frequência das crianças e tinha que fazer um lançamento rigoroso das atividades praticadas. Era bastante cobrado (...).

A supervisão ia à escola, nos davam subsídios quando tínhamos alguma dificuldade, procuravam colaborar para eliminar as dificuldades e ajeitavam da melhor maneira possível. Eram supervisores realmente competentes.

Mas os depoimentos dos professores nos apresentam sugestões curiosas, como a impossibilidade de poder aplicar aquilo que eles mesmos programavam. É o que afirma a professora Olga:

Eu comecei, afinal de contas, na época da progressão pedagógica. Então eu utilizei durante muito tempo aquele esquema de fazer um trabalho dentro de uma progressão pedagógica. E esse trabalho era assim difícil de se encontrar em livros. Eram mais apostilas, eram cursos que a gente fazia. Todo ano nós tínhamos – além de rever a *Bíblia* – nós tínhamos os nossos encontros de Educação Física onde eram trabalhadas regras, fundamentos. Enfim, era dada uma nova *pinclada* naquilo que estava sendo trabalhado e que ia ser aplicado. Muitas das coisas que eu *pegava* da Prefeitura eu levava para o estado e vice-versa. Só que, infelizmente na Prefeitura, eu não tive condições de fazer, digamos, o mesmo trabalho dentro da parte de criatividade, dentro da parte de debate, de pesquisa de campo, de... sabe, das crianças saírem. Porque era uma outra realidade completamente diferente e que eu acredito que não havia condições de se fazer. Pela realidade da clientela. Não havia possibilidade de fazer. Mas eu acho que a escola cresceu dentro... Fisicamente nós conseguimos muita coisa. Agora, em termos de Educação Física, eu acho, particularmente, que a Educação Física, quando eu entrei na Prefeitura, era mais assim, digamos, havia um ideal muito grande das pessoas que trabalhavam com Educação Física. Havia uma equipe dirigindo a Educação Física que era, assim, quer dizer, eram pessoas idealistas que acreditavam na Educação Física como uma renovadora daquela clientela. E realmente em termos, assim, da clientela, conseguiu-se muita coisa, porque muita gente partiu para uma quadra em vez de ficar se drogando.

Além de enfatizar o elemento moral e higienizador da Educação Física, a professora Olga Lubachevski reconhece o que o professor Aluísio chamou de engessamento da área. O professor tinha pouca margem de manobra dentro daquele *Programa*, ainda que, contraditoriamente, participasse da sua elaboração e reformulação permanente. Não é fácil de sugerir qualquer explicação para esse fenômeno. Creio que qualquer tentativa nesse sentido esbarraria na conjectura, na especulação. Senão, vejamos: o professor de Educação Física da PMC daqueles anos teve, segundo os nossos depoentes, uma experiência rica em termos de vivências corporais; essas não se reduziam ao esporte. Ele reivindicava um maior reconhecimento da área e do seu papel escolar. Um dos aspectos enfatizados pelos professores como indicativo desse reconhecimento foi a sua participação na elaboração dos *Programas* escolares de Educação Física. Esses *Programas* eram manifestação daquilo que os professores discutiam, trocavam, buscavam efetivar

como o que achavam ser o melhor para a Educação Física escolar e manifestavam ainda os limites da produção bibliográfica da área. Isso, como vimos acima, acontecia mesmo antes da publicação da lei 5.692/71 e do decreto 69.450/71. O que orientava a confecção de tais programas era o esporte de rendimento, transplantado para as escolas na forma de módulos e de temporadas. Mas mesmo vendo que tais postulados não eram passíveis de ser desenvolvidos, como indicou a professora Olga, o que fazia com que se insistisse naquela forma de trabalho e se negasse ou omitisse uma dimensão ampliada da Educação Física, baseada em um conjunto muito mais amplo de práticas corporais?

Aqui dois elementos devem ser marcados. O primeiro diz respeito a uma abordagem por mim relativizada ao longo desse estudo, na qual o professor seria um mero reflexo das posturas autoritárias daqueles que formulariam as políticas de Educação Física daqueles anos. A segunda diz respeito a uma dimensão *pragmática, ativista* do professor de Educação Física (Souza Jr., 1999), no sentido de ele próprio conceber o seu trabalho como atividade e não a partir de uma relação com o conhecimento. Talvez isso ajude a explicar a ênfase, às vezes até tediosa, sobre a necessidade de buscar um atitude científica e não empírica para os professores de Educação Física. Nos dois casos é preciso procurar compreender como os professores se colocavam diante dessas questões. No que se refere ao aspecto legal-institucional, afirma o professor Julio:

Na época... Quer ver uma coisa? Na época, agora eu não lembro o decreto que era, mais era um decreto que foi estabelecido para a obrigatoriedade da atividade física em todos os níveis de escolaridade. Três ministros militares chegaram lá e simplesmente *tacaram um chamegão* e obrigaram a prática da Educação Física em todos os níveis de escolaridade, e não sei o quê. Resultado: Português não tem isto, Matemática não tem isto, Ciências não tem isto; nenhuma disciplina tem isto! No entanto, Português está lá: tem que ter. Tem por que tem, e não precisou de lei nenhuma para isso. E a Educação Física tem tudo aquilo lá e simplesmente não adiantou grande coisa. Quer dizer, não adiantou dizer para os diretores que é obrigado, tem que fazer, tem que não sei o quê, tem que isso, tem que aquilo. Tinha padrões de referências, do que se podia dar ou não dar, aquela coisa toda que complicava um pouquinho o negócio. Mas pelo sim, pelo não, o fato é o seguinte: era uma norma, era um decreto presidencial, com a assinatura dos três ministros militares. Não adiantou! Então não vai resolver o problema! Mas daí, se você for ver as coisas, você pega, por exemplo, e vai ver o que foi feito no Brasil em matéria de Educação Física, a Escola de Educação Física da Polícia de São Paulo, a Escola de Educação Física do Exército, lá no Rio, a Escola de Educação

Física da Marinha, se você pega referências disso, não adianta: porque historicamente a nossa referência é uma referência totalmente militar (...).

Não adianta. Você pega a Educação Física do Paraná: começou... Se você for ver quem começou a Educação Física, dando cursos, foi coronel não sei de onde, general *não sei das quantas*, que começou a desenvolver atividades, a fazer cursos, a promover. Então também dizer que eles não fizeram nada, que são tudo assim... Podem ser! Não vou dizer que não! Porque a visão pedagógica deles... Eles não tem obrigação de ter uma visão filosófica e pedagógica, sei lá, *avançada*. Não vou dizer *avançada*, mas dentro daqueles ditames mais apropriados para o desenvolvimento da criança. Eles tem a visão de como lidar com adolescentes, com homens. E que também tem o seguinte: reconhecer, sobretudo, que essa atividade é importante para a saúde da pessoa. Por um lado, a saúde da pessoa, por outro lado, benefícios contra o desvirtuamento da vida da pessoa. Sei lá! Uma série de coisas que se você imaginar bem, tem relação com a Segurança Nacional. Porque quando você vê esses “milicos” metidos nos esportes, em campeonato nacional, em não sei o quê, a coisa está relacionada com isso também.

O problema é a atenção das pessoas para as atividades esportivas, se ocupar com isso em vez de criar baderna, fazer confusão por aí fora. Então no meu modo de entender, de pronto, assim, é muito difícil de fazer uma análise negativista *in extremis* deles. Porque picham! Eu nunca fui militar, nunca entrei numa caserna. Entrei porque fui professor do Colégio Militar. Mas acontece que eu não servi o exército porque não podia. Até não sei porquê, se eu fui fraco, não sei. Só sei que não me quiseram. Então veja bem: fica difícil você tomar uma posição. Teria que fazer um estudo muito mais aprofundado, sabe? Porque tem muita gente boa que, afinal de contas, dedicou a vida... Tubino é um militar, Lamartine é um militar, não sei quem é militar. Se você for lá *no fundo*, verificar quantos são militares e quantos são civis, você vai ver que tem muitos militares metidos nisso. E que a contribuição desse pessoal é tanta quanto a dos civis. Às vezes o *cara* está atuando e nem está se dando conta da função dele, de ser militar ou não ser militar (...).

Não! Tem escolas que nem sabiam que existia aquilo! Porque eu, quando ia numa escola, a primeira coisa que eu fazia era entregar para o diretor o decreto, para cortar qualquer conversa: “Olha, não fui eu que fiz isso aqui! O senhor sabe qual é a estrutura das Forças Armadas, quem manda afinal de contas? Ministro da Aeronáutica, Ministro do Exército, Ministro... Está aqui o nome deles; aqui embaixo. Foram eles que assinaram. Está aqui de presente para o senhor! Leia e depois me diga alguma coisa. E estamos conversados! Não quero mais conversa e está acabada a história! Eu confesso o seguinte: não fui eu que fiz isso aí, então o senhor não me venha com conversa que não pode, que não deve fazer isso aí, porque é isso que tem que seguir. Se o senhor não quiser seguir, então não siga! Eu também vou embora e está acabada a história!”. Entendeu?

Agora, nesse país, a coisa toda tem sido feita assim. Quer dizer, desobediência total e absoluta a Carta Magna da nação! O que você quer? Aí fica difícil.

Segundo esse depoimento do professor Julio Lubachevski, as escolas não seguiam sequer a norma legal, simplesmente por desconhecê-la. Mas essa opinião não confirma o que expressou o professor Aluísio da Rosa, quando afirmou que os programas da PMC tiveram que se adaptar à reforma educacional. Por outro lado, já vimos que a norma legal só fez consolidar o que já era uma tendência da Educação Física. Ou seja, mesmo aqui, aquilo que os professores nos oferecem não podem ser esquematizado ou generalizado. Os professores reagiam de forma muito diversa às orientações oficiais e reconheciam-se naquela dimensão esportiva da Educação Física, com um forte apelo à manutenção da saúde, da ordem, da disciplina. O professor Julio ainda atenua as críticas à instituição militar oferecendo elementos para entendermos historicamente a influência dos militares sobre a Educação Física brasileira. Sua ênfase é clara: para o bem ou para o mal a instituição militar é uma das responsáveis pelo desenvolvimento da Educação Física no Brasil, tese de vários estudos recentes da historiografia da Educação Física brasileira (Goellner, 1994; Castro, 1997; Bercito, 1996; Ferreira Neto, 1999). Mais do que uma constatação banal, esse fator deveria estar no horizonte daqueles que gostariam que a história não tivesse se desenvolvido dessa maneira, mas de outra. Além disso, da própria fala do professor é possível depreender um sentimento ambíguo com relação a essa influência: para o professor Julio os militares tanto poderiam ter amplos projetos e objetivos com o desenvolvimento da Educação Física quanto poderiam agir sem qualquer intenção secundária, da mesma forma que os civis. Ou seja, para ele talvez a Educação Física não fosse objeto de preocupações estratégicas das Forças Armadas, mas apenas uma das áreas passíveis de serem desenvolvidas no âmbito de uma política claramente centralizadora e desenvolvimentista, própria do ideário militar do período. Nesse caso, não seria exagero supor que o desenvolvimento da Educação Física brasileira naquele período se deu fora do âmbito do desenvolvimento das áreas consideradas estratégicas pelos governos militares.

O discurso moralizador não é prerrogativa das Forças Armadas (Toledo, 1997), embora em nome do saneamento moral da sociedade brasileira tenha sido dado o golpe de 31 de março de 1964. Mas volto à questão: até que ponto teria sido a Educação Física uma preocupação central dos governos militares? Não teria sido o seu desenvolvimento muito mais o fruto de uma conjunção de fatores que não diziam

propriamente respeito aos planos estratégicos daqueles governos? Um conjunto de medidas reorganizadoras da cultura foi tomada ao longo da ditadura militar e a Educação Física não ficaria imune a essa influência. Mas não creio que possamos, à luz das evidências aqui reunidas, afirmar que a Educação Física era estratégica dentro dos planos oficiais daquele período. Não acredito que seja possível afirmar que os militares contassem com a Educação Física para consignar os seus objetivos. Tal pretensão parece-me mais um indicativo da necessidade de fortalecimento da corporação dos especialistas da área, eles mesmos definindo-se como essenciais para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Por sinal, essa também seria a tônica de muitos discursos dos anos 1980 e 1990.

Em todo caso, alguns professores consideram que aqueles eram bons tempos para a Educação Física brasileira, conforme relembra o professor Clodoaldo:

Até voltando um pouquinho a minha formação, eu vivi numa plena ditadura, e eu não fui instigado à muita leitura. Tanto que naquela época nós tínhamos *Estudos dos Problemas Brasileiros*. Era uma disciplina ministrada por uma pessoa do Exército. Depois, mais tarde, a gente começa a colocar as *pecinhas*, ver o quanto que a gente foi trabalhado e o quanto a gente deixou de fazer, conhecer, pelos interesses da ditadura na época. Talvez até a própria *Revista*: era uma das poucas coisas que havia na época. Era o que *os homens* queriam: que a gente fizesse, aparecesse. Tem aspectos positivos, como eu falei. Foi inesquecível esta questão de mais amor à Pátria, muito difundido naquela época. E é uma coisa que eu acho saudável, que tem que resgatar. Havia os interesses da época, entende? Mas acho que é uma questão que está muito perdida ultimamente, hoje em dia. Estão muito esquecidas estas questões, épocas, nomes da nossa história. Eu fico bravo com meu filho. Ele tem 15 anos de idade: “O que é mesmo 21 de abril?”. “Pô, meu filho!”. Eu lembro, eu conto quem foi Tiradentes, o porquê, etc. e tal. Quer dizer, eu estou historiando, eu que já vou me aposentar, mas eu guardo de forma muito significativa a nossa história, datas importantes. E hoje as crianças... Pelo menos eu vejo nos meus filhos. Eu não posso dizer que é uma regra geral, mas me parece que é, porque eles fazem parte dessa *geração coca-cola*, entende? E o porque de eles deixarem a desejar? Eu acho que é culpa da escola! E porque culpa da escola? Será que, quando mudou, se esqueceu? Caiu a ditadura, então vamos esquecer tudo aquilo lá? Acho que as coisas boas daquela época tinham que ser resgatadas. As musiquinhas da época (cantarola): “...vamos juntos, pra frente Brasil, salve a seleção!”. A seleção de 70! Tudo bem: a seleção, o Brasil lá, ganhando, e *eles* matando os caras aqui dentro dos quartéis, entende? Mas aquilo era bom e hoje em dia não existem mais estes *versinhos* que estavam na boca de todo mundo: “...vamos todos juntos...”. Você ouvia no rádio o dia inteiro, era todo mundo cantarolando. Não existe mais esse tipo de coisa daquela época; perdeu-se! Você vê um hasteamento da Bandeira: eu

tenho todo um respeito por aquilo! Hoje vocês vê *os caras* relaxados, não estão nem aí. E até essa falta de respeito que eu não sei... Eu fui educado por isso e acho bom. Não vou abrir mão de forma nenhuma desses valores, desses princípios; acho altamente saudáveis. E eu pude sentir isso quando fui atleta, quando fui representar o Brasil. Não tenho palavras para dizer o que é, em um país de fora, ouvir o Hino Nacional, ver aquela Bandeira subindo. Não sei: para mim é muito tocante, eu defendendo... “É essa Pátria que eu estou defendendo!”. São coisas que a gente não vê: o amor à pátria, e que a gente vai estender para outros valores menores.

Assim como eles não têm respeito à Bandeira, eles não tem respeito aos pais. Naquela época, se meu pai olhava, do jeito que ele olhava eu já sabia que eu estava fazendo alguma coisa errada, que ele estava me censurando, só pelo olhar. Hoje em dia, meus filhos estão fazendo coisas erradas, eu chamo atenção, eles *tiram sarro* de mim! Não tem respeito! (indignado). Embora eu ainda tentasse trazer aquela educação tradicionalista que eu tive; mas não foi o suficiente para eles terem aquele respeito que eu tive antigamente. Esses valores a gente tem que pensar em resgatar. Tanto nós da Educação Física, como os outros professores: valores familiares estão muito perdidos. Eu fico muito preocupado.

Do que se ressentem o professor Clodoaldo senão da perda de uma referência moral da Educação Física e da própria escola? Seu depoimento é significativo: quantos professores não acreditavam que a educação tradicional, baseada no respeito, na ordem, na obediência, na hierarquia, na disciplina, eram o ponto de apoio fundamental da Educação Física escolar? Se olharmos os fundamentos do esporte como prática social, a forma de organizar o ensino do esporte nos programas da PMC, não poderíamos afirmar que o esporte representou uma possibilidade de reafirmação desses valores por parte dos professores? Ou seja, um forte sentimento de que a escola seria um lugar de conformação social e não de acesso ao conhecimento e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Assim, a Educação Física cumpriria um papel de atividade canalizadora das energias dos alunos que não estariam sujeitos às influências nefastas do mundo extra-escolar. Portanto, nada diferente do que marcou a própria constituição da Educação Física escolar brasileira. Mas essa era a expressão não da lei ou dos programas escolares, mas de um professor escolar francamente preocupado com uma dimensão de asepsia social. Curiosamente é o depoimento de um professor que admite sem constrangimento que não lia nada além de livros técnicos, não participava de cursos e de nenhuma entidade representativa. Se tomarmos o seu depoimento com o devido cuidado podemos inferir que estamos diante de mais um exemplo de como os professores concebiam a sua atuação profissional baseados em valores e vivências anteriores até a sua formação como

professores. Com isso quero destacar a necessidade de considerarmos as histórias de vida dos agentes educacionais para entendermos um pouco melhor suas motivações, seus anseios, suas necessidades e opções. Um professor que não lia, não frequentava eventos, não participava de qualquer tipo de entidade, de origem humilde, como desenvolveu uma concepção de Educação Física com a qual convive ainda hoje? Se são corretos os indícios de que o curso de formação em Educação Física era calcado no treinamento esportivo e passava por dificuldades crescentes, não é lícito indagar se as concepções do professor não estariam orientados por valores da sua própria formação, inclusive familiar, ou daquilo que Thompson (1987) chamou de *cultura moral*? Essas reflexões tem como objetivo contribuir para o debate sobre a formação de professores, que tem se polarizado entre a perspectiva da formação inicial e a perspectiva da formação continuada. Não seria necessário considerar outras variáveis quando se discute o que conformou a maneira de agir dos professores? Não seria necessário estarmos atentos para as tensões entre a educação formal e a experiência, conforme sugere Thompson (1968), e para as tensões entre a história de vida e a história profissional, conforme sugere Goodson (1995c)?

As dificuldades são imensas quando tratamos com um conjunto de evidências provenientes da memória dos indivíduos, principalmente por conta daquilo que a memória pode filtrar, ou seja, da sua característica seletiva. Mas acredito que já seja possível afirmar que o professor agia movido por um conjunto muito amplo de motivações, nem sempre passíveis de serem apreendidos. Mas certamente ele julgava-se um agente das mudanças que se operavam na Educação Física naquele período, sempre disposto a experimentar, avaliar, e – por que não? – contrariar. Segundo o professor Ademir:

Tem muita coisa, muitos manuais. Aquilo nunca funcionou direito. Tem uma fase interessante que foi a fase da avaliação da Educação Física. Se passou a dar nota para a Educação Física. Se achava que a partir do momento em que ela fosse avaliada com nota, ela teria uma importância igual às outras... Então, naquela época, essa questão da avaliação foi um fato marcante (...).

A avaliação foi... eu inicio da década de 70? Em 72, 73. Porque até aí era como conceito, "A", "B", "C". Depois teve uma época em que ela fazia parte da – houve uma reforma na época – Comunicação e Expressão. Valia como uma nota. Era Português, não sei o quê, não sei o quê, isso não funcionou muito, não. Foi uma reforma bastante curta. Até na época, eu lembro que haviam discussões, porque o aluno tinha uma nota nessa área, que era

Comunicação e Expressão. Era uma área do conhecimento. E a Educação Física fazia parte dela. Então, eu lembro muito bem, você tinha que dar uma nota. Foi a primeira vez que se começou a graduar, quantificar o desempenho da Educação Física. E o pessoal da área não aceitava muito isso. Havia uma proposta de “pesos”: Português valia peso “x”; a Educação Física foi aceita no grupo, mas com um peso menor. Mas a partir do momento em que a Educação Física passou a ter peso, isso foi uma reivindicação no sentido de valorizá-la, colocá-la em um valor maior. Teoricamente eu acho que isso foi positivo. Mas só que também não se sabia avaliar. Aí que se fortaleceu a questão de avaliar sobre o desempenho sob o ponto de vista motor. Isso veio junto com a reforma. Então, por exemplo, na época dos objetivos instrucionais: “o aluno deverá ser capaz de acertar...”. Então houve essa fase da exigência da *performance* sob o ponto de vista do desempenho. E isso funcionou por um curto período de tempo. Mas isso também já foi...; não se encaixava na Educação Física. Na época já se questionava. No caso do rolamento eu tenho uma história interessante: “O aluno deverá ser capaz de fazer um rolamento para frente, ao completar não poderá apoiar as mãos como ajuda, deverá sair em uma posição de equilíbrio, não sei mais o quê...”. Nota 10! Se rolasse de maneira um pouco enviesada e fizesse um pequeno apoio, nota 8. Essa era a questão! Na época a gente começou a questionar. Algumas pessoas começaram a questionar: vamos levantar a hipótese que esse garoto faz um rolamento perfeito, levanta sem apoiar e sai: o “instrumento” dá 10. Mas tão logo ele terminou, ele dá uma escarrada no colchão! Como é que fica agora? Essa foi a primeira coisa que surgiu. Foi questionando. A avaliação não é só essa questão [de rendimento]. Então aí a avaliação começou a ser minimizada para outras áreas. Então tinha a chamada “avaliação educativa”. Essa subdivisão foi tirada, muito claramente: o motor, avaliação psicomotora, avaliação educacional, que era subdividida em social, não sei o quê... daí passou a avaliação educativa. Então nós criamos na época – eu fazia parte – a avaliação motora. Ela passou a ser na forma de um teste. Um teste de rendimento, um circuito. Mais isso também funcionou muito pouco, porque logo foi superado. As coisas iam sendo criadas. Você não tinha... (...).

Colocava-se em prática, via que não funcionava, tirava! Essa foi uma das coisas. Na época a gente criou um circuito que tinha que fazer em tal tempo. Mas a gente procurava cercar a questão educacional, o que era feito através da observação do comportamento do aluno, da assiduidade etc. Isso era muito difícil também: a assiduidade à aula, higiene, não sei o quê, isso também era considerado. Mas de qualquer maneira, eu achei essa uma fase interessante. Ao nível do currículo das escolas, a gente também tinha uma visão, nessa questão do desporto, uma visão de “continuísmo”. Digamos, na 1ª série ele faria tal coisa. Usando o atletismo, por exemplo. À medida em que ele ia se desenvolvendo mais, tinha-se o pressuposto que ele tinha um pré-requisito. Então ia-se exigindo técnicas cada vez mais complicadas. Por exemplo, o salto triplo, que era um negócio diferente. Então você colocava mais para frente. Salto em altura: salto tesoura era na 5ª série. Depois salto rolo, que era um pouco mais difícil, você fazia em tal série... Você fazia uma determinada progressão. Porque também não se conhecia muito na época a questão do crescimento, desenvolvimento motor. A

gente não tinha muita formação nessa área. A questão da aprendizagem motora, sobretudo. São áreas do conhecimento mais recentes, da década de 80. Então a gente levantava a hipótese de que o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, era um “troço” linear. Então a gente percebia, por exemplo, no caso das meninas, lá no 2º grau, que o nível de habilidade delas era bastante inferior ao das meninas da 5ª e 6ª série. A gente fazia uma programação de um grau de dificuldade maior achando que era cumulativo. Só que a gente não tinha muita noção que era uma fase delicada, que havia um crescimento em “largura”, vamos assim dizer, das meninas. São coisas que saíam da cabeça das pessoas. Porque não se produzia conhecimento, não se tinham referências em termos do que acontecia na Educação Física de um modo geral, a não ser pouca coisa. Eu acho que até a década de 70 a coisa chegou. A partir de 70 a coisa realmente...; eu imagino que de 70, 75 a quase 80 parece que a Educação Física sofreu sobre todos os aspectos, principalmente no nível de informação. Na década de 80 que a coisa começou a mudar, vieram mais informações.

Se o professor Ademir, que já atuava como docente junto à Escola de Educação Física, participava de eventos nacionais e internacionais (inclusive os cursos na Alemanha) e desenvolvia cursos junto à rede escolar, identifica uma dificuldade muito grande tanto no que se refere à busca de informações, quanto à operacionalização do que era proposto na lei e nos programas, o que podemos imaginar daquele professor que, diferentemente do professor Ademir, estava isolado do circuito do conhecimento? Não é de estranhar que os professores atuassem numa perspectiva de tentativa e erro, ou como prefere Faria Jr. (1970), “empiricamente”. Tampouco é de estranhar que eles saudassem as iniciativas da PMC referentes à Educação Física escolar. Creio que é possível afirmar que o professor de Educação Física estava “abandonado” naqueles anos e deixou-se contagiar pela falsa promessa de consolidação de sua área de atuação profissional. Não é por outro motivo que muitos professores enalteciam as iniciativas oficiais como a publicação da *Revista*, como é o caso do professor Julio:

Mas aí que eu digo o seguinte: veja a pobreza que nós, professores de Educação Física, tínhamos de publicações na área. E nós, de um modo geral... Também a dificuldade de pessoas encorajadas a escrever alguma coisa. Isso era um outro problema sério. No mundo, você sabe que dentro dessa área de desportos, recreação, lazer e Educação Física é grande o acervo (...).

O que se escreve *não está escrito*. O Brasil é um miséria total e absoluta. E acontece que, também, na grande maioria dos países, as revistas, os periódicos, têm tradição. Eles não são... É uma coisa que é de anos a fio, e dificilmente se extingue. E no Brasil é uma coisa

incrível! Isso em Educação, principalmente na Educação; eu acho que vou até generalizar. Não posso dizer muito das outras áreas porque eu não sei bem como é; mas eu acho que as dificuldades financeiras, sei lá o quê, de iniciativa, de pessoas que se desencantam com tudo... Acabam negligenciado e dali a pouco *vai para o brejo*. E é uma pena, isso! (...).

Porque, afinal de contas, foi uma promoção, assim, espetacular que o ministério manteve durante um período grande e com uma tiragem, também, significativa.

Mas essa também não era uma opinião unânime, conforme sugere o depoimento da professora Idelzi:

Quanto à *Revista*: a *Revista* não teve assim um... Ela não foi um documento especial para mim, sabe? Ela foi um documento de referência sobre o que se pensava e o que se produzia na Educação Física. E a *Revista* sempre representou para mim uma coisa do Exército. Lembro: ela era editada em Brasília, parece. Mas ela sempre me trazia, ela sempre me passava mensagens do Exército. Eu lembro, lia alguns artigos do Tinoco, que depois veio a falecer. O Tinoco era um militar! Eu colhia alguns materiais técnicos sobre handebol; na época eu trabalhava bastante com handebol. Vários artigos daquele material que eu lhe passei... Você vai achar muitos artigos de handebol e muitos artigos de atletismo (...).

Porque a bem da verdade, era onde centralizava o desenvolvimento da Educação Física. Não havia outra possibilidade de ter desenvolvimento da Educação Física. E pelas relações históricas da Educação Física, o Exército foi o primeiro a fazer a demanda pelo trabalho corporal, que era *performance*. Veio de lá. E eu venho muito por uma formação militarista. Eu lembro que eu lhe contei... Eu vim de colégio de freira. Colégio de freira é versão militarizada. A minha aula de Educação Física sempre foi militarizada. Eu demorei para compreender.

No seu conjunto os professores afirmam, alguns para enaltecer, outros na forma de autocrítica, a importância das iniciativas oficiais naquele período para a valorização da Educação Física. A influência militar aparece nos depoimentos de forma ambígua: alguns enfatizam que era a única possibilidade daqueles anos; outros, por sua vez, demonstram uma certa nostalgia em relação àquela influência, como é o caso do depoimento já citado do professor Clodoaldo Rossa. A crítica que por ventura os militares sofrem é sempre uma crítica do presente, como essa que opera o professor Julio:

Olha, fica um pouco difícil você se posicionar diante disso aí, pelo seguinte: porque é muito difícil, numa sociedade, você dizer *o civil e o militar*. Quer dizer: dizer que aquilo ali é

uma corporação que *não dá para engolir* e o civil é uma corporação que *dá para engolir*, que tem uma visão muito espetacular, muito humanista, não sei o quê, e isso e aquilo... Porque pode [ser] que naquela corporação militar existam n pessoas que também tenham uma visão humanista grande. E por isso que é difícil de separar uma coisa da outra. Mas é lógico e evidente que no regime militar o problema das normas que são estabelecidas, da maneira como a pessoa aprende a seguir as normas estabelecidas, pode provocar no indivíduo uma situação dele ficar um pouco *cego* a certas possibilidades de diálogo. Não ter, não permitir e não aceitar situações que são importantes na vida em comum; que provocam situações importantes, assim, de criatividade. Porque a regra limita mesmo. Você bateu ali: “Olha, não dá porque não dá! Não dá! Está estabelecido ali”. “Esquerda volver! Esquerda volver! Não é direita volver meu caro? O que você quer? Quer que eu invente uma outra coisa se diz que é isso e não é aquilo?”. “Então eu não vou discutir mais nada, sabe? Se diz que é isso, é isso e está acabada a história. Não venha me perturbar!”. Entendeu? Então fica uma coisa difícil quando, em um outro âmbito, as coisas são colocadas de uma maneira completamente diferente. Quer dizer: “Nós temos aqui um problema. E agora, como é que nós vamos resolver essa situação? Nós vamos escapar por aqui, nós vamos para lá, nós vamos fazer isso, vamos fazer aquilo? Como é que nós vamos dar uma solução para esse problema?” É lógico que é uma saída muito mais complexa, muito mais cheia de situações difíceis, porque você tem que saber ouvir, você tem que saber ponderar, você tem que saber dialogar, você tem que permitir, você tem que *engolir* uma série de coisas que você pessoalmente não aceita, mas dois ou três, que são a maioria, aceitam. E daí como é que faz?

Então o problema é complicado. É lógico que na hora da operação, da execução de uma coisa... Vamos pegar aqui a *Revista de Educação Física e Desportos*: “Nós temos que fazer uma revista para orientar esse pessoal todo a seguir uma determinada linha de orientação. A coisa é o seguinte: o projeto é assim, assim, assim. Vem a verba de onde? De lá! E não muda mais nada! Pronto! É isso e acabou!”. É o militar que está mandando, compreende? Agora, se vai fazer hoje um negócio desse aqui, não vai... Simplesmente não sai! E daí vai e volta, vai e volta, discute, discute, não sei o quê, é bom, é mau... Discutiu, discutiu...

Já destaquei que nenhum dos professores entrevistados, à exceção do professor Lamartine, tinha qualquer vinculação militar. Apenas um deles era filho de um sargento do Exército. Se enfatizo esse ponto é para não deixar dúvidas quanto a natureza das críticas ou dos elogios à postura dos militares diante da Educação Física. É preciso lembrar também que nenhum desses professores fez alusão a qualquer tipo de participação política ou institucional no período, à exceção do professor Clodoaldo Rossa, que chegou a fazer parte de uma gestão do diretório acadêmico da *Escola*. Uma gestão que, segundo o próprio professor, “contribuiu enormemente” para o

incremento das competições esportivas dentro e fora da Escola de Educação Física. A participação política dos professores aqui referidos era nula.

Mas não seria justo cobrar de tais indivíduos alguma forma de participação política. O meu propósito é procurar compreender as motivações desses sujeitos que, ao que parece, giravam quase que exclusivamente em torno das questões da Educação Física, embora as entrevistas permitissem um posicionamento mais amplo dos professores. Se compreendermos isso não é difícil de entender que muitos deles enaltescessem as iniciativas dos militares na área da Educação Física. Mas eu arriscaria a dizer que a maior parte dos professores sequer dimensionava muito bem a amplitude da influência militar sobre a sociedade brasileira. Daí alguns depoimentos como o do professor Julio, acima, matizarem essa influência, sem qualquer tipo de apologia ou condenação. Antes parece-me um depoimento que não opera de forma maniqueísta ou oportunista. Enfatiza sim o caráter de hierarquia, disciplina e ordem da corporação militar, mas faz questão de marcar o grau de envolvimento daquela corporação com o *mundo civil*.

O próprio desenvolvimento da Educação Física brasileira permitiu um certo distanciamento crítico, marcadamente a partir do final dos anos 1970, dos professores de Educação Física. Nesse processo, o professor que antes reivindicava uma maior valorização, percebia-se como capaz de influenciar inclusive nas decisões curriculares. Talvez seja possível afirmar que o germe dessa nova consciência estivesse na própria política de participação, consciente ou inconscientemente desenvolvida pela PMC nos anos 1970. Ao longo desse período parece que o professor de Educação Física saiu de uma letargia intelectual e começou a preocupar-se com os fundamentos daquilo que ele fazia até então. Nesse sentido, a produção acadêmica desses anos e dos profícuos anos 1980 é devedora de um movimento de conscientização crescente dos próprios professores escolares. Em certa medida, a própria forma de trabalho adotada ao longo dos anos 1970 permitiu que o professor despertasse das indefinições ou confusões dos anos anteriores. Assim, não teria sido a produção acadêmica-intelectual a propiciar o redimensionamento intelectual, político e cultural da área; muito provavelmente aconteceu exatamente o contrário: a produção acadêmica passou a refletir e problematizar demandas próprias do cotidiano escolar, do dia-a-dia dos professores. Veremos no capítulo subsequente que muitas

práticas escolares desde o início dos anos 1970 antecipavam a miríade de tendências pedagógicas da Educação Física dos anos 1980 e 1990.

Espero que minhas afirmações não sejam tomadas nem como uma condenação daquilo que possamos considerar *ausências* no fazer diário do professor – por exemplo, sua participação política – tampouco como um julgamento brando das influências de uma ditadura militar sobre a cultura brasileira. O que quero pontuar aqui é o fato de que o próprio processo de afirmação e valorização da área da Educação Física e do seu profissional propiciou o desenvolvimento de uma consciência da necessidade de uma maior organização daqueles profissionais em torno de questões que extrapolassem o estrito âmbito da Educação Física. Certamente isso não se deu sem a influência de fatores estruturais como a abertura política, a reorganização da sociedade civil, as campanhas pela anistia e pela redemocratização, a legalização dos partidos políticos etc. Mas essas influências não foram as únicas ou exclusivas na reorientação do papel e da condição do professor de Educação Física na sociedade. Por dentro da própria organização da área, num processo de afirmação da corporação dos especialistas em Educação Física, o professor foi gradativamente ampliando tanto a sua compreensão, quanto a sua participação em instâncias mais amplas e, ao mesmo tempo, inscrevendo a Educação Física num quadro mais ampliado de produção cultural. Paradoxalmente, ou melhor, dialeticamente, ao mesmo tempo que buscava afirmar-se como campo autônomo, a Educação Física estreitava os seus laços com outros campos, inscrevia-se no debate político, fazia sua autocrítica e reconhecia-se como espaço de conflito. E na experiência localizada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, podemos afirmar que aqueles indivíduos foram sujeitos ativos em todo esse processo. Afirma a professora Carmen Soares:

Então eu acho que, de certo modo, era como se a formação fosse o dia inteiro. Como se a escola fosse mais um momento da formação. Porque a escola tinha essa característica: nós tínhamos um ambiente nas escolas da Prefeitura, naquela época, que tinha essa característica: nós tínhamos tempo para conviver, nós tínhamos tempo para preparar as coisas. Eu não sei... As pessoas ficavam na escola. Você não tinha alta rotatividade (...).

Mas aí, também, veja: nós estamos em 78 e quando nós vamos...; quando eu vou para a São Mateus do Sul, o que estava colocado? A mesma coisa: os tais jogos. E como coordenadora eu tinha que me responsabilizar por essas tais equipes, times, e coisas do gênero. E, ao mesmo tempo, eu encontro uma escola onde a Educação Física, naquele momento, estava sendo muito criticada. Então, na verdade, eu tinha que fazer, em primeiro

lugar, um processo, diferentemente das outras escolas onde eu tinha trabalhado, onde a Educação Física era tratada como uma deusa, porque havia toda uma competência declarada. Eu chego nessa escola e não é essa a imagem da Educação Física que está lá. O meu trabalho seria mudar a imagem da Educação Física dentro da Escola, em primeiro lugar. Para depois pensar em fazer qualquer coisa mais consistente e até, digamos assim, concretizar certas coisas que já aconteciam lá na São Brás em relação aos jogos. Quer dizer, tomar posicionamentos mais radicais perante as determinações da chamada Divisão de Educação Física. E de fato, o ano de 78 só não foi pior porque a Regina estava lá, porque tinha essa moça da Educação Artística e porque as professoras começaram a perceber que a Educação Física era uma coisa que acontecia: que tinha aula, que elas podiam conversar comigo sobre as crianças. Eu conversava com elas sobre as crianças, respeitava o que elas faziam, e elas também passaram a respeitar o que eu fazia. E aí tinha algumas coisas, eu diria que eu aprendi lá, também: eu tinha uma coisa muito da Educação Física, de a gente achar que sabe muito, que sabe tudo e lá, sobretudo com a Regina, essa orientadora educacional, eu percebi que era interessante você poder fazer as coisas com alguém, com o outro. Porque eu lembro, isso foi muito claro, eu lembro claramente disso: eu queria organizar um campeonato de atletismo na escola. Bom: criança correr não tem problema, saltar não tem problema; era aquilo que a gente chamava de atividades naturais. Era bem isso, dentro do ideário, digamos assim, acadêmico e ideológico do período. E eu sozinha, me descabelando, a Regina veio se oferecer para ajudar-me. E o que a minha *sapiência* disse? “Mas você não sabe mexer com isso!”. E ela, na sua sabedoria: “Mas eu posso aprender!”. E aí a gente começou uma grande parceria, que inclusive criou uma história na Rede. A nossa escola foi muito falada em determinado período pelo trabalho pedagógico que era realizado a partir da Educação Física (...).

E digamos assim: nós estávamos um pouco mergulhadas nesse clima de final dos anos 70, com a possibilidade de abertura, em 79 a Anistia; parecia que você respirava – literalmente era uma coisa da respiração – e a Ioga tinha tudo a ver. “Vamos trabalhar a respiração porque acalma. As crianças estão agitadas; vamos fazer esse tipo de coisa!”. E então: “O que os trabalhos corporais podem fazer pelas crianças?”. E aí esses trabalhos corporais vinham mais da minha formação paralela – dos trabalhos com a Lúcia Noda também, claro – do que propriamente daquela formação mais voltada para o desporto que a própria universidade dava (...).

Porque também as malhas do poder estavam se desgastando. Porque você já estava em 1980. Você já não tinha mais o absoluto do Regime Militar, e digamos assim, daquela visão das Secretarias de Educação como coisas muito...; a Secretaria como aquele *locus* do planejamento total e da direção total. Porque essa direção total nunca aconteceu. Eu que estava na escola desde 75 sei disso. Essa idéia de que ela acontecia, de que esse total acontecia. E a idéia dos sujeitos que estavam lá de que aquilo estava acontecendo. E na verdade não estava.

Se, como diz a professora Carmen Soares, ao final dos anos 1970 ainda era necessário mudar a imagem da Educação Física nas escolas municipais, podemos seguramente afirmar que nem o aparato legal, nem o programa desenvolvido desde 1972 pela PMC, vingaram efetivamente. Além disso, a perspectiva esportiva voltava a ser questionada e sequer tinha sido desenvolvida amplamente em algumas unidades escolares. Isso só reafirma a necessidade de não trabalharmos com absolutos. O ideário oficial para a Educação Física naqueles anos só parcialmente vingou, e com a anuência dos professores escolares. A explosão esportiva do Brasil não aconteceu pela Educação Física escolar, a escola não se tornou um celeiro de talentos esportivos. A Educação Física na verdade, sequer conseguiu afirmar-se nos currículos escolares. O aparato legal que a sustentou por 25 anos ruiu levando com ele uma boa parte – justa ou não – da justificativa para a sua manutenção como disciplina escolar (Vago, 1999b).

Mas confirmando a nossa compreensão de que a almejada afirmação da Educação Física deu-se como um processo multifacetado e não como uma operação pelo alto, a partir dos gabinetes dos tecnocratas, o próprio MEC fornecia elementos para um redirecionamento da Educação Física nos anos finais da década de 1970. Já vimos isso quando analisamos aquilo que chamei da terceira fase da *Revista*, com o aparecimento da psicomotricidade e da crítica à especialização precoce no esporte. E os depoimentos dos professores parecem confirmar tanto essa tendência, como afirma a professora Idelzi Massaneiro: “...com a questão da psicomotricidade eu queria resolver um problema da escola, que era a questão das deficiências de aprendizado. Porque a gente começa a mudar essa dimensão motriz da Educação Física”. Quanto à influência do MEC, declara a professora Carmen Soares:

...o discurso da psicomotricidade sendo veiculado pelo Estado. Você tinha um caderninho verde do MEC, também, do DED, da Secretaria, da SEED, um caderno verdinho com as diretrizes da Educação Física de 1ª a 4ª série, que eram diretrizes psicomotricistas. Então era uma coisa assim: era supercontraditório o que a gente fazia. Ao mesmo tempo que a gente criticava a Prefeitura, a gente se aliava ao DED, porque o DED estava com um discurso psicomotricista que vinha ao encontro do que a gente acreditava que era a verdadeira Educação Física: “Descobrimos a pólvora!”. Eu entendo que naquele momento a psicomotricidade veio ao encontro do professor de Educação Física de um modo interessante para ele, porque ela permitia que a Educação Física fosse verdadeiramente integrada ao discurso pedagógico da escola, que era também um discurso psicomotricista, da prontidão

para a aprendizagem, da preparação para a alfabetização, aquelas coisas todas, da linguagem como processo mais desenvolvido da psicomotricidade. Então, digamos, das *condutas motoras*... todos os professores sabiam o que eram *condutas motoras*. Eles trabalhavam com a linguagem, nós com o motor... (...).

Eu acho que a professora Valquíria e o professor Félix Dávila, que estavam na Coordenação na data anterior a minha entrada, tinham uma perspectiva muito, digamos assim, de reciclagem, de levar novidade: “Puxa, nós aprendemos isso no MEC? Vamos repassar para os professores! Vamos organizar cursos, vamos dar esses curso, vamos fazer reciclagem, vamos fazer multiplicação!”. E eu, durante o ano de 82 e 83, trabalhei nestes cursos, com eles. Eu era convidada para dar o cursos. Para dar o quê? Psicomotricidade, claro! Como dizem os meus alunos: “Seu passado a condena!”. Mas me absolve, porque eu tenho condições de olhar para aquele objeto com o olhar de dentro dele. Então, foi uma coisa muito interessante, porque eu trabalhei junto com eles. Então tinha toda uma idéia, assim, de dar conhecimento para os professores, sem muita preocupação com a repercussão desse conhecimento, com as repercussões políticas desse conhecimento, com os valores que esse conhecimento estava sendo veiculado. E uma coisa muito mais ligada àquela idéia do MEC, que vinha desde a ditadura militar: o MEC cria um pacote, distribui para os estados. E os estados, a partir de seus DEDs, de seus Departamentos de Educação Física, distribui para os professores. E os professores, por sua vez, distribuem para os alunos. E os alunos, de posse desse conhecimento, se tornam os seres que vão ser os atletas, vão integrar a seleção. Um celeiro! Quer dizer, uma visão bem linear de um processo pedagógico e de um processo político, sem dúvida, que é a visão do alto. E uma visão, também, um pouco daquele tipo: “Ah, professor não lê! Então tem que fazer apostila para os professores.” Essas coisas assim. Quando nós assumimos a Coordenação, nós sabíamos que isso estava colocado (...)

Eu acho que a gente teve um papel, digamos assim, de afirmação da Educação Física como matéria curricular. E nós tínhamos... Eu acho que nós tivemos esse papel importante porque nós, a todo momento, lutávamos pela extinção da Coordenação. Porque nós entendíamos que a Coordenação de Educação Física era um espaço de afirmação de uma diferença que não era necessária e que não contribuía para a melhoria da aceitação e da compreensão da Educação Física no âmbito escolar.

Os anos de emergência da crítica, aos quais se refere a professora Carmen Soares, também foram marcados por divergências entre os próprios professores. A perda de um espaço de coordenação próprio da Educação Física não era considerado um fator positivo por alguns professores. Para muitos deles a Educação Física começou a descaracterizar-se justamente quando imiscuiu-se nas coisas da educação e quando buscou apurar a sua relação com o conhecimento, com a cultura. Enfim, para

alguns ela descaracterizou-se justamente quando a atividade deu lugar a uma relação mais significativa com o conhecimento. A professora Olga lamenta:

O que eu tenho a dizer é que o trabalho, quando eu comecei na Prefeitura, era de uma organização muito maior e muito melhor do que quando eu saí. Porque quando eu saí nós simplesmente tínhamos que dividir um espaço grande onde nós tínhamos quatro quadras. Essas quatro quadras não eram polivalentes, todas, e era o mesmo espaço físico para três, quatro professores. Então havia interferência de uma aula na outra. O aluno, por exemplo, se eu estava dando voleibol, o aluno do outro professor vinha para mim e atrapalhava minha aula. Havia aquele problema, assim, terrível. Então nós, nos últimos tempos, estávamos fazendo um trabalho quase conjunto, sem ter condições de fazer, de cobrar essa interferência do aluno. Se o aluno veio para cá, veio participar da minha aula, foi participar da aula dele, nós tínhamos que conviver os três, assim, no mesmo espaço físico, harmoniosamente. Porque além de nós três aqui, tem, em volta da escola, a comunidade, o pessoal do noturno que vinha, que queria entrar, que pulava o muro, que entrava; às vezes agredia, roubava bola, levava a bola, enfim, era assim um tormento (...).

Então a importância maior, de importante realmente na escola é o computador! Deixou de ser a Educação Física. Não sei se está assim... aquele interesse maior, entende? Porque hoje se gosta da Educação Física dentro da escola mas não é aquela *loucura* que era antigamente, entende? Então eu, na minha opinião, eu acho que o profissional até ficou assim um pouco desvalorizado com tudo o que, com essa, sei lá... Porque na realidade, está assim muito bem estruturado dentro dos manuais; mas na realidade aquilo não funciona! Então eu acho ainda que a fase melhor da Prefeitura foi aquela época, para a Educação Física. Eu não digo em termos de educação. Em educação, de uma forma geral, eu acho que a Prefeitura cresceu enormemente. Agora, acho também que a prova maior disso é nós não termos uma diretoria nossa, um departamento todo como nós tínhamos nos áureos tempos em que a Educação Física era, como que eu posso lhe dizer isso, ela era separada da educação. A partir do momento que colocaram com a educação, eu acho que a Educação Física teve pessoas assim que... mais pedagogos e tal, que, quem sabe vissem de outra forma a Educação Física.

Além da nostalgia em relação a uma possível *idade de ouro* da Educação Física, é flagrante o entendimento da professora Olga de que a vinculação ou fusão da área com a área mais ampla da educação teria trazido conseqüências nefastas para o desenvolvimento da Educação Física, ao contrário do que afirmou anteriormente a professora Carmen Soares. Para a professora Olga, esse fator talvez tenha até contribuído para a desvalorização do professor de Educação Física. A Educação Física deixou de ser “aquela loucura”! Sintomática é a comparação estabelecida entre

o espaço perdido pela Educação Física e o espaço conquistado pelo computador na escola: não estaria manifesta nessa impressão uma noção muito clara de que a Educação Física seria muito mais uma *atividade* escolar do que propriamente uma área de conhecimento? E essa impressão, se confirmada, não ajudaria a lançar luzes sobre os motivos pelos quais a prática do professor de Educação Física tem se caracterizado por um fazer-por-fazer? Quanto à ênfase sobre a relação entre área de conhecimento ou disciplina e atividade, e o aparecimento das tendências críticas da Educação Física, o depoimento da professora Hermínia Piassetta Xavier é emblemático.

Eu nunca fui destaque em prática. Eu sempre fiz boas práticas mas eu me destacava mais em aulas teóricas. E não fui professora teórica, entende? Porque a gente tem que ter bons conhecimentos. A época minha, não foi aquela época que exigiam um índice do professor, porque depois teve uma época que exigiam um índice. Na nossa época não. Nós tínhamos que ter conhecimentos, participar de todas as aulas e executar tudo o que era dado para nós aprendermos como é que nós iríamos fazer. Senão, você não tem conhecimento. Sem prática você não tem conhecimento da técnica! (...).

Na verdade a gente vai aprender ser professor na prática, no interesse de cada um. Handebol não existia na época; tênis também, nunca ouvimos falar na faculdade. Era dentro do vôlei, para ser dado em um bimestre, sobre o assunto tênis, e o professor não deu. Tem atletismo, que foi muito aprimorado, muito bem dado pelo professor Saporski e o Berezoski, que era ajudante dele. Depois que o Saporski se aposentou ele ficou no lugar. Basquete, voleibol, natação, ginásticas, todos os tipos de ginástica; inclusive na época, ginástica olímpica, eles contrataram uma alemãzinha, a Margarete [inaudível]. Nós tínhamos bons professores. Na época a gente pode considerar bons professores. Na dança, então, a professora Halina, que já deve ter *ido*, porque ela era bem velhinha e a gente nem fica sabendo. Eu não reclamo da faculdade. Foi muito boa a faculdade. Deu uma boa fundamentação (...).

Você veja bem: uma Educação Física que dizem autocrítica, que eu não vejo nada de autocrítica: botar o aluno no jogo e depois o aluno ver que não sabe jogar? Como é que ele vai ter uma autocrítica? “Não sei fazer isso”. E professor que está do lado não vai lá ensinar? Tem professor que deixa a bola e vai passear, resolver problemas, e depois pega o aluno e leva para sala. Então ele não visou nada naquela aula. Eu vejo a decadência da Educação Física nesse problema: o professor desinteressado. Eu estava conversando outro dia com uma professora aqui da escola e ela disse: “Eu não sou que nem esses aí. Eu procuro dar mais a prática do que teoria e aliar como era na época do militarismo: aliar o teórico-prático”. Você tem que dar teoria junto com a prática (...).

A teoria histórico-crítica existiu e os professores achavam uma maravilha. Influuiu e ajudou muitos professores que não queriam fazer nada com nada. Porque não souberam agir

dentro do histórico-crítico. Porque você teria que dar a atividade, ver o que o aluno tem dificuldade e ir lá e ensinar. Pelo contrário: deixavam o aluno errar, errar. Por quê? Ele tem que fazer a crítica e ele tem que melhorar. Não? Qual é o papel do professor? Ele vai diagnosticar. Seria na base da diagnose. Eu diagnostico e eu vou ter que fazer o remédio para ele melhorar. Seria o trabalho de um médico na Educação Física. O professor detectou o defeito, vai trabalhar para melhorar o defeito. E os colegas se acomodavam e não faziam isso.

É manifesta uma preocupação com o caráter utilitário da Educação Física, marca acentuada do período que venho estudando, bem como da própria Educação Física brasileira. Os anos finais de década de 1970 foram anos de autocrítica e de um julgamento também ambíguo do professor acerca da sua auto-imagem durante aqueles anos. Para alguns, como a professora Olga,

...o professor gostava realmente daquilo que fazia, sabe? Era difícil porque a clientela era difícil; mas ele gostava daquilo que ele fazia. Quando ele fazia, se envolvia em alguma coisa, ele procurava fazer o melhor possível: ele pesquisava, ele ia... Porque nós não vamos... Você sabe muito bem que quando a gente sai da faculdade a gente não sai, assim, sabendo. A gente sai simplesmente mais para lá do que para cá, mas não sabendo o que vai fazer e como vai fazer. Agora, a sua atuação eu acho que independe, digamos assim, muito de você ter, como que eu vou dizer? A sua atuação depende de você, de você ser humano, de você professor. Você não deveria ser assim tão condicionado àquele espaço. Porque hoje em dia o professor diz: “Não tem quadra de voleibol. Que jeito que você quer que eu dê voleibol?”. Tudo bem! Mas eu vou criar, eu vou fazer; mas eu posso chegar até aqui, eu vou dar um joguinho que é meio parecido com o voleibol em uma quadra menor... Quer dizer, na Prefeitura, na época, existia o problema da competição. Mas dentro da aula, em si...

Para outros, como é o caso da professora Idelzi,

Na década de 70 a identidade dele era muito clara. Ele era um esportista, um professor de esporte, um professor técnico. Tinha uma identificação muito grande. A gente tinha simbolismos muito fortes para a nossa identidade. Por exemplo, na década de 70, quase ninguém usava agasalho, usava tênis. Ninguém! Era muito raro. Então essa indumentária nossa dava uma identidade *sui generis*. Em qualquer lugar que você estivesse você já era identificado como *o professor*, como *a professora* de Educação Física. E a gente tinha, polarizava um discurso, que era a questão do esporte, da competição, aquela coisa toda. A bem da verdade a gente estava mais bem agregado, eu diria. A gente gravitava em torno desse discurso. Contraditória a essa posição, a identidade intelectual do professor era sofrida. A gente não tinha... A gente não sentia necessidade de ler, a gente tinha necessidade de fazer!

Nos anos 70, a gente era o *carregador de armário* da escola, organizador de festas, essa coisa toda. Quando eu faço esse trabalho eu reflito muito, sobre o que eu lhe contei. Se a gente continua não sendo o organizador de festas! O que eu queria era aquela dimensão, aquele espaço que a festa dava para unir todo mundo, juntos.

Depois o que vai acontecendo o que eu percebo na minha formação. Novas informações vão minando essa hegemonia esportiva como identidade do professor de Educação Física (...).

Eu acho que nós apostamos na nossa ociosidade mental. Uma das coisas marcantes, marcante em todo processo de lidar com o povo de Educação Física... Ou quem sabe seja o oposto? Por que ele percebe muito? Mas sempre foi essa resistência em adquirir outras formas de saber. Na politização eu acho que até o professor já se envolveu mais. Não se poderia dizer que ele é um sujeito ingênuo, despolitizado, não. Eu acho que houve uma época que sim. Até pode ser quando a maioria da população era. Ele também era! Mas acho que ele aproveitou bons espaços de politização. O que ele não aproveitou foram os espaços de mergulhar na produção de conhecimento. Todo esse meu trabalho, em que eu passo por uma reflexão muito grande junto a professores de Educação Física, sempre me deixou ansiosa, entristecida. Essa negação, essa resistência a uma reflexão mais profunda. Talvez ingenuamente eu lhe dissesse: falta filosofia para nós. Se filosofássemos mais... Não que a gente deixasse de discutir o corpo, de fazer, de ser pragmático, nada disso! Mas no meio desse nosso pragmatismo, ou entre, faltou essa – será que é justo dizer – habilidade mental? Não, não é justo. Mas faltou para nós essa dimensão no nosso desenvolvimento intelectual. Do nosso desenvolvimento intelectual como sujeitos e que daí fez falta em nosso desenvolvimento intelectual em algumas categorias. Isso que eu tenho sentido, independente de ter saído ou não da universidade. Que faltaria... Eu não nego: que curta esporte, que curta sua academia, curta! Mas se ele fosse *aberto* para refletir mais, seriam outros os caminhos, outras as possibilidades de luta. Daí é questão de ser ingênuo, mesmo! Daí talvez a minha crítica seja pior que a do Mauri: não é que ele seja ingênuo. Ele é ocioso mentalmente!

Entre o idealismo, o pragmatismo, o espontaneísmo, o gostar do que fazia e a ociosidade mental, expostos nos depoimentos dos professores, o professor de Educação Física buscava sua identidade. Uma identidade que, ora se aproximava da categoria dos professores em geral, ora procurava afirmar-se inclusive diante dela; ora reafirmava a dimensão utilitária da Educação Física, ora buscava afirmar a sua inserção como área autônoma de conhecimento; ora reclamava dos excessos de diretividade da lei e dos *Programas*, ora lamentava a falta de uma postura mais diretiva por parte dos órgãos centrais. Enfim, a identidade do professor de Educação Física tentou afirmar-se à revelia da identidade do professor escolar. Ele se percebeu por muito tempo como um diferente em relação à escola e à educação escolar. Mas

não é possível afirmar que o professor não tenha concebido aqueles anos como anos dourados para a Educação Física. E mais: sua auto-estima foi elevada em relação ao período imediatamente anterior. Afirma o professor Evaldo:

Não. Não é só esporte. A gente fala muito em esporte porque eu, por exemplo, na Educação Física, trabalhei mais na área do esporte. Mas a Educação Física: eu acho extraordinário. A Educação Física *subiu uma escada*, ela veio em ascensão. O pessoal deu o primeiro passo, eu penso que, mais ou menos, aqui no Paraná, um valor extraordinário, a partir da década de 70. Que foi sendo valorizada, mesmo! A própria Prefeitura de Curitiba criou a sua Coordenação. Começou como Coordenação com o professor Renato Werneck, antes pelo professor Moacir Gouveia, professor Haroldo Pacheco. E ela foi *subindo uma escada*. E nessa *escada* ainda não chegou, e acho que não vai ter, no último degrau. Porque à medida que o tempo vai passando os estudiosos buscam melhores caminhos para a área da Educação Física em geral (...).

A Educação Física no geral está progredindo. É diferente do meu tempo. No meu tempo tinha – olha o cacófato aí: tempo tinha! – muitos espaços, mas não havia profissionais, não havia materiais. Os terrenos estavam aí, as praças abandonadas, aqueles imensos jardins por aí, aqueles locais públicos sem nada em cima. E você corria, fazia tudo desordenadamente. Hoje tem as orientações técnicas, tem os aparelhos, tem as máquinas, tudo moderno, mas está estrangulando a participação do povo na parte, assim, de liberdade, de ir fazer por vontade própria.

É curiosa, como observamos acima no depoimento do professor Evaldo, a resistência de alguns professores em admitir a prevalência do esporte na Educação Física escolar. Mas, do ponto de vista dos professores, como teria se estabelecido a relação entre Educação Física e esporte naqueles anos?

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: UM DISCURSO AMBIVALENTE?

...percebi que à medida que nos desenvolvemos profissionalmente, que passamos pelas etapas da carreira – da educação ao emprego e, depois, do emprego ao aperfeiçoamento –, a tendência é, a menos que resistamos a isso de forma muito consciente, estreitarmo-nos cada vez mais e separarmo-nos das experiências anteriores de várias maneiras. Somos até “forçados” a isso, embora com “forçar” eu não queira dizer que seja algo coercitivo – mas simplesmente que acaba valendo a pena fazer isso.

Edward Said

Muito se insistiu, a partir dos anos 1980, na polaridade entre Educação Física e esporte. Para negar uma orientação técnica-pedagógica de cunho esportivo, convencionou-se denunciar a esportivização da Educação Física escolar, como já vimos. Mas pouco se investigou como os professores concebiam essa relação. Em que medida podemos considerar, à luz do depoimento dos professores, o esporte como *parte* da Educação Física ou como sendo *a própria* Educação Física?

Primeiramente, julgo importante destacar a origem dos professores entrevistados, em vários aspectos. No que se refere a uma possível formação esportiva, dos doze professores escolares entrevistados, cinco deles tiveram uma formação esportiva e desenvolveram atividades como atletas. Esse teria sido, inclusive, o grande motivo para a formação superior em Educação Física. Os outros sete depoentes não tiveram essa formação; tampouco foram atletas. A justificativa para a formação em Educação Física vai desde uma vinculação com a “natureza”, até

a formação no magistério: desses doze professores, sete cursaram o magistério.⁵⁰ Quanto aos quatro professores universitários, nenhum deles foi atleta antes de chegar ao ensino superior e dois deles também cursaram o magistério. Curiosamente, justamente aqueles que não foram atletas e cursaram o magistério foram os que escolheram o curso de Educação Física em primeira opção. Aqueles que foram atletas tentaram ingressar em outros cursos superiores e não conseguiram, tendo a Educação Física como segunda opção de ingresso no ensino superior. Ainda que não seja o objeto desse trabalho, creio que esses elementos podem lançar luzes sobre alguns debates em torno da formação profissional em Educação Física, uma vez que muitos desses professores – nesse caso, a maioria – optou pelo magistério em Educação Física independente de terem recebido uma influência esportiva. Para eles a Educação Física era uma prática educativa por excelência, independente da imprecisão que alguns manifestaram ao tentar caracterizá-la dessa maneira.

Quanto à origem sócio-econômica, dos dezesseis entrevistados, seis são oriundos de famílias de classe média. Os dez restantes são provenientes de famílias humildes, tendo relatado experiências repletas de dificuldades, inclusive materiais, ao longo da vida. Apenas um dos entrevistados lamenta-se de não ter desenvolvido sua carreira como atleta – era jogador de futebol profissional. Todos os demais adaptaram-se à Educação Física, seja na condição de professores escolares, seja na condição de técnicos esportivos. Veremos que, na maioria dos casos, as duas coisas se confundiam.

Também se confundem, no conjunto dos depoimentos dos professores, as perspectivas do esporte. Para muitos ele é educativo por excelência. Para outros, era o que estava posto naquele momento, sem muitas alternativas. Alguns dos professores conseguem separar os torneios, campeonatos e jogos, das aulas regulares de Educação Física. Mas uma grande parte deles concebia esses elementos como partes de um grande *todo*, que era a Educação Física. Essa era a orientação geral da época. Declara o professor Ademir:

⁵⁰ Estou chamando vagamente de vinculação com a natureza uma tendência dos professores de justificar a sua opção pela Educação Física a partir de experiências da infância e da adolescência, na forma de brincadeiras, jogos e atividades “próximas” à natureza. Os demais justificaram a sua adesão à área única e exclusivamente pela sua vinculação ao esporte, na condição de atletas.

A própria Prefeitura incentivava isso. Você tinha que preencher uma determinada carga horária com treinamento de equipes, ou alguma coisa assim, para participar dos jogos. A própria Prefeitura incentivava isso, com jogos, competições etc.; mas isso era em um horário à parte. A aula era uma aula comum. Segundo a minha experiência na escola da Prefeitura o padrão de aula, veja bem, era o desporto; era a essência. Porque na época, até encaminhado pelo próprio currículo de formação, a gente tinha essa tendência desportiva. Mas não o desporto com aquela visão, que muita gente afirma: como uma formação de base para preparar futuros atletas. Embora o currículo, a visão política da época, fosse essa: que a escola era um local para a descoberta de talentos. Isso existia.

Ao afirmar que a preocupação dos professores nas aulas de Educação Física, ainda que fosse o esporte, não era com uma formação de base, aos moldes da proposta do *Diagnóstico (1971)*, o professor Ademir Piovesan provoca-nos a buscar elementos para compreendermos a tensão entre o esporte como meio educativo e o esporte como fim em si, ou o esporte de rendimento. Para muitos professores o esporte era uma verdadeira paixão, como indica a professora Idelzi:

E eu era boa de trabalho: eu fazia, eu chegava, eu acontecia, mobilizava as crianças, íamos para campeonatos, saíamos de madrugada. A gente *se metia* em tudo. A gente não entendia de nada, mas se metia em vôlei, basquete, ginástica. Enfim, a gente estava brigando com os políticos, ganhando verbas, medalhas. E a diretora ali. Eu não era muito perspicaz. A bem da verdade eu acabava fazendo o jogo de *marketing* da escola. Onde eu ia eu promovia a escola. Promovia por este tipo de trabalho (...).

Eu trabalhava muito com campeonatos, eu tinha uma formação muito grande em esportes, gostava muito. O handebol foi paixão muito grande. Levei muito para campeonatos. *Apanhei* em muito campeonato. Em São José eu ganhava campeonato; vinha para Curitiba e levava 28 x 0 e voltava chorando. Eu chorava! Aquilo era a minha vida. E as meninas choravam também! Coisas assim. E *puxava* a meninada para todos os lados. E as mães adoravam. Nunca colocaram em dúvida minha orientação, aquelas coisas todas. Ia para Curitiba, para Araucária, não sei para onde. E a bem da verdade, eu não parava em casa. Eu vivia gravitando em torno das questões da Educação Física. Eu organizava campeonatos; eu sempre tive uma facilidade muito grande em organizar coisas de atletismo. *Peguei* bem aquela orientação do Clodoaldo, do Ademir. Eu sempre fiz boas organizações de prática de atletismo (...).

A política da Educação Física era o esporte de competição. E eu também estava sendo formada na perspectiva do esporte de competição. Era tal a coisa, que eu levei um tempo não trabalhando com ginástica. Era só desporto. O atletismo e o handebol eles aceitaram muito bem; um pouco mais de vôlei e um pouco menos de basquete. Basquete eu

nunca gostei de trabalhar. Foi um dos desportos que eu desenvolvi menos. Era esta a nossa prática e ninguém entendia de atividade física; eu não tinha ninguém que fizesse críticas ao trabalho. As críticas se davam porque uma menina tinha saltado e doía o joelho, ou machucava o pé (...).

E no Afonso Pena o estilo de Educação Física era na perspectiva do esporte, do esporte de competição. E eu fui muito por esse caminho: mobilizei muito a cidade, tive muita sorte. Consegui atrair. Nunca tive problemas de aluno reprovar por faltas, de não querer participar de aulas. Nada. As meninas vinham, assim, e às vezes... Eu sempre tive um perfil, assim, mais *durão* como professora, de não deixar escapar. As mães se apavoravam um pouco; mas nunca foi problema (...).

A obrigatoriedade estava implícita. Diga-se de passagem que eu também era apaixonada pelo esporte de competição. Eu curtia bastante e também me sentia envolvida por todas aquelas coisas que haviam. Na Educação Física da escola havia esse conteúdo do esporte. Eu sempre trabalhei...

É interessante observar o fato de a professora Idelzi expandir a aula de Educação Física para os torneios, jogos, campeonatos. Pois um elemento intrínseco a esses eventos é a competição, tão combatida a partir dos anos 1980. E esse aspecto não gerava grandes tensões entre os programas da PMC e os professores. Ao contrário, como afirma a professora Olga:

Porque o aluno quer. Só dele participar de uma cerimônia de premiação e ser chamado lá para receber uma medalha... Eu acho que é importantíssimo. E depois é um trabalho, digamos, a nível escolar. Ele se motiva a aprender aquilo. Não tem aquele... Tem o *espírito de competição* porque a vida é uma competição. Mas para ele, educativamente, é muito importante(...).

Porque a partir do momento em que o indivíduo aprende a competir dentro de sala de aula, dentro da escola, ele vai ser um lutador durante toda sua vida. Ele nunca vai dizer: “Eu não posso fazer!”. Ele sempre vai além. Acho que é só isso!

Assim como para a professora Olga, a competição esportiva, então, não era um grande problema para outros professores. Esclarece a professora Carmen Piovesan:

Eu sempre fui a favor da competição. Só que eu sou a favor da competição dele com ele mesmo, primeiro de tudo. Toda escola em que eu estou eu atijo, eu vou, eu levo para participar e competir sempre, sempre, sempre. Mesmo que a gente saia, perca, as crianças nunca voltaram... Então eu digo que a competição é prejudicial dependendo de quem está

conduzindo aquela criança, da forma que ela compete. Porque perca ou ganhe, eu nunca tive uma criança que dissesse assim: “Ah, eu nunca mais quero competir, professora!”. (...).

Eu brigo muito, assim, brigava na época, sobre a história da competição, porque eu acho que é um ponto positivo a competição. Porque é uma vivência. Como eu sempre trabalhei em periferia, a criança sair da escola e ir participar em uma outra escola, era o supra-sumo. Não interessa se ela vai ganhar ou perder. Porque eu sempre botei isso na cabeça: “Vocês lembrem que vocês já são os melhores da escola. Se vocês vão ser o melhor lá não sei onde, não interessa! Vocês já são os melhores da escola, já são superiores a muita gente, porque vocês estão participando, representado a escola!”. Sempre foi assim. Sempre levei a competir, sempre gostei de competir. E eu acho que agita a escola. (...).

Também nunca fui assim de levar a participar por participar. Não! A criança vai participar sabendo as condições que ela tem. Nunca fui de jogar a criança no *louco*. Sempre elas foram sabendo as *regrinhas bonitinhas*. Podiam até não estar no nível, mas eles sempre souberam aquilo no que eles iam participar, e o que eles iriam encontrar. Eu dizia: “É uma corrida difícil, é longa, vão cansar, podem cair”. Expliquei tudo, tudo!

Ora, mas quando a professora Carmen Piovesan afirma que *brigava* na época por aquilo que ela considerava ser significativo na formação dos alunos, ela nos dá uma pista para compreender que o discurso em torno dos benefícios do esporte não era unívoco. Havia uma diretriz clara por parte da PMC, como indica o professor Aluísio:

[O planejamento] ...ano a ano ele era modificado, era retroalimentado. Mas ele tinha um objetivo. Enfim, era realmente voltado para a busca do talento esportivo. Ainda estava arraigado a estes princípios. De uma certa forma era direcionado para isto porque aqueles testes de avaliação eram exatamente para visar aquele aluno com maior habilidade, melhor desempenho esportivo etc., para encaminhar ele já para as aulas especializadas.

Mas havia também um questionamento daquelas diretrizes, em alguns casos manifestados através de subterfúgios, como podemos ver no depoimento da professora Carmen Soares,

Na verdade *desejável* eu estou dizendo, mas eles eram obrigatórios. Por que eu coloco a palavra *desejável*? Porque dependia do modo como isso era trabalhado no interior da escola, essas atividades tornavam-se atividades interessantes. E nessa escola, como depois na escola em que eu coordenei em seguida, essas atividades não eram as atividades centrais da escola. Elas eram as atividades secundárias. Era um atendimento a uma exigência da Divisão de Esportes, porque a gente ganhava material se participasse dos Jogos. Não só! Não posso

fazer... eu estaria sendo injusta em dizer que só ganhava material quem participasse dos jogos. Mas quem participasse do jogos, digamos assim, ganhava mais material, sobretudo se você tinha, por exemplo, equipe de handebol. Então, com a equipe de handebol, você ganhava mais bola de handebol do que a outra escola. A outra escola também vai ganhar, mas não vai ganhar tantas. Aí é o que eu digo: é o lugar que isso ocupava na escola. Ele não ocupava um lugar de seleção dos melhores. Mas ele ocupava o lugar de mais uma atividade que a escola desenvolvia fora do horário com as crianças. E nesse sentido é que eu achava interessante tudo isso que nós fazíamos. E isso, de certo modo, com essa professora que era muito... ela era muito segura do que fazia.

E ainda no depoimento da professora Hermínia:

Eu me destacava muito bem na teoria e não era muito boa na prática. Fazia tudo o que era necessário, mas eu sempre me fechei. Quando eu passei a lecionar eu dizia: “O bom professor não é aquele que é atleta!”. Porque eles queriam que todo mundo fosse atleta na faculdade. Você tem que saber transmitir e *dar o gosto*. Eu tinha gosto pela atividade mas não queria competir. E depois, como professora, fiz o contrário: desenvolvi o gosto e fazia os alunos que tinham presença, competir. Agora, a Educação Física, para mim... Eu nunca vi a Educação Física só como competição. Como eu tive uma vida muito livre, eu achava que eles tinham... A Educação Física... Eles não tem mais espaço para nada! E é na hora da Educação Física que eles voltam às raízes das brincadeiras antigas, tudo. Nesse momento... a gente tem que ver a Educação Física não só como esporte. E não como hoje em dia com o pessoal quer: teoria, teoria, teoria! Tem que pôr a criança brincar, tem que pôr a criança participar, sentir o que está fazendo.

Não estaríamos, então, diante de duas formas diferentes de conceber o esporte nas aulas de Educação Física? A tensão manifesta entre as perspectivas dogmática e pragmática, anteriormente identificadas, cristalizava-se nas formas de conceber o trabalho com o esporte, bem como, nas formas de assimilação dos professores do programa oficial. Ainda que oferecesse horários especiais para treinamento de equipes esportivas, a PMC acabou por impelir os professores à esportivização de suas aulas. Como vimos, as reações a essa política eram as mais diversas. Diante da premissa do talento esportivo, tão enfatizado pela literatura especializada, como reagiam os professores? Diz o professor Ademir:

Não. Isso não existia! (enfático). Porque eu acho que era meio teórico. Porque a formação, a descoberta – eu não sei de onde veio esse modelo – de talentos não é uma tarefa,

assim, tão simples. Esse era o princípio que norteava as coisas: da aula você extrair talentos que deveriam fazer uma formação à parte. A Prefeitura, o estado, tinham esse esquema. Você ganhava para treinar. Mas o preparo, a formação de um talento não é uma coisa tão simples assim. Haja vista as próprias condições. Não tínhamos condições. A formação de equipes não é tão simples assim, sei lá. Você ganhava, no seu padrão, um determinado número de horas para se dedicar àquilo. Mas você não tinha nenhum apoio em termos de condições materiais. Hoje a gente observa que há muito mais condições. Até ônibus vai buscar as crianças, traz de volta, tem lanche na escola...; antigamente não tínhamos nada. O professor é que tinha que carregar os alunos para cima e para baixo, ele tinha que dar lanche e, às vezes, ele mesmo comprar tênis. A coisa estava meio equivocada. Como é que você ia trabalhar a descoberta de talentos? Talvez descobrir até seja fácil, mas encaminhar aqueles talentos...! Mas aquela coisa ficou. Agora, não havia, assim, uma cobrança de resultados. E na época já havia muitas pessoas que questionavam essa questão da competição. Há muito tempo. Até hoje se discute os aspectos negativos da premiação, mas esse é um debate desde 73, de premiar os melhores, não premiar os outros. A questão da especialização precoce, hoje tão marcante...; hoje é muito mais marcante do que na época. Porque hoje se tem condições para trabalhar as crianças. Os malefícios do desporto, hoje, são muito maiores do que antigamente. Porque antes a *coisa* era meio improvisada, sem recursos (...).

Bom. Eu vejo que foi um “negócio” positivo. A transformação, digamos, essa questão do tecnicismo é uma questão meio complexa para analisar historicamente. Primeiro porque aqueles malefícios que se colocavam, da busca do rendimento, etc., confundindo esse trabalho com o trabalho escolar, eu não percebi isso muito na época. Eu não percebi. E olhe que eu tive uma participação muito ativa nessa área. Eu era técnico. Mas eu acho que as coisas não se misturavam muito. Com exceção dessa ligação oficial que teria que treinar equipes nas escolas, que todas as escolas tinham [que participar]. Mas eu acho que não passava muito disso. A questão educacional da Educação Física, eu acho que ela era tão forte quanto hoje. Claro que hoje..., a literatura...; há mais pessoas envolvidas, e mais pessoas em condições de discutir essa problemática.(...).

Em 68, 69: Quais eram as características dessa prática? Por exemplo, aqui no Paraná, ela foi mais ou menos distorcida. Porque a legislação falava em clubes desportivos. Não era aula de Educação Física visando..., sei lá, o lazer ou mesmo a questão higiênica. Não. Ela tinha um caráter formativo, que seria uma coisa mais ou menos baseada no modelo americano. Se prepararia a criança, o jovem, em um processo contínuo de descoberta de talentos, e quando chegassem na universidade, na universidade seria o esporte de elite. O ápice. E a coisa não funcionou. Não funcionou por “n” motivos. Agora, o governo trabalhou em cima disso. A partir da preocupação com a questão física. No início da década de 70 – eu sei porque eu trabalhei como técnico de seleção e viajei o Brasil inteiro – até hoje... A grandiosidade dessa estrutura desportiva era uma coisa fabulosa para a época.

O professor Ademir indica dois aspectos caros à política de Educação Física daqueles anos: a pirâmide esportiva, para ele malfadada, e o investimento em infraestrutura física e material: ginásios, estádios, pistas, quadras, equipamentos etc. Mas o professor Aluísio da Rosa não comunga da mesma opinião de Piovesan, no que se refere ao cotidiano da aula:

Mas a visão que a faculdade nos passava era exatamente esta da busca de talentos e que a escola era um grande celeiro onde você poderia formar ou forjar atletas.

Mas de qualquer forma nós saímos da faculdade voltados para o esporte e assim chegamos à escola para dar aula. Era realmente a formação de atleta; nossas aulas de Educação Física eram voltadas para isso. Você já observava o talento e já convidava esse menino a vir treinar num outro período. E às vezes você separava os alunos. Você tinha uma turma de 40 alunos; chegava na época de competições você deixava 20, 30 de lado em detrimento de 10. E deixava de lado mesmo! E deixava de lado com uma bola. Acho que a gente pecou muito nesse sentido. Isso é o algo que a gente tem que concordar que fez. Eu acho que seria extremamente, vamos dizer assim, não seria leal da minha parte, esconder este lado da moeda. Ele foi verdadeiro! Pelo menos comigo aconteceu isso! Por mais que você trabalhasse, chegava na época da competição você realmente deixava de lado aquelas trinta crianças em detrimento de 10; e isto somado... daria quantas crianças? Realmente foi lamentável essa fase. Essa página da Educação Física nós temos resquícios até hoje.

Não é fácil lidar com essas evidências. Tratava-se de um *novo modelo* de Educação Física escolar e emergia aí uma nova forma de encarar o seu papel na escola, ou observamos apenas a manutenção de formas já consagradas de desenvolvimento da Educação Física escolar? Não é fácil obter uma resposta conclusiva para essa questão. A própria estrutura da Educação Física antes dos anos 1960 é descrita de forma diversa pelos depoentes. Alguns retratam uma experiência significativa e relevante com a Educação Física ao longo dos seus anos de escolarização; outros, denunciam que simplesmente nunca tiveram Educação Física ao longo da vida; outros ainda, relatam o total descaso com que a Educação Física era vista antes da década de 1970, como já pudemos observar. Mas, independente dessas diversas perspectivas, em alguns casos encontramos uma clara alusão a uma *nova* Educação Física, em contraposição ao que seria uma *velha* forma de desenvolvê-la no interior da escola. É o que sugere a professora Olga:

...o meu trabalho foi muito difícil no começo porque a professora que trabalhava lá era uma professora que estava se aposentando. Então, evidentemente, tinha uma visão de Educação Física diferente daquela que eu tinha. E daí nós estávamos, assim... A Secretaria estava iniciando aquele trabalho aeróbico, *circuit-training* e a parte dos esportes: você tinha que trabalhar o esporte praticamente. Mas você tinha que trabalhar a regra, você tinha que trabalhar o fundamento, você tinha que dar, dizer para o aluno o que era, o que ele estava fazendo, afinal de contas. E aí foi meio difícil porque ninguém na escola achava que a Educação Física fosse o que realmente é a Educação Física: uma prática esportiva e educativa que pode envolver todas as disciplinas. E no início eu não tive condições porque simplesmente ninguém aceitava: nem a direção, nem o corpo docente, nem a pedagogas e nem os alunos. Então o voleibol que era trabalhado era um voleibol que não existia! Você tinha que passar uma bola direto, primeiro, e daí outro *dava* lá; e depois, no segundo toque, você poderia dar os três toques. Eram umas coisas assim que não existiam! Era mais, digamos assim, uma atividade recreativa.

O interessante do depoimento da professora Olga é o período ao qual ela se refere. Estamos já nos anos finais da década de 1970. E ainda havia uma perspectiva de Educação Física baseada na atividade recreativa, como ela indica, tanto quanto uma resistência da comunidade escolar contra as aulas esportivas. Esses indícios não são desprezíveis. Se havia uma política de massificação do esporte expressa na *Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo*, nos I e II PNEFD e no movimento do Esporte para Todos, quase dez anos depois do início da implantação dessa política algumas escolas públicas ainda manifestavam, para dizer o mínimo, o seu desinteresse por essa orientação. Pelo menos do ponto de vista escolar as formas mais recreativas de Educação Física conviviam com a premissa da busca de talentos. Observe-se a polarização estabelecida pela professora: trabalhar o esporte *praticamente* e trabalhar *atividades recreativas*, “coisas que não existiam”. Para essa professora a Educação Física deve ir muito além das atividades recreativas. Ou, as atividades recreativas não oferecem a mesma riqueza formativa que o esporte. Essa mesma professora relata um fato que pode indicar como ela foi a responsável direta pela mudança de postura com relação à Educação Física naquela escola onde ela atuava, ao encaminhar de forma diferenciada o interesse de duas irmãs pelo esporte:

E aos poucos eu fui me impondo, porque logo no primeiro ano em que eu estive lá... Eu fui me impondo, não: eu fui fazendo com que eles vissem a importância que existia com relação à Educação Física na parte não só de crescimento do aluno, do envolvimento com as

outras matérias, mas também o aluno sentir aquela prática importante, ou aquela teoria importante. Ele não precisava ser bom em todas as disciplinas, em todos os esportes ou modalidades esportivas que eu tinha condições de fornecer, que a escola fornecia. Porque eu tinha que fazer um plano usando o que eu tinha na escola, que eu pudesse realmente desenvolver. Porque tinha modalidades que não era possível desenvolver porque nós não tínhamos material. E ao poucos, devagar, nós fomos conseguindo este lugar e chegamos ao ponto de, além de conseguir fazer com que houvesse os treinamentos separados da parte educativa, nós tínhamos a parte de aula normal onde nós desenvolvíamos, digamos, o *bê-a-bá* de uma forma crescente de 5ª a 8ª série (...).

Então, aqueles alunos que tinham boas notas, que tinham habilidade, que os pais permitiam e que os pais queriam, também, poderiam participar dessas atividades no horário contrário. Mas aquele início era nosso, de encaminhar esses alunos. Tanto é que eu tive, por exemplo, uma aluna que tinha problemas na 5ª série. Quando ela chegou ela destoava de todo mundo por causa da altura dela. Eu agora não lembro o nome dela, mas ela foi jogadora de basquetebol da seleção brasileira. Não sei lhe dizer o nome dela, agora. Pode uma coisa dessa?

Tinha ela e a irmã. Bom, era uma menina muito alta e que tinha dificuldade em trabalhar. E se identificou com o basquetebol. E nós tínhamos uma quadra boa, polivalente, mas nós nunca tínhamos tabela. E quando a gente falava em cesta para o diretor, o diretor dizia: “Mas porque a senhora não pega uma cesta daquelas que tem...” (risos). Ele não entendia de esporte. Nada! Ele dava condições de você trabalhar mas ele não entendia absolutamente nada. E ela foi, sabe. Como nós só tínhamos arcos, trabalhávamos com aquilo que nós tínhamos, mesmo. Ela foi bem e tal e eu conversei com o professor Herivelton: “Olha, eu tenho uma menina, assim”. Ele *fazia* treinamento no Curitibano. “Você não quer fazer um teste com a menina para você ver se aproveita ela? Quem sabe é uma oportunidade dela se sentir um pouco mais feliz. Porque com a altura dela, ela está toda vida abaixadinha, insatisfeita. Conforme a atividade ela não quer participar”. E ele disse: “Mande ela para mim!”. A mãe, os pais também incentivaram e a menina foi. Já trabalhou em São Paulo, ficou em Piracicaba muito tempo e foi nos Jogos Olímpicos de... Foi a uns três ou quatro Jogos Olímpicos, que ela foi (...).

Não teve assim aquele destaque, não era uma jogadora fora de série tipo Hortênsia, Paula, mas era uma aluna que teve um destaque muito bom. E a irmã dela, ao contrário, era baixinha, mas tinha uma vontade com aquele basquete! E eu dizia para ela: “Por favor, veja, escolha outro esporte!”. Porque ela não tinha chance. Mas era tão teimosinha, tão teimosinha e foi treinar com o Herivelton. Mas não teve o mesmo sucesso que a irmã, evidentemente. A altura é uma coisa assim, importantíssima. E a outra era toda mole, assim, sabe, ela tinha dificuldade, você sentia. E é uma menina que eu acho que cresceu e se realizou com o esporte.

É interessante observar quando a professora indica que foi se *impondo* dentro da escola e *impondo* uma outra orientação para as aulas de Educação Física. Note-se a

forma de trabalho impressa pela professora em comparação com aquilo que era desenvolvido antes da sua chegada à escola. Contra uma prática recreativa, uma aula “que não existia”, ela não só imprimiu um trabalho eminentemente esportivo, como tinha uma preocupação com a seleção e o encaminhamento dos alunos que se destacavam. Mesmo o interesse da aluna que não era tão alta não implicou um apoio da sua parte, para que jogasse o esporte que gostava. Tratava-se, pois, de ter os requisitos básicos necessários para a prática de determinada modalidade esportiva. Nesse caso, a vontade da aluna, na perspectiva da professora, perdeu espaço para a sua estatura. Essa era a prática desejável, expressa de maneira muito transparente nos programas oficiais.

Se retornarmos ao contexto de uma outra escola no início dos anos 1970, podemos observar uma avaliação bastante simétrica, ainda que enaltecendo a dimensão tecnicista da Educação Física. O professor Clodoaldo assim se manifesta:

Falando um pouquinho da escola, como era o currículo, como era desenvolvido: a gente percebia que havia professores mais antigos na escola – quando eu entrei no Papa João XXIII havia professores mais antigos – até mais voltados realmente para a educação, não preocupados tanto com o tecnicismo, que foi a escola que eu tive, foi a origem desportiva que eu tive. Tanto é que não havia equipes representativas na escola; quando eu entrei, já pensei em formar uma equipe. Eu fazia atletismo, era professor de atletismo, tinha que ter uma equipe de atletismo... E eu não media esforços com as crianças, para vê-las evoluírem dentro do desporto atletismo. Claro que eu estava preocupado, ministrava minhas aulas. A gente fazia o nosso currículo dividido em unidades bimestrais: tinha o atletismo, vôlei, basquete, ginástica olímpica... A gente sondava o que tinha na escola em termos de local, em termos de materiais; a nossa escola em termos de materiais era muito boa em razão dos saraus que a gente fez. A gente tinha de tudo na escola! Então a gente fazia essa sondagem até dos interesses das crianças, os que eles gostariam de ter nas aulas de Educação Física. E então, a partir dessas informações, a partir dos locais que nós tínhamos, dos materiais, a gente fazia o nosso plano curricular. Havia uma divisão: de 1ª a 4ª série eram as crianças que estudavam na parte da tarde; as de 5ª a 8ª séries estudavam na parte da manhã. E os professores mais antigos ministravam suas aulas de Educação Física, mas sem essa preocupação tecnicista, sem muito do desporto em si. E eu já com aquela mentalidade! E outros professores que foram para lá, novos, com um mentalidade mais tecnicista: formar equipes. Nas aulas de Educação Física a preocupação era ensinar o *toque*, ensinar *manchete*, cobranças, até avaliações voltadas para esses aspectos! E não sei! A gente... Eu me recrimino muito. (...).

Dos colégios da Prefeitura, nosso colégio se sobressaiu de forma muito grande. E dentro da própria Prefeitura, então, elogios mil. Tinham uma consideração muito grande pelo

trabalho que eu fazia, principalmente esse que aparecia, que era o do lado desportivo, embora nas aulas de Educação Física, como eu falei, havia, sim, um certo descompasso. Porque naquela época os professores que se formavam eram muito voltados para a parte técnica, o tecnicismo. E com o tempo a gente foi mudando isso aí...

Seria mera coincidência a relação estabelecida pelo professor Clodoaldo entre os novos professores e o tecnicismo? Não é por acaso que o professor separa uma perspectiva “mais voltada realmente para a educação”, do tecnicismo que ele adotava. Não estaria evidenciada a tensão entre duas perspectivas diversas de Educação Física, uma baseada no esporte como fim e outra baseada no esporte como meio educacional? Ou seja, no âmbito das práticas escolares não se manifestava também o conflito entre pragmáticos e dogmáticos?

Mas mesmo que possamos afirmar a existência desse conflito em torno do valor do esporte, uma outra passagem do depoimento do professor Clodoaldo indica que os antigos professores não se preocupavam com o esporte em si. Ou seja, a polarização entre duas formas de esporte parece-me suceder uma outra dimensão mais rica da Educação Física, baseada no jogo, na dimensão lúdica das práticas corporais. Essa dimensão, bastante significativa até os anos 1960, ainda que bastante difusa, conforme vimos no capítulo anterior, cedeu lugar a uma diretriz esportiva para a Educação Física escolar. A essa diretriz somavam-se eventos como desfiles, festas, festivais, torneios, gincanas, enfim, uma série de atividades que reforçavam um controle maior sobre as práticas corporais dos indivíduos. Tratava-se, pois de uma simbiose entre o novo e o velho, uma vez que aquelas práticas foram se desenvolvendo ao longo do próprio processo de constituição e desenvolvimento da Educação Física no Brasil. Afirma a professora Carmen Soares:

E eu acho que, de certo modo, a minha formação literária, a minha formação até religiosa, e a minha formação como atleta, também, colocaram alguns valores muito fortes e que vinham ao encontro, às vezes, de uma certa idéia de ordem, de organização. Essa coisa também da pessoa mais pobre, que tem que lutar; uma coisa que era muito categórica do meu pai: você tem que obedecer porque você não é rica. Você tem que cuidar do seu emprego. E para isso você não pode criar conflitos. Então era a idéia do conflito como algo problemático.

E se alguns professores remetem à sua formação, como fez a professora Carmen Soares, há aqueles que não abrem mão da noção disciplinadora que o esporte,

e por conseguinte, a Educação Física, podem desenvolver. É o caso da professora Hermínia:

Na nossa época a gente enfatizava muito o treinamento e aí nós canalizávamos os alunos problemas. Eles não tinham tempo de ficar aprontando na rua. Ocupa! Na época da parte militarista a Educação Física era mais formativa. Mais formativa! O aluno recebia mais e nós tínhamos muito mais apoio. Porque eles estavam canalizando os alunos para os objetivos deles, e que deveriam de continuar. Porque o aluno que está dentro da Educação Física, que está praticando esporte, não tem tempo para vadiagem. E isso inclui tóxico e outras coisas mais. E a de hoje não. A de hoje é uma Educação Física muito livre, despreocupada, não visa tanto o objetivo do aluno, que seria a recreação e o entretenimento do aluno, e como ocupar o tempo posterior. Hoje em dia o professor dá a atividade por dar. Apesar que tem professores que trabalham com aquela Educação Física que eles dizem tradicional. Porque é a Educação Física tradicional que vai dar a melhor formação. Tanto é que você veja: como houve uma explosão da Educação Física na década de 70 e 80, a valorização, e nos anos 90 houve uma decadência?

Observe-se que a professora fala em uma explosão da Educação Física nos anos 1970 e 1980. Ao mesmo tempo ela nos remete à noção de um maior controle, de uma maior direção por parte dos órgãos centrais. Ela não está sozinha nessa percepção. O professor Evaldo afirma:

Onde que o militar entrou nisso? O militar entrou apoiando as competições, apoiando as atividades esportivas, dando oportunidade que os acadêmicos de Educação Física, os professores de Educação Física, os atletas tivessem abertura em clubes. Cito uma grande escola, o Colégio Militar, onde os alunos da Escola de Educação Física faziam estágio e usavam todas as instalações do Colégio Militar. Eram abertas para a Escola de Educação Física até as aulas de especialização. E havia, vamos dizer, uma *política da boa vizinhança* entre a Escola de Educação Física e o Colégio Militar, e dali saíram grandes atletas e grandes professores. Aí é que entra a *parte militar* no meio. E o militarismo foi o que deu impulso. Na minha opinião; pode ser que eu esteja errado! Mas na minha visão... Muitos falam mal do militarismo. Cada um fala do seu ângulo, da sua visão, do seu prisma. Mas eu agradeço o militarismo porque eu tive oportunidade de trabalhar com militares e vi também ordem, disciplina, comando; inclusive usei esse estilo de trabalho nas minhas equipes. Mais tarde eu vim trabalhar em colégios. Um famoso de Curitiba que depois você vai ouvir falar e que você foi meu aluno lá. Bem, eu saí desse colégio em 1973, com grande glória. Fui o primeiro professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino que inventou um relatório do que se fez durante o ano e encaminhou ao chefe superior. E daí passaram a cobrar relatórios dos

outros professores, das outras escolas da Rede Municipal, naquela época em número de 15 ou 20 escolas. E veja só: o progresso atrapalha, às vezes. E dentro da área de Educação Física, nas escolas da Rede Municipal de Curitiba o progresso diminuiu o entusiasmo, o ímpeto, o valor do profissional, o trabalho (...).

E o jogo, a prática desportiva, ajuda o elemento a se desenvolver intelectualmente? Ajuda! Eu fiquei pensando: “Eu estou aprendendo a ser mais intelectual. Eu estou usando mais a minha cabeça, a minha memória, mais o meu intelecto. Então eu estou me desenvolvendo intelectualmente”. Socialmente, o que o esporte faz? Eu me lembro de uma frase que era o *slogan* de uma emissora: “O esporte faz amigos”. E realmente, o esporte socializa as pessoas, ele *puxa* os grupos. Ele só é competitivo na hora em que você está defendendo a sua camisa. Depois que passa aquele momento você é social com qualquer um. Veja o exemplo dos jogos olímpicos: foram criados para esse fim e graças a Deus continuam para esse fim. Mudou um pouquinho, mas a raiz dos Jogos Olímpicos continua. Veja que todos os povos querem competir e cada ano aumenta o número de participantes. É um conagraçamento social, é um aglomerado de povos que em algum momento da vida tentam falar a mesma língua, tentam fazer o mesmo gesto, socialmente. Ele desenvolve muito socialmente. E moralmente? Você veja uma pessoa que não pratica esportes, que não dá valor ao esporte, que não pratica nada: ele moralmente é abatido. Se dizia: “Você é um amoral.”. A pessoa se desenvolve moralmente praticando esportes, praticando Educação Física.

A importância? Eu acho que é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo! A Educação Física é importante em todos os setores. Ela tem que ter importância até no consultório médico, até na frente do computador, até em um culto, até em uma grande festa religiosa, até em um momento triste ela tem o seu valor. Porque a Educação Física *puxa*, movimenta o corpo em todos os sentidos. É de importância fundamental para o ser humano. É fundamental para a sociedade. É fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e falando do indivíduo, da sociedade, em si (...).

Então, você veja: o aplauso na hora da dor, e a vaia na hora da alegria, quando um time conquista uma vitória que os outros não gostaram; então jogam a vaia para cima. Então tem os lados, os momentos antagônicos. Por isso que o esporte é maravilhoso. Por causa disso. Ele coloca os dois lados ao mesmo tempo em choque e veja só: ocorrem brigas, ocorrem tragédias, mas não tem a guerra. Se todos os povos praticassem o esporte, talvez a guerra diminuísse. Talvez a gente acabasse com as guerras. O esporte é aquele que une. Une, faz amigos e sacramenta as amizades. E as histórias estão aí para contar as grandes amizades que existem através do esporte, através da Educação Física. Quando falo esporte eu sempre faço uma alusão à Educação Física, porque a Educação Física é o futebol, o vôlei, o balé, a dança, a corrida, o salto, é tudo. É um elemento cortando uma árvore, rolando um tronco, pulando uma cerca, se pendurando em um galho, tudo isso é o esporte. Tudo isso faz com que as pessoas se unam.

O depoimento do professor Evaldo Kerkoski é bastante significativo. Se tomarmos como referência a historiografia da Educação Física, e não só da Educação Física, poderemos identificar uma série de elementos recorrentes nos mais diversos discursos justificadores da prática de Educação Física, presentes na fala do professor (Lenharo, 1986; Horta, 1994, Anjos, 1995; Goellner, 1996; Soares, 1994; 1998; Costa, 1997; Ferreira Neto, 1999). Os ideais de ordem, de hierarquia, de disciplina, de respeito são a marca da própria Educação Física no Brasil. Uma marca que naturaliza a competição, abstrai o conflito e remete a ordem social a um equilíbrio harmonioso. A moral é um dos primados dessa marca. O discurso do professor destaca elementos significativos da tradição da Educação Física brasileira, ou melhor, da própria Educação Física. O exemplo do olimpismo, a referência à guerra e ao conagraçamento entre os povos não é gratuito. Ele representa em grande medida o conteúdo que se consolidou no imaginário de uma boa parte dos professores de Educação Física. O que nos remete às suas considerações sobre sua formação e à sua compreensão dos interesses que haveria por detrás da reorganização da Educação Física brasileira.

Também é necessário destacar a variedade de atividades que o professor inclui sob o nome de esporte. Essas atividades vão muito além daquelas conformadas por um código estrito, próprio da instituição esportiva. O conceito do professor é mais difuso e indica uma série de atividades físicas. O que nos indica uma confluência, ou mesmo sobreposição, do que seriam a Educação Física e o esporte. Eles aparecem como sinônimos, o que é afirmado em outros termos pelo professor Ademir:

...como se diz... (risos), “é bom para a saúde!”. Esse era o argumento! Mas muito com essa conotação biológica da coisa. É difícil. Hoje ela é tida..., eu sempre digo: o que caracteriza mesmo [a Educação Física], e jamais vai ser negado, é o esporte. Seja ele de competição ou não. Ele é o objeto clássico da Educação Física. Os outros ainda coloca-se em dúvida se pertencem realmente à Educação Física. Até mesmo alguma coisa da área psicológica. Mas como se fosse uma atividade relaxante, que canalizava o *stress*... alguma coisa nesse sentido! Mas não uma prática corporal, como hoje é apregoada. Esse discurso não existia! Era difícil “vender o peixe para os outros”, mostrar a importância. Esse não foi um trabalho fácil, não! Ainda hoje, por incrível que pareça, ela ainda recebe uma discriminação forte. Ainda hoje. Ainda hoje recebe! (...).

Qualquer recém-formado tem uma visão muito mais ampla do que se tinha na época, que se caracterizava quase como que sinônimo de esporte. E o pior de tudo, esporte de rendimento, que era uma visão pior ainda. Depois veio essa visão higienista dela, que talvez

foi pior ainda, como se a Educação Física fosse resolver o problema da saúde, fosse prevenir todas as doenças, fosse curar todas as doenças... Isso é uma “balela”. Nós sabemos que a coisa não é por aí.

Ainda que procure precisar mais o que seria a Educação Física, o professor Ademir não extrapola o âmbito do esporte. Ele apenas não confere ao termo esporte a amplitude emprestada pelo professor Evaldo. Mas ele nos dá uma indicação preciosa: “na época a Educação Física se caracterizava quase como que sinônimo de esporte”. Essa flexibilidade ou plasticidade dos conceitos de Educação Física e esporte parece-me característico daquele período. No imaginário do professor eles estavam fundidos num só conceito: a Educação Física. Mas esse conceito gradativamente tinha deixado para trás um universo muito mais amplo de práticas corporais escolares, como podemos inferir do depoimento do professor Júlio Lubachevski:

Quando eu vim fazer o curso de Educação Física aqui, eu também demonstrei que tinha condições de lidar com crianças. Não só com atividades esportivas, mas lidar com barro, como eu lidava, como eu fazia, entendeu? Bom, acontece que eu passei no curso de Educação Física e fui convidado para trabalhar no Colégio Militar. E tinha a famosa calistenia! E eu quis mudar o mundo lá! Porque na época, o professor Germano... Tinha aqueles cursos internacionais que a Associação do Professores de Educação Física do Paraná promovia com muita eficiência, diga-se a bem da verdade. E o Gerhard Schmitd, um austríaco, vinha aqui e dava aulas belíssimas, alegres. Todo esse trabalho que é feito dois a dois, três a três, dancinhas, não sei o quê, atividades alegres que iniciam nas atividades, que estão inventando aqui, e que até no futebol usam e dizem que são os *pais da criança*, tudo isso aqui... Os *pais da criança* já morreram faz tempo, compreende? Isso é uma coisa incrível! A mesma coisa que a atividade aeróbica, os movimentos de dança, de deslocamento no espaço, de música, de não sei o quê: há 30 anos atrás, a gente, no Colégio Estadual, fazia isso diretamente da Suécia, que vinha com filme e com o *raio que o parta*, compreende? É isso aí. Não adianta esse pessoal vir enganar aí, dizer... Eu não falo nada porque não adianta falar, *dar murro em ponta de faca*. Porque o pessoal “está com um fiapo de cueiro naquele lugar” e não entende nada. Então não adianta eu começar insistir nisso aqui. Não querem entender não entendam! Paciência!(...).

Mas continuando, então: do Colégio Militar, com os entreveros que a gente teve na época, quem estava comandando lá, era o coronel Sidnei, o coronel que é reitor da Tuiuti, hoje. O coronel Sidnei era o comandante do Colégio Militar. E quem comandava a Educação Física, na época, era o capitão Olisséia, que é hoje lá da Espírita, compreende? Então eu fui

lá: “Esse troço aqui é da Áustria, um negócio rico, um negócio fantástico!”. Mas o regime militar é aquele negócio... Então vamos obedecer o que tem que fazer! (...).

Mas você pode notar o seguinte: por quê? Devido a essa visão do mundo e essa valorização que eu dou para tudo, entendeu? Porque quando eu vou tratar com o aluno, o meu tratamento não é um tratamento puramente técnico, mas é um tratamento como um ser humano. Você deve ter tido experiências comigo. Afinal de contas, eu quando tratava com você, não tratava com você pura e simplesmente sob o ponto de vista técnico, mas você como pessoa humana, você como pessoa que tem desejos, que tem interesses, afinal de contas, sonhos. Tem sonhos na vida, e que a coisa não é assim. E quando eu falo com uma aluna lá, sei lá, que está com problemas de relacionamento afetivo ou qualquer coisa assim, não é simplesmente tampar o ouvido e deixar a coisa passar. Mas é conversar com a pessoa. Afinal de contas, eu sou um educador, eu sou um pedagogo, eu sou um orientador educacional, eu me preparei para isso. São cursos que eu fiz para isso, também. Entendeu? Então eu não posso ter uma visão estreita do mundo. E daí as coisas se modificam até no *um-dois* da Educação Física, que muitos *obtusos* dizem que é *um-dois*. E não é assim! Porque quando você faz determinados movimentos, determinadas coisas, você já pode relacionar aquilo com *n* situações de vida. E daí a coisa toma outra figuração, outro valor, outra importância. Não é uma coisa tão simples quanto se possa imaginar.

A permanência do conceito *Educação Física* não dá conta de indicar a diminuição do seu alcance como conhecimento, quando da sua *redução* ao esporte. Do ponto de vista oficial havia uma indicação clara, indicação manifesta nas páginas da *Revista*, da redução das aulas de Educação Física aos códigos da instituição esportiva. Isso está expresso também nos programas oficiais da PMC, absolutamente organizados em módulos esportivos. Contudo, além de não manifestar-se de forma tão cristalina na prática cotidiana das escolas por uma série de motivos – falta de material, de instalações adequadas, de equipamentos etc. – os próprios professores estavam divididos quanto à propriedade dessa nova perspectiva. Esse aspecto também se manifestava na *Revista*: os reclamos por uma Educação Física tradicional baseada na brincadeira, no jogo, nas atividades de caráter lúdico, misturavam-se ao enaltecimento do esporte como forma educativa. Como temos visto, os professores incorporaram essas orientações da maneira mais sincrética, desenvolvendo uma compreensão de Educação Física calcada em elementos da tradição – sua formação, infância, contatos com a “natureza” – e em elementos da nova orientação esportiva. Em muitos casos, o que se buscava era transformar o esporte em uma prática *educativa*, como comenta o professor Clodoaldo:

(...) Pegando o atletismo e adaptando da parte técnica para a questão educacional. E foi ali que comecei a aprender, com professor Ademir, que realmente eu tinha que mudar. Eu estava muito preocupado com a técnica em si e não explorava o atletismo como um meio de educação. Buscando nas provas do atletismo adaptações, inclusive de materiais, para atingir o objetivo fim da Educação Física, que é a educação. Então, eu comecei a aprender com o professor Ademir essas questões. E outros professores da época também eram preocupados com essas questões. Agora, a gente via, por outro lado, professores muito voltados para o lado tecnicista da coisa. Eu digo que era contemplado em todos os aspectos. Ia lá um professor de handebol: da mesma forma, foi fazer um curso na Rússia, sei lá onde, vinha para cá e ensinava a parte de regras do handebol, como era o desporto, tática, passes. E era um curso mais voltado para o desporto handebol. Já em um outro momento, um outro professor da época, foi ensinar brincadeiras com o handebol, outras formas de desenvolver o handebol que não fossem exatamente o desporto handebol. Como trabalhar em aula de handebol com bolinhas de borracha, com regras adaptadas, atividades pré-desportivas com handebol, coisas dessa natureza. Então eu via muitos contemplados nesses cursos na Prefeitura, naquela época. Ora trazendo pessoas muito tecnicistas, muito voltadas para o lado desportivo, e outros voltados para o professor, trazendo subsídios para o professor poder trabalhar em aulas de Educação Física o desporto, mas mais voltado para a questão educacional.

O professor Clodoaldo praticamente contrapõe educação e esporte, do ponto de vista técnico. Quando afirma que “não explorava o atletismo como meio de educação”, somos tentados a perguntar o que fazia, então, o atletismo no interior das aulas de Educação Física. É sintomático esse depoimento se lembrarmos que para a corrente pragmatista o esporte era um fim em si. A outra orientação buscava justamente uma humanização do esporte, no sentido da sua aplicabilidade educacional. A tomar como exemplo o depoimento do professor Clodoaldo, é possível afirmar que muitos professores mudavam sua orientação ao longo do seu próprio desenvolvimento profissional. Ainda que procurassem desenvolver o pretenso potencial educativo do esporte, os professores esbarravam em claras dificuldades, às quais eram encaradas de forma objetiva. É o que relata a professora Carmen Soares:

...dentro daquela Divisão de Educação Física também não havia só pessoas pensando como técnicos, fechados, com *performance*. Não! Havia professores lá, que também pensavam no pedagógico. Que também estavam preocupados com o pedagógico, sem saber muito bem por que caminho caminhar. Eles estavam lá. Não é porque eles estavam lá é que eles eram o produto do demônio ou das coisas maléficas do *esporte de alto rendimento*. Não!

Tudo bem: tinha uma ligação política? Tinha, claro, como tem até hoje. Quando você é convidado para uma gestão do estado você está ligado a uma corrente político-ideológica desse estado. Não tem por onde escapar. E eles também! Mas isso não significa dizer que aquelas pessoas todas tivessem uma leitura única das coisas. E por não terem essa leitura única é que o campeonato acontecia, acontecia o festival, que era uma coisa que criticava o campeonato, que era uma conquista nossa. Na verdade – eu vejo assim, hoje – eles provavelmente faziam uma leitura nossa, dos professores da escola, assim: “Vamos atender ao festival deles porque assim eles param de *berrar* e nós continuamos com o nosso campeonato”. Possivelmente tinha isso também. Não sei se necessariamente de modo consciente, mas isso estava colocado.

Seguindo o desenvolvimento da professora Carmen Soares, ao mesmo tempo que negociavam as formas de desenvolver suas atividades, muitos professores reforçam a idéia de uma compreensão difusa da relação entre os conceitos de esporte e Educação Física, como vimos acima. Ainda que muitos afirmem que se trabalhava muito mais do que o esporte nas aulas, suas falas indicam uma preocupação com um padrão esportivo de desenvolvimento de atividades não esportivas, como é possível notar no depoimento da professora Hermínia:

Sempre foi trabalhada a Educação Física no todo, não só esporte, esporte. É claro, um bimestre com dança e com ginástica... Tinha ginástica olímpica; de 1ª a 4ª a ginástica olímpica foi muito bem explorada. Eu estava grávida e um dia eu estava ensinando para uma 2ª série o *elefantinho*. A Aldali chegou – ela vinha fazer a supervisão – e eu estava lá de *poupança* para cima, ensinando. E ela disse: Com essa barriga ainda?”. E os alunos todos em volta, vendo como é que fazia. E ela: “Imagina! Como é que você pode fazer isso grávida, menina?”. Nós fazíamos! É claro que havia algumas atividades que não; você dava a noção e pronto. Aquele que tinha mais habilidade fazia. Mas nós tivemos excelentes alunas na ginástica olímpica. Éramos campeões. Nós tínhamos *pingue-pongue*, tênis de mesa, xadrez, dama; e jogos menores como cabo-de-guerra, bete-ombro. Nós tivemos um monte de diplomas de campeões. Explorávamos todas estas atividades. A Educação Física no geral (...).

Não era especificado. E se você começa a trabalhar tudo, quando chega no final você tem ótimos... E o aluno que ia nas competições era o aluno que tinha habilidade natural. Eu tinha um olhometro; eu via um aluno e dizia: “Você é bom de corrida! Você é bom para salto em extensão! Você é bom para isso! Vá lá e procure o professor Enofram para jogar basquete! Você vai jogar handebol!”. “Ah, mas eu gosto disso!”. “Não. Você é bom para isso, faz isso!”.

Mesmo as atividades não propriamente esportivas eram balizadas por um forte componente daquela instituição: o campeonato, a competição (Oliveira, 2000b). Pretendo apenas destacar, com essas observações, o quanto era difusa a compreensão dos professores sobre o papel educativo da Educação Física. Para alguns o esporte era educativo; para outros a esporte era *a* Educação Física. Mesmo para aqueles que procuravam separar as duas coisas, o resultado das suas tentativas não era tão claro. Suas percepções misturavam-se e redundavam em práticas escolares bastante diversas das propostas nos programas: a ginástica convivía com o bete-ombro e outros jogos, que conviviam com o handebol e outros esportes; e ambos conviviam com a competição, com o torneio, com os jogos! E a obrigatoriedade quanto à participação em eventos esportivos também deve ser relativizada, como observamos no depoimento anterior da professora Carmen. Pois mesmo havendo a obrigatoriedade de participação nos eventos promovidos pela PMC, os professores em muitos casos indicam que eram simpáticos àquele desenvolvimento. Fala-nos a professora Idelzi:

Eu nunca gostei, por exemplo, em toda a minha vida de trabalho, de dar oportunidade para as pessoas chamarem a minha atenção. Nunca gostei de ser criticada porque eu não estava trabalhando, principalmente por não estar trabalhando. Esse perfil de ociosidade: *eu nunca dei pano para a manga*. Mas, mesmo que não houvesse obrigatoriedade, eu criava a necessidade de... Eu acho que era mais por meu entusiasmo do que pela obrigatoriedade, no estado. Agora, na Prefeitura, sim. Na Prefeitura a gente tinha um tipo de pressão muito violenta. Além de você levar, era a pressão de não classificar seus atletas. Se você não classificava você não tinha feito um bom trabalho.

Esse entusiasmo manifestado pela professora Idelzi provinha de várias fontes: a história pessoal de cada um dos professores, o seu interesse pelas atividades corporais, a sua ligação com o magistério, o fascínio que o esporte exercia sobre muitos. Mas um dos aspectos mais enfatizados acerca do desenvolvimento do interesse pelas atividades de cunho esportivo, diz respeito à formação universitária. Os professores, não sem divergências, consideram que a formação inicial que tiveram foi uma das maiores responsáveis pela sua adesão ao modelo esportivo de Educação Física. Diz o professor Clodoaldo:

Hoje eu tenho uma idéia de Educação Física muito diferente daquela que eu tinha antigamente, uma idéia muito mais voltada para a saúde do que eu tinha antigamente.

Antigamente era mais esporte, desporto, competição, treinamento; hoje não! Minha cabeça mudou, mudou muito! Estou no rumo certo e pena que eu não tive uma formação, naquela época. Eu achei até que foi falha na ex-Escola de Educação Física. Infelizmente, meus mestres falharam nessa visão da Educação Física. Não todos, acredito! Mas muitos eram partidários da Educação Física tecnicista, e como eu era atleta, me abracei neste lado da Educação Física. Claro que havia profissionais na Escola realmente imbuídos da Educação Física como um meio de educação, saúde, tudo mais. Mas na minha cabeça não entrava muito isso, não entrou muito isso aí. O tempo que foi me ensinando.

O professor Clodoaldo nos dá indícios para compreender que mesmo a formação inicial daqueles professores – a maioria formados entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 – não era unívoca. Basta observar que o professor Júlio Lubachevski, que reclamava de uma redução das possibilidades educativas da Educação Física, era professor da *Escola* desde o início dos anos 1960. Mas se havia uma preocupação com o ensino no curso de formação, ela não era das mais significativas. A professora Idelzi observa:

Daí entrei na Educação Física. E diga-se de passagem, que não era uma visão voltada para o magistério que eu tinha. Eu vinha com uma estimulação muito grande para área de esportes. Mas lá no curso, o curso ainda fortemente esportivizado, eu tive uma relação muito sofrível com as disciplinas pedagógicas. Até hoje eu sou apaixonada por didática. A didática que eu tive... Eles nos colocavam naquelas arquibancadas e ditavam a prova para cento e... Duzentos alunos! Essa foi a didática que eu tive! Noventa alunos na sala de aula, aquelas coisas todas. Por quê eu quero resolver as questões dessa disciplina? Porque foi uma coisa que ficou vazia na minha formação. Eu não tive referências dessas disciplinas na minha formação.

Já a professora Carmen Soares manifestou um entendimento um pouco diferente daquele da professora Idelzi:

Eu ia formando, eu ia sedimentando uma compreensão dos equívocos que eu via na minha formação, no âmbito da universidade, porque eu trabalhava e estudava. Então, quer dizer: aqueles professores que se aproximavam de uma formação e ajudavam nessa formação, nessa perspectiva também do pedagógico, e aqueles que se afastavam radicalmente. E aqueles que não estavam em nenhum lugar! Porque você tem aqueles que eram excelentes trabalhadores no campo da *performance* do aluno, rendimento, e dentro disso eles eram excelentes e contribuíram enormemente para minha formação. Você tinha aqueles que tinham

essa competência mas se voltavam para o pedagógico e também eles contribuíram enormemente.

Mesmo dentro do curso de formação – e rigorosamente todos os professores escolares entrevistados formaram-se pela mesma *Escola* – havia uma dupla orientação: o esporte de rendimento e o esporte com cunho pedagógico. Mas ambas retratavam, sobretudo, uma formação centrada exclusivamente no modelo esportivo, como lembra o professor Ademir:

O nosso conhecimento limitava-se à área do treinamento. O professor... Antigamente a formação era dirigida; a própria formação do professor não dava muito suporte para ele discutir o aspecto educacional, de um modo geral. Por isso que os próprios professores, nas escolas, meio que se isolavam. Porque não tinham um argumento teórico para mostrar a importância da Educação Física como prática pedagógica, educacional. Eu acho que com a mudança dos currículos nas escolas, começamos a, sei lá, formar professores mais pensantes, mais preocupados. Até pela própria origem da entrada dos professores nas escolas.

Se eu pegar, por exemplo, a minha época, 90% era ex-atleta, pessoas com uma alta afinidade com o desporto de competição. O *cara* já tinha uma tendência, tinha toda uma formação conduzida para isso; então é claro que ele iria atuar desse jeito. A partir do momento que a Educação Física perdeu esse vínculo muito forte com o desporto as coisas mudaram. Na década de 70 era desporto. Tudo, realmente. Então a partir do momento em que ela foi expandindo sua área de ação, digamos que foi uma segunda tendência, a Educação Física sob o ponto de vista higiênico, da saúde, coisa que já existiu anteriormente. Antes do esporte tinha essa prioridade. Ela retornou de uma forma bastante forte. Então muita gente buscou a Educação Física com essa visão da Educação Física higienista. Essa preocupação foi principalmente com a questão da estética e aí envolveu muito a questão do modismo, etc.

Não é possível descartar simplesmente o argumento do professor Ademir. Embora os professores entrevistados não fossem majoritariamente ex-atletas, já vimos que muitos realmente tinham essa formação. Mas à luz daquilo que venho desenvolvendo parece-me significativo que, mesmo com uma formação de atletas, muitos professores não atuavam nas suas escolas a partir das orientações do esporte de alta competição, como já observamos. A falta de recursos, de conhecimentos, de interesse da comunidade, e mesmo a permanência de uma preocupação – ainda que muito vaga – com a dimensão pedagógica das aulas de Educação Física, impediam que o ideário da escola como celeiro esportivo, descobridora de talentos, se afirmasse

de forma inequívoca. Ambas as perspectivas conviviam não sem tensões, como temos visto. E as tensões não existiam somente entre os professores e os órgãos diretivos, mas também entre os próprios professores. Difícil é sustentar que as aulas de Educação Física no período não seguiam um modelo esportivo. Esse modelo, reafirmo, não era unívoco e não estava isento de críticas. Mas as duas formas de conceber a Educação Física esportivizada, aquela do esporte de alto rendimento e aquela do esporte educacional, ajudaram a desenvolver a ênfase esportiva sobre as aulas de Educação Física. Foi justamente essa ênfase o maior objeto de crítica da historiografia da Educação Física a partir da década de 1980.

Mas não devemos esquecer que críticas com o mesmo teor já estavam postas nas páginas da *Revista*, confirmando que havia um desenvolvimento internacional daquele debate. É difícil precisar até que ponto os professores conheciam o debate internacional da Educação Física, embora muitos deixem claro que o conheciam. Mas de uma maneira ou de outra, é possível afirmar que a essência desse debate fazia parte das preocupações diárias do professor escolar. Treze dos professores entrevistados conheciam a *Revista* e sete deles usavam-na como material de apoio para a organização das suas atividades. Praticamente todos os professores fizeram referências às dificuldades com uma literatura praticamente inexistente e à participação nos cursos de Educação Física desenvolvidos na Argentina, e muito em voga na época. Se agrego esses elementos à discussão, é para reafirmar o meu entendimento de que o professor estava inserido, de uma forma ou de outra, no debate da Educação Física, e não era uma mero depositário das políticas oficiais. Tanto que as críticas, antes fontes de negociação junto aos órgãos diretivos, tomam forma também no interior das escolas, como indica a professora Carmen Soares:

Porque era como se nós tivéssemos encontrado na psicomotricidade a grande resposta que nós buscávamos para as críticas que fazíamos ao esporte como conteúdo exclusivo da Educação Física.(...).

Nós encontrávamos respostas porque achávamos que o esporte era violento, que o esporte era muito técnico, não era adequado para a criança e nem para o adolescente. E aí que eu acho que é legal (...), porque você pega, por exemplo, algumas revistas de Educação Física, mais especificamente em 81, 82 – eu não lembro exatamente – e elas vão trazer alguns artigos cuja temática eram os riscos da competição precoce. Aquilo era o máximo para nós. Hoje quando você olha para aquilo você vê que está dentro de uma mesma matriz, de um mesmo universo teórico. Ele apenas, digamos assim, ele soma mais coisas para tudo ficar como está.

Mas ela não rompe com nada. Mas, naquela época, eram respostas interessantes que você tinha.

A *Revista* já trazia em suas páginas trabalhos que enfatizavam os riscos da competição precoce quase dez anos antes do período indicado pela professora Carmen. Realmente, essas discussões não implicavam a ruptura com o modelo esportivo de Educação Física, mas antes a sua flexibilização, a sua adaptação às orientações pedagógicas. O que atesta que, independente das formas como se manifestava, aquele modelo foi realmente a coqueluche da década de 1970. Somente no final dos anos 1970 e início dos 1980 é que se estabelece a crítica radical do esporte na escola, essa sim, não mascarada pela necessária *didatização* do esporte. Mas a continuidade das divergências de orientação fica clara quando a professora Idelzi Massaneiro começa a imprimir uma nova perspectiva de ensino de Educação Física na sua escola, ao recuperar um universo mais amplo de práticas corporais:

E o pessoal da Prefeitura via e dizia que isso não era Educação Física. Isso é motricidade, mas não é Educação Física! “Então está bom, não é Educação Física!”. Daí eu comecei a descaracterizar essa hegemonia da Educação Física de treinar a criança, do esporte. E na aula, em si – religiosamente as crianças tinham, ninguém deixava de ter aulas – a gente começou a incluir alternativas de conteúdo que não ficassem centralizados na bola. A gente começou a combater. E combatia as colegas de escola que centralizam no caçador: colocava todos no caçador, corda para as meninas e bola para os meninos; estavam começando a jogar futebol. E a gente trabalhava... Para você ter uma idéia, a gente passava todos os finais de semestre trabalhando duro com a crianças e as crianças pediam bola. A gente vinha a trabalhar com bola no último bimestre. O último bimestre era um bimestre dedicado exclusivamente para as aulas de bola. O que você possa imaginar a gente trazia. No primeiro semestre a gente trabalhava muito... No primeiro bimestre era fundamental o corpo. O corpo era o objeto da Educação Física: se mexer, dobrar, esticar... A criança tinha que se perceber, se situar dentro daquela estrutura anátomo-funcional que ela tinha. No segundo bimestre a gente trabalhava muito com a questão rítmica porque ainda tinha aquela vinculação com a festa junina. No terceiro bimestre a gente trabalhava com folclore. Fiz trabalhos belíssimos com folclore, o resgate... É pena que naquele tempo a gente não registrava, não dava tempo; nós recuperamos jogos fantásticos. E o quarto bimestre era bola. Daí troquei aquelas bolas de vôlei, aquelas bolas de handebol caras, de couro, por bolas dente-de-leite, por bolas de borracha, bolas de plástico. Era um festival de bolas (...).

Com essa forma de *minar*, se começa a criar posições diversificadas. E essas posições diversificadas fazem as pessoas começarem a se agregar em grupos menores. Então,

era o grupo do esporte que era atacado pelo grupo das psicomotricistas! E aí ficou uma coisa assim, bem de gênero: a maioria das *meninas* adotou o paradigma da psicomotricidade, que fazia crítica ao paradigma do esporte; e os *meninos* se fechavam como forma de fazer uma luta pesada. Foi bem interessante. E surge um outro grupo que é o grupo da recreação. E foi difícil entre os anos 80 e o anos 90. E eu tenho a impressão de que não aconteceu ainda a superação desse senso comum conceitual entre recreação e psicomotricidade. Parece que não ficou claro. Ficou um amálgama (...).

Seriam esses três momentos: aquela hegemonia do esporte, a diluição em cima de paradigmas do esporte, psicomotricidade e recreação. Aquela confusão conceitual que eu tenho a impressão de que não se superou ainda...

Não teria sido a confusão conceitual atestada pela professora uma das características mais marcantes da Educação Física brasileira ao longo do período da ditadura militar? Fosse no campo do esporte como meio educativo ou no campo da Educação Física concebida de forma mais ampla, o que nos aparece é uma ausência clara de um universo conceitual que desse lugar a práticas menos controversas no âmbito escolar. Mas não podemos esquecer que essa é uma característica da própria conformação das disciplinas escolares ao longo do seu desenvolvimento histórico. Diferentes grupos organizam-se em torno de diferentes concepções e orientações e estabelecem um campo de forças em que uma orientação procurará afirmar-se sobre as demais, conquistando com isso, não só reconhecimento social mas, principalmente, reconhecimento político, acadêmico e recursos materiais e financeiros (Goodson, 1990 e 1991; Oliveira, 2000a). Na continuidade do seu depoimento, a professora nos dá indícios de que as coisas teriam se desenvolvido dessa maneira:

E no mestrado caiu um pouco meu *pique*, porque eu comecei a me situar naquelas críticas que eu estava estudando. E foi a primeira *bofetada*: “Pô, que raio! Eu estou fazendo isso? Eu sou esse *sargentão* que a Ivone Berger fala aqui! Eu estou reproduzindo o modelo social aqui!”. Aquilo que o Paulo Freire chama de *consciência ingênua*. Eu comecei *me tocar*, me situar no discurso ideológico, que não era claro para mim.

Em meados dos anos 80 e dos anos 90 para cá, se define a divisão política. Já não é mais uma divisão de paradigmas, mas é uma divisão de politização. E eu vivi no final dos anos 80, ainda na escola, uma *sectarização ideologizada*, eu diria: os professores de Educação Física que apoiam o candidato X e os professores de Educação Física que apoiam o candidato Y. Nos movimentos sindicais você já via. Os mais politizados entraram nos movimentos sindicais. Diga-se de passagem que esses grupos que foram para os movimentos sindicais foram grupos que ascenderam a espaços político-administrativos bem significativos.

Mas essa separação em grupos, característica da configuração de diferentes perspectivas de conhecimento – escolar ou acadêmico – já vinha de anos e não era prerrogativa daqueles anos finais da ditadura militar identificados no depoimento acima. Instado a responder sobre o seu papel junto ao programa de publicações do MEC, o professor Lamartine Pereira DaCosta identifica um movimento de afirmação da Educação Física que também não ocorria sem tensionamentos:

Naquela época, por exemplo, tinha grupos de poder da Educação Física que não gostavam da parte científica. A minha amizade com o Alfredo foi por causa disso. Eu sou o editor do Alfredo porque eu pincei ele de onde ele estava. Ele era um dos poucos *caras* que tinha uma formação que pudesse passar para os então educadores físicos um *status* melhor. Eu era um *cara* privilegiado que vivia em outros países e via isso acontecer. Então eu servi de ponte para isso. Depois apareceram vários. Quer dizer, eu não fui um *cara* excepcional. Era uma época.

Havia vários. O Tubino é produto dessa época. Ele também viajou pela França e encontrou o Cooper lá, por acaso. Fontainebleau. O famoso Congresso de Fontainebleau. E com isso ele fez outro livro sobre treinamento esportivo que saiu uns quatro ou cinco anos depois daquele primeiro e que é vendido até hoje. E está aí o Tubino que é um dos líderes da Educação Física. Isso para dar um exemplo. Mas surgiram vários. O próprio Coutinho impôs ao treinamento esportivo, dentro do Exército, depois na Seleção de Futebol, critérios de natureza científica. E curiosamente os professores de Educação Física que vinham da Universidade Federal do Rio de Janeiro, antiga Escola de Educação Física, não tinham essa visão. O Alfredo era um dos poucos. Tanto é que houve momento que chamavam “Escola Científica Pedagógica” e eram uns caras que tentavam impor na Educação Física uma visão pedagógica que não havia, e uma estrutura científica.

Sendo a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) a primeira escola superior de Educação Física no Brasil (Melo, 1996), que conseqüências poderíamos tirar dessa tensão com a denominada *Escola Científica Pedagógica*, identificada pelo professor DaCosta? Não estaria expressa aí uma tensão entre o velho e o novo em termos de conhecimento da Educação Física, tanto acadêmico quanto escolar? Não estariam, pelo que indica o depoimento do professor DaCosta, definindo-se novos grupos de poder na Educação Física brasileira, movimento que redundaria na multiplicação de tendências e grupos a partir dos anos 1970 e 1980? (Paiva, 1994; Caparroz, 1997; Daólio, 1998; Bracht, 1999).

Estariam dadas as condições para que o professor de Educação Física pudesse sistematizar uma crítica ao esporte? O rebaixado estatuto acadêmico e escolar da área, uma formação eminentemente técnica, amalgamados com a disseminação do esporte como fenômeno de massa não seriam elementos suficientes para dificultar ao professor escolar, ao longo da década de 1970, o entendimento do esporte como uma prática que reduzia e limitava as possibilidades educativas da Educação Física? A falta de clareza quanto aos benefícios do esporte como meio de educação, bem como uma consciência difusa sobre o que seria de fato a Educação Física escolar e qual seria o papel do esporte na sua organização parecem ter sido a marca daquele período. E a ruptura com aquela perspectiva se daria justamente a partir de uma discussão mais amplas das possibilidades e dos limites da Educação Física, do seu substrato ideológico. Essa ruptura era fruto de um duplo movimento: mudanças nas práticas escolares e uma discussão acadêmica mais fundamentada teoricamente. Afirma a professora Carmen Soares:

Quer dizer, uma coisa assim, se você olha, é humanitário, estava dentro desse universo bem sensível, bem daquele momento. Você tinha uma coisa muito do amor, do magistério como amor. Talvez exagerado (...).

Por essas coisas é que a gente achava que treinar uma equipe era uma coisa muito pequena, entende? A gente tinha outras coisas para fazer na escola que eram muito mais importantes do que isso, do que treinar equipe. E aí eu acho que começava a se formar, eu diria assim, uma consciência mais intelectualizada (...).

Quando eu fui trabalhar na São Miguel, que era uma escola de 5ª a 8ª, eu acho que ali, nesse período, eu comecei mesmo a sistematizar as críticas ao esporte. E sobretudo porque era uma escola de 5ª a 8ª série. E nós na escola também tentávamos fazer um trabalho legal. Eu acho que a gente fazia um trabalho bem interessante naquela escola. Nós éramos em três professores de Educação Física e duas recreacionistas, eu acho, e fazíamos um trabalho muito... Quer dizer, tinha a *Bíblia* que era por temporada, nós trabalhávamos de 5ª a 8ª, mas eu acho que nós introduzíamos o elemento lúdico sempre em nossas aulas, mesmo naquela época.

A gente seguia a *Bíblia*. Mas sabe que isso é um coisa interessante de ser dita aqui: seguir a *Bíblia* não significava... seguir a *Bíblia*! Quer dizer, a *Bíblia* era assim: esse bimestre tenho que dar vôlei. Mas o vôlei que eu dava não era o vôlei que estava na *Bíblia*. Era o vôlei possível com meus alunos, com meu material, com as minhas condições, com o que as crianças sabiam. Digamos assim, com uma certa dose de consideração pelas possibilidades que você tinha de desenvolver um trabalho que fosse mais..., mais lúdico mesmo, é a palavra.

Essa alternativa de trabalho e a crítica ao esporte, situadas pela professora Carmen Soares no final dos anos 1970, só começariam a ser elaboradas, sistematizadas alguns anos mais tarde, conforme indica a continuidade do depoimento da professora, ao identificar pessoas das mais diversas áreas que extrapolavam os limites da crítica ao tecnicismo para estabelecer a própria crítica ideológica da educação e da Educação Física:

Enfim, um pessoal que estava com coisas que em 83 nós não conhecíamos no âmbito da Prefeitura. Eu não conhecia. Talvez alguém conhecesse. O próprio Paulo Freire com releituras. Muitas discussões de alfabetização. As coisas do Freinet também vinham nesse bojo. Vinha uma discussão muito grande da sociologia política, das leituras do próprio Marx; reler Marx. E eu que nunca tinha lido, fui ler. Muita coisa da Filosofia; da chamada Filosofia Crítica, muito Gramsci, coisas do tipo... Muito Saviani, também. Tudo muito misturado. E começou a criar um conflito muito grande no âmbito da Diretoria da Educação Física. Porque de certo modo, naquele momento, não dava mais para conciliar uma visão tecnicista com uma visão progressista. Você tinha que romper. Quer dizer: o que se chamava de visão progressista naquela época (...). Então, digamos assim, um discurso fortemente marcado pela tradição teórica do marxismo, um discurso fortemente marcado pela idéia da transformação social – tudo isso que eu estou falando no discurso pedagógico – fortemente marcado... e um discurso pedagógico fortemente marcado pela idéia da transformação social e da via política. Da via política da transformação social. E nós que não tínhamos essas leituras, fomos correr atrás dessas leituras. Então eu me lembro, Marcus, nós trabalhávamos 12, 15 horas por dia. A gente chegava naquela Divisão às sete e meia da manhã e ficávamos lendo, estudando, escrevendo jornais, cartas, montando cursos. Mas veja só: a psicomotricidade ainda estava ali, firme e forte. Porque com todo esse discurso, nós ainda não conseguíamos elaborar algo que fosse melhor que a psicomotricidade, como de fato, só elaboramos na década de 90. A gente tinha um crítica ao esporte – não era uma crítica ao esporte – mas ao modo como se trabalhava o esporte: forma e conteúdo. Não tem um *jeito bom* de trabalhar alguma coisa. A coisa *é!* Como eu vou trabalhar com ela depende de como ela *é* e dos valores com os quais ela foi construída. Eu posso re-significar isso, mas *é* uma outra história. Naquele momento nós não tínhamos essa clareza. E, de certo modo, a gente ficava com uma certa dificuldade de justificar a Educação Física, se a gente deixasse a psicomotricidade de lado. Então ela era ainda, digamos assim, um forte elemento de afirmação da própria Educação Física como campo pedagógico.

Esse movimento presente no âmbito da PMC também ocorria no âmbito estadual em torno das discussões sobre a pertinência dos jogos escolares, como relembra a professora Carmen Soares:

A gente constatou que tinha um grande parte dessas pessoas que se identificava com essa visão que nós tínhamos e não com a outra, em extinção, digamos assim. Se identificavam com essa *emergente* – vamos chamar assim que é mais adequado – com uma concepção *emergente*, que seria uma concepção mais voltada para o pedagógico e com uma crítica aos jogos. Mas não com uma crítica no sentido de negar os jogos, mas de pensar os jogos como parte da escola. Tanto é que era um problema, porque os jogos eram organizados pela Secretaria de Esportes e não pela Secretaria de Educação. Quer dizer, eram exatamente os códigos da instituição desportiva presentes em jogos que seriam escolares. Mas nós não queríamos *pegar* os jogos, *pegar* e realizar os jogos. O que nós queríamos era criar uma mentalidade no âmbito da escola, primeiro no âmbito do Núcleo, no âmbito dos professores de Educação Física, para que a gente fosse ao poucos pensando o que seriam esses jogos, se é que eles tinham que existir. Essa era a idéia que estava colocada. (...).

Mas foi uma polêmica muito grande. Então, nós criamos essa polêmica, e essa polêmica foi fundamental porque ela deu um outro *eixo* para discutir a Educação Física. “Ora, se eu não faço isso na escola, se eu não faço o desenvolvimento da aptidão física, eu faço o quê? Então, como é que nós vamos lidar com essa Educação Física?”. Aí a gente continuou com esse trabalho dos cursos de reciclagem porque a gente tinha dinheiro do MEC. Nós continuamos, só que em uma perspectiva que já apontava as linhas da Secretaria com uma discussão mais do político e do pedagógico.

Não devemos esquecer que esse momento descrito pela professora insere-se no contexto das campanhas pela anistia, pela redemocratização, pelas Diretas-Já e pela própria reorganização da sociedade civil. No âmbito da Educação Física emergiam as preocupações com a redefinição dos currículos de formação profissional, com a reorganização das Associações de Professores de Educação Física (APEFs), e com a vinculação cada vez mais estreita da área da Educação Física com a área das Ciências Humanas (Sociologia, Psicologia, História, Educação etc.). O resultado desse universo de influências seria a emergência de uma produção com forte acento crítico, uma fragmentação das dimensões acadêmicas e escolares da Educação Física e uma definição mais precisa de grupos de poder acadêmico-institucional. Mas nem para todos os professores escolares esse movimento foi significativo. Em alguns casos teria havido uma perda com relação àquilo que se chamava de tradicional, como denuncia a professora Hermínia:

Houve uma decadência! Eu senti. Eu me aposentei na Prefeitura em 92. Mais eu já via gente que na época dizia: “Joga o *couro* e deixe que brinquem!”. Era tirado *sarro*. Porque, deixar o aluno participar de uma atividade sem ter nenhuma fundamentação, você não tem objetivo. A Educação Física dentro da escola, além de tirar o aluno, canalizar aquela problemática que ele apresenta... A hiperatividade que ele tem dentro da sala de aula, ele tem que pôr na Educação Física. Os professores atualmente estão visando muita teoria. O aluno não precisa ser teórico de 5ª a 8ª. Ele tem que ter conhecimento prático, ele tem que fazer atividades para formar o corpo. E não teoria. De teoria ele está cheio! Ele tem muita coisa dentro da sala de aula.

E fazendo eco ao reclamo da professora Hermínia acima, o professor Ernani Warthafig também manifestou o seu desapontamento com as tendências mais críticas e menos competitivas da Educação Física escolar, desenvolvidas a partir dos anos 1980:

Veja bem: dá oportunidade das crianças demonstrarem aquilo que elas aprenderam nas aulas. Hoje a gente diz *especializada*. Antigamente não tinha esse tipo de aula especializada. Então, dá oportunidade do garoto desenvolver aquilo que ele está desenvolvendo, o que aprendeu na escola ou com seu professor, competindo. Ele vai demonstrar tudo aquilo que ele aprendeu. Eu acho que essa atividade deverá sempre ter; e é uma coisa que eu faço aqui também, na Rua da Cidadania. Além da Escolinha de Futebol, *volta e meia* faço um *joguinho* com eles para motivar mais, para mostrar, fazer a correção daquelas atividades que a gente dá para eles, para eles procurarem melhorar. E através de uma competição você pode aperfeiçoar o erro da criança. Você dá aula, ensina, mostra e no jogo você vai corrigir.

Eu acho que nenhuma competição faz mal à criança, no meu ponto de vista. Você orientando perfeitamente em todos os sentidos a criança, a competição só traz benefícios. O esporte só traz benefícios a todos.

Aqui estamos diante de falas e posturas não contentes com os rumos tomados pela Educação Física brasileira a partir do início da década de 1980. Para alguns a Educação Física tornou-se teórica; para outros, o seu sentido mais preciso é o do esporte, da competição. Em um período de pouco mais de dez anos é possível identificar um universo de compreensão sobre a Educação Física bastante ambíguo, por parte dos professores. A singularidade de suas experiências ora os aproxima das orientações oficiais, ora os remete à uma perspectiva de crítica dessas orientações.

Mas, mais do que qualquer uma dessas dimensões, provavelmente os professores desenvolviam o seu trabalho cotidiano baseados em um conjunto de premissas incapazes de serem apreendidas pelos formuladores dos programas oficiais para a Educação Física. Essas premissas incluíam uma experiência de vida ligada às atividades corporais – nem sempre esportivas – um sem número de dificuldades encontradas nas escolas, da falta de material ao desinteresse dos alunos, as dificuldades de dividir-se entre várias atividades simultâneas – nem sempre escolares etc., e as tensões próprias de uma área em busca de afirmação social e acadêmica. Esse conjunto de elementos forma o substrato da experiência singular de cada um daqueles sujeitos, bem como da experiência comum daquela categoria profissional. Mesmo a compreensão do papel desempenhado pelo regime militar na configuração da Educação Física naquele período não é clara, como já vimos. Os professores não acompanham a historiografia, quando essa majoritariamente afirma que havia uma lógica muito precisa no incremento da Educação Física pelos militares. O professor Antonio Gilberto Canestraro afirma:

Não. O tecnicismo foi anterior à pseudo-revolução. Mas o tecnicismo permaneceu durante a ditadura. Os militares exploram bastante essa “parte física”. E graças aos militares estarem no poder, talvez eu tenha ido aos Estados Unidos! Pelo meu trabalho, pela dedicação que eu tive ao esporte em que eu me dediquei, eu acredito que se fosse uma democracia plena, não teria sido eu um dos escolhidos, embora nós fossemos poucos, os técnicos. Mas eu acredito que eles trilharam por um caminho que desvirtuou a prática da Educação Física, que obrigava o aluno a ser um atleta pleno, com a cobrança de resultados. Eu não acredito nisso. O que eu acredito é que a pessoa que pratica uma atividade se sinta realizada, se sinta satisfeita com o que ela possa fazer, com o que ela possa atingir ou superar, talvez. São poucos os que tem essa capacidade de criar alguma coisa nova, de ultrapassar os limites que são impostos (...).

Eu acredito que houve mais males do que bem no transcurso dos militares no poder. E graças a isso que nós chegamos a essa baderna que está hoje. Não só a Educação Física, mas o ensino em si. Se quer um ensino de qualidade, um ensino bom mas...

[Quanto ao esporte] É justamente o que eu tinha falado: ajuda a moldar o caráter, a pessoa aprende, se conscientiza de que para se viver em sociedade existem normas e regras que devem ser seguidas. Existe um padrão moral, também, quando você pratica uma atividade esportiva, porque para se praticar um esporte de competição existem regras e elas devem ser seguidas.

Não parece que o professor Antonio Gilberto Canestraro vincule mecanicamente o esporte, ou melhor, os seus benefícios, às orientações militares. Mas sua ênfase sobre o *padrão moral, a obediência de normas e regras*, demonstra o quão difusa era a compreensão dos professores sobre a relação entre a Educação Física, o esporte e os militares. Para o professor Ademir Piovesan é arriscado fazer generalizações nesse terreno:

Não sei o que se passava muito na cabeça das pessoas, agora me parece que isso já era uma tendência mundial. Não sei se o governo via, através do esporte, alguma forma de fortalecer o regime. Não sei como que isso poderia acontecer. Mas eu acho que o desporto era uma tendência mundial na época. O Estados Unidos também. Um país que, vamos assim dizer, é reconhecidamente democrático, e tem uma forte tendência ao desporto de competição. Então eu não sei como que o esporte, nesse sentido, poderia estar dentro da ideologia do governo, como que ele poderia ser usado. Hoje o pessoal critica muito isso. Agora eu não sei, mas eu acho que era um tendência mundial, da época.

Eu acho que o futebol, ele realmente foi usado. O futebol foi usado! O futebol de elite, de competição, porque representava o Brasil. Agora, o esporte em nível escolar, não sei não!

CAPÍTULO 4

O COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pois o que é necessário é realmente examinar (...) os processos sociais concretos de alienação, separação, exterioridade e abstração. E temos de fazer isso não apenas de modo crítico, (...) mas substancialmente, afirmando as experiências que, em muitos milhões de vidas humanas, são descobertas e redescobertas, muitas vezes sob pressão: experiências de relações diretas, recíprocas, cooperativas; e é somente através delas, em última análise, que poderemos definir qual foi a verdadeira deformação.

Raymond Williams

A minha expectativa nesse último tópico é de conseguir oferecer ao leitor um quadro geral do que seriam, de como se desenvolviam as aulas no período por mim estudado. Para tanto é necessário ter em mente que se trata daquilo que os professores disseram sobre o que faziam e não do que efetivamente faziam. É preciso, pois, cautela ao tomarmos os depoimentos dos professores como possibilidade de compreendermos o processo histórico. Insisto apenas na potencialidade dessas fontes para a compreensão do período, uma vez que a maioria dos entrevistados viveu a Educação Física de duas perspectivas distintas naqueles anos: como alunos e como professores.

Thompson (1992) enfatiza a importância dos depoimentos orais que representariam a única forma de o historiador construir sua narrativa. No meu caso, podemos tomar os depoimentos não como expressão do que aconteceu, mas como aproximação daquilo que teria acontecido nas aulas de Educação Física ao longo do período. Se nos capítulos anteriores pude cruzar fontes a fim de conferir uma maior fidedignidade à narrativa, o mesmo não poderá ser realizado aqui, em função de não

haver registros outros sobre a maneira como eram desenvolvidas as aulas de Educação Física. Como já indiquei, mesmo no que se refere aos programas escolares – que em hipótese alguma poderiam ser tomados como expressão do que acontecia de fato – eles simplesmente não foram localizados. Parto da hipótese que, uma vez que havia um *Programa* geral organizado com a participação dos professores, não eram desenvolvidos programas próprios das unidades escolares. Essa impressão foi confirmada por alguns depoentes, que afirmavam ser a *Bíblia* em si o programa de cada escola.

Além disso, não foram localizados diários de classe os quais, ainda que sujeitos a imperfeições como evidências, poderiam ajudar a encorpar o universo documental. Segundo informações da professora responsável pelo arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, esses materiais são queimados após cinco anos de arquivamento, por determinação do CONARQ.⁵¹ Na secretaria de várias escolas à quais me dirigi, essa informação foi confirmada. Por fim, diferentemente de outras disciplinas passíveis de terem o seu desenvolvimento histórico apreendido por livros, cartilhas, cadernos etc., a Educação Física simplesmente não oferece a possibilidade de lançarmos mão de fontes dessa natureza, pelo fato de não fazerem parte da dinâmica de atuação de professores e alunos no interior das escolas. Por um curto período de tempo os supervisores de Educação Física valeram-se de fichas para acompanhar o desenvolvimento das aulas, segundo os professores. Mas infelizmente também não consegui localizar esse material. Dessa maneira, o depoimento dos professores que efetivamente atuavam nas escolas naquele período ganha relevância como possibilidade aproximativa do que teria acontecido na realidade.

O conjunto dos professores entrevistados aponta para as dificuldades no trabalho cotidiano: a falta de material, de espaço adequado, características dos alunos etc. Ao mesmo tempo os seus depoimentos nos dão indicações valiosas sobre o desenvolvimento das aulas, seja quanto ao conteúdo, à forma de desenvolvê-lo, à participação dos alunos, sendo que muitos deles chegaram ao requinte de relatar detalhes bastante significativos do dia-a-dia da escola. Portanto, vou privilegiar nesse tópico justamente essas duas dimensões da aula: a dimensão física, espacial, material, e a dimensão relacional, naquilo que diz respeito à relação professor-aluno e à relação

⁵¹ Conselho Nacional de Arquivistas.

destes com o conhecimento. Muito desses pontos já foram explorados anteriormente, como forma de construir a narrativa. Agora, no entanto, privilegiarei apenas aquelas experiências concernentes ao espaço e ao tempo da aula propriamente dita.

4.1. As condições objetivas de desenvolvimento das aulas de Educação Física

O pré-condicionamento dos indivíduos, sua transformação em objetos de administração, parece ser um fenômeno universal. A idéia de uma forma diferente de Razão e Liberdade, sonhada tanto pelo idealismo dialético como pelo materialismo, ainda parece uma Utopia. Mas o triunfo das forças retrógradas e conservadoras não desmerece a verdade desta Utopia. A mobilização total da sociedade contra a libertação definitiva do indivíduo, que constitui o conteúdo histórico do presente período, mostra quão real é a possibilidade desta libertação.

Herbert Marcuse

Como já afirmei, uma das metas políticas para a expansão da Educação Física na década de 1970 era justamente o incremento de recursos financeiros e materiais. Pelo depoimento dos professores, a maioria das escolas ressentia-se da falta de espaço e material adequados, o que implicava uma constante improvisação e adaptação dos recursos às exigências dos programas. Considerando que a PMC desenvolveu uma política de Educação Física e, ainda assim, apresentava essas dificuldades, podemos deduzir que naqueles lugares onde a Educação Física ainda não era objeto de uma maior sistematização, a situação fosse bem pior, o que nos permite relativizar a implementação *in toto* do próprio ideário oficial.

Vimos acompanhando que uma das características da Educação Física brasileira no período aqui abordado era justamente a busca de sua afirmação. Um dos elementos dessa afirmação passava, sem dúvida, pelo incremento do apoio físico necessário para o seu desenvolvimento. O *Diagnóstico* de 1971 é enfático ao destacar a necessidade de investimento em infra-estrutura, de intercâmbio, de melhora nos padrões de formação etc. Quanto aos dois últimos aspectos, pudemos observar

evidências do seu desenvolvimento nos tópicos anteriores. Naquilo que respeita às instalações e materiais, vimos a precariedade manifesta nos programas de algumas unidades educacionais. Sabemos que a lei – decreto 69.450/71 – chega ao requinte de estabelecer o número de sessões semanais de Educação Física, o espaço mínimo necessário para cada aluno, além de outros padrões de referência. Também sabemos, pelos depoimentos de alguns professores, que o *Programa* teria sido adaptado à lei, o que faz supor que incorporou a sua letra. O *Programa*, por sinal, pela sua própria ênfase esportiva, fazia supor uma disponibilidade bastante confortável de material, instalações, equipamentos etc. O que nos dizem os professores sobre essas considerações acima? Por exemplo, o professor Aluísio da Rosa:

Então, foi uma época assim de muita fartura. Nós levávamos sacos de bolas de vôlei, de basquete, de borracha, maça, arco, entendeu? Material de atletismo: peso, disco, dardo. Colchões de ginástica. A escola estava abarrotada. Então você municiaava o professor; ele tinha, vamos dizer, material. Ele não poderia, primeiro, reclamar de espaço porque ele tinha quadra, tinha tudo. Material ele tinha de sobra. Então era, eu acho, que era um direito do Departamento.

Devemos lembrar que o professor Aluísio da Rosa àquela época (1974/1975) era coordenador de Educação Física da PMC, bem como comandava uma equipe de supervisores. O trecho citado acima foi extraído justamente de uma passagem do seu depoimento em que ele justifica a prática da supervisão por parte da PMC. Observe-se que ele é taxativo no que diz respeito à disponibilidade de material e de instalações para os professores desenvolverem suas práticas. Mas qual era a situação de uma das maiores escolas da rede municipal no mesmo período? Expõe a professora Hermínia:

Eu já tinha escolhido a vaga na maquete! Eu já estava dando aula de Educação Física de 5ª a 8ª, aqui. Porque eu fui chamada pela professora Eni Caldeira para montar o currículo aqui da escola. Eu e o professor Enofram montamos o currículo. Enofram Lima de Macedo. Esse é bom você conversar, também. Nós fomos chamados para montar o currículo da escola e fomos os dois professores que... Porque aqui começou com 5ª a 8ª e 1ª a 4ª. Na época não tinha sido reformado, ainda não era 1º grau, era primário e ginásio. Então nós montamos o currículo. Eu dava aulas para as 5ªs séries daqui quando fui chamada para assumir Educação Física. Desde que assumi até me aposentar, atuei aqui no Omar Sabbag. De 71 até 92 eu fiquei aqui no Omar Sabbag. Só aqui! Por isso que eu não saio daqui. Eu escolhi a vaga na maquete. Eu acho que fui a primeira pessoa que ficou conhecendo, de magistério. Eu cheguei um dia na

Prefeitura e na época quem atuava na parte de Educação era o Sidnei. O Dr. Coreolano era o Diretor de Educação. Eu cheguei lá para conversar e o Sidnei disse: “Vem cá: está vendo isso aqui? Isso vai ser feito lá perto da sua casa, lá na Vila Oficinas”. “Então eu vou dar aula aí!”. Isso foi mais ou menos no mês de maio de 70. E quando nós fomos escolher vaga, estava o Aluisio da Rosa: “Pega o Omar Sabbag!”. “Não. Onde fica isso?”. “Pega o Omar Sabbag que você mora no Guabirota; e o Omar Sabbag fica na Vila Oficinas. É uma escola nova que eles estão construindo. Pegue o Omar Sabbag que você vai gostar!”. Então o Aluisio da Rosa veio para cá. Não sei se você conhece? Ai nós dávamos aula, eu, ele o Enofram aqui. E a [inaudível]. Nós viemos em quatro professores.

Olha, como sempre, Educação Física eu gostava. Nós dividíamos, como eu falei, as turmas em feminino e masculino. Não havia turmas mistas. A turma mista era de 1ª a 4ª. A gente atuava e era o trabalho mais difícil de fazer porque os interesses são muito diversos. Atuei muito tempo dando aula de 1ª a 4ª; e daí nós dividimos. As 6ª e 8ª tinham aula de tarde e Educação Física de manhã. As 5ª e 7ª tinham aulas normais de manhã e vinham fazer Educação Física à tarde. Situações invertidas. Então eram divididas. De 5ª a 8ª série era dividido, quando foi implantado o 1º grau. E de 1ª a 4ª também eram divididas: as 1ª e 2ª séries à tarde e 3ª e 4ª séries, de manhã. Só que daí as aulas já eram em horários encaixados. De sala, de 1ª a 4ª era horário encaixado e de 5ª a 8ª era período contrário. Então, o alunos vinham: quem tinha Educação Física nas 2ª, 4ª e 6ª vinha e nas quartas-feiras eles escolhiam o professor, porque era hora de treinamento (...).

Não sei o que eles esperavam. Eles achavam que nós tínhamos muita criatividade, provavelmente! Inclusive, quando eu comecei o padrão, eram 20 horas. E depois eles implantaram um grupo de 24 horas e todos nós tivemos que participar das 24 horas. Nós tínhamos aulas de segunda a sábado. Era ruim. Só que nós, professores de Educação Física vínhamos de segunda a sexta, e outros professores tinham aulas no sábado. Nós não vínhamos no sábado por causa do problema difícil de encaixar as aulas, eles diziam. Depois nós descobrimos que eles vinham das 7h30min às 11h30min e nós trabalhávamos todos das 7h30min às 12h00min. E ninguém abria a boca para avisar os professores de Educação Física. Então nós trabalhávamos mais durante a semana e íamos nas competições sábados e domingos. Não tinha aula no sábado para nós por causa disso (...).

Nós tínhamos fatura de material. Espaço era exíguo. Nós não tínhamos nada. Nós íamos para rua, nós íamos na frente das casas que tinham uns vazios, terreno baldio; aproveitávamos tudo. Aqui estava sendo construído e aí começou... Fizeram uma quadrinha pequenina lá nos fundos e gente usava aquela; dividia entre a gente. Com o tempo fizeram a quadra de cima. Com uma escola deste tamanho o espaço para Educação Física é muito pequeno. Nós não temos espaço aqui. Todo mundo acha que tem, mas para uma escola que tem 40 turmas em um período, a quadra é muito pequena. Eu sempre costumei ir para rua. Peguei quadras lá nos fundos, no Centro Social, no Arion. E eu tinha colegas com os quais era difícil dividir a quadra. Eles achavam que quando pegavam a quadra, ela era deles e não precisava dividir com outros professores. Cada um... Se você usava uma lateral eles

reclamavam. Os próprios professores de Educação Física não deixarem nem usar uma lateral de quadra! Era pesado! Alguns professores não eram colegas. Não vou citar nomes porque eu acho melhor não citar. Porque não havia espaço. Então cada um lutava pelo seu espaço.

Estamos nos anos iniciais da década de 1970. Ao que parece as impressões do então supervisor não se confirmam. Ainda que a escola em questão gozasse de fatura de material, o que é confirmado pelo depoimento da professora Hermínia, a disponibilidade de espaço adequado era sofrível. Vários elementos expostos nesse depoimento nos ajudam a questionar em que medida as postulações oficiais poderiam ser cumpridas. Primeiramente, é sabido que a prática esportiva, modelo previsto no ideário oficial, implica a disponibilidade de material e espaço adequados. Pode parecer óbvio, mas não é possível desenvolver o esporte, seja o voleibol, o basquetebol, a ginástica ou qualquer outro, sem um local adequado para essa prática. Ao indicar que as aulas se davam nas ruas, em terrenos baldios etc., a professora Hermínia oferece-nos elementos para afirmar que, no máximo, poderia acontecer nessas aulas uma aproximação do que seriam os esportes.⁵² A falta do espaço adequado ao desenvolvimento de uma determinada prática é um indicativo poderoso de que ela não poderia ter se desenvolvido como era desejável. Ou seja, ao professor restaria a improvisação. E a improvisação, além de ter sido denunciada desde os primeiros anos do *Programa*, é justamente um dos elementos que a tecnologia educacional tenta combater. Nesse sentido, aquilo que estava expresso na lei e nos programas simplesmente não podia ser desenvolvido na realidade daquela escola, uma vez que havia um abismo entre a formulação legal e a condição real da escola.

É importante observar que, mesmo quando se efetivou a disponibilidade de um espaço apropriado para a prática de esportes, a aula não acontecia conforme o desejado em função da inadequação daquele espaço. Se a legislação, mais especificamente o Decreto 69.450/71, tanto quanto o *Programa*, fala em padrões de

⁵² Se partimos do pressuposto que o espaço escolar também é conformador do currículo, devemos admitir que uma efetiva esportivização das aulas de Educação Física só poderia ter ocorrido com a disponibilidade daquele espaço determinado pelos códigos esportivos. Não se trata, pois, de ter apenas espaço livre disponível, mas sobretudo, de ter o espaço adequado, com os seus equipamentos, suas marcações etc. É possível praticar todas as variantes da ginástica olímpica sem o equipamento adequado? Talvez por ter consciência desses limites a professora tenha ironizado sobre a capacidade criativa do professor de Educação Física. Para aprofundar a questão referente ao espaço escolar, ver Viñao Frago (1996) e Viñao Frago e Escolano (1998).

referência que determinam a separação das turmas por sexo, a destinação de um espaço específico para cada aluno etc., o fato de os professores precisarem dividir espaços tão exíguos é também um indicativo de que a aula não poderia ocorrer como estava previsto nos *Programas*. E a “luta por um espaço” não parece indicar que as condições de trabalho, numa escola que foi concebida como modelo, fossem as ideais previstas na legislação.

O depoimento da professora Hermínia oferece-nos ainda indícios de um outro fator de descontentamento dos professores: o tempo (não remunerado) que disponibilizavam para o atendimento das atividades escolares. E essas dificuldades se agravavam em menos de dez anos depois, uma vez que até a abundância de material terminara, ainda que não houvesse terminado a supervisão da prefeitura. Prossegue a professora Hermínia:

Tinha a supervisão. O Evaldo foi supervisor. Vinham, olhavam se os professores estavam dando aula (...).

[A supervisão ajudava] Muito pouco (risos). Nesse período foi o que mais nós tivemos falta de material. Quando nós começamos na Prefeitura nós tínhamos material, assim, nossa! Até plinto, trampolim... Tudo nós tínhamos! Depois nós não tínhamos mais nada nessa escola. O professor tinha que improvisar. [Isso foi] No final da década de 70, para frente, é que começou. [Mas] Sempre tinha a fiscalização da Prefeitura.

O depoimento da professora Hermínia ganha em força quando lembramos que ela trabalhou por longos 25 anos na mesma escola, tendo, portanto, acompanhado os altos e baixos das tentativas de valorização da Educação Física. Se nos anos de implantação do *Programa*, da supervisão, da lei e, por fim, da perspectiva esportiva para a Educação Física, os professores eram compelidos a improvisar em função das dificuldades com o espaço, o número de alunos, o tempo, alguns anos depois esses problemas permaneciam e a eles se acrescia a falta de material, não poderíamos afirmar que, ao longo de todo aquele período, a aula de Educação Física não aconteceu como previam o *Programa* e o ideário oficial? Veremos mais à frente que aquilo que denominamos esporte pode ter sido desenvolvido ou não nas aulas de Educação Física. Não se tratava somente da adesão ou da boa vontade dos professores. Trata-se principalmente do não-oferecimento de condições de trabalho adequadas àquilo que estava sendo postulado por parte dos próprios órgãos

governamentais de Educação Física. Assim, a lei e o *Programa* não seriam mais do que uma prescrição tecnicamente coerente, mas provavelmente de alcance muito mais largo do que comportava a realidade escolar, ainda que tenham sido influenciados pelas demandas dessa mesma realidade.

Para o professor Clodoaldo Rossa, eram o voluntarismo e a iniciativa dos próprios professores de Educação Física as principais armas contra a falta de recursos:

Eu acho que foi muito gostosa essa passagem no Papa João XXIII. Realmente fiz muita coisa no colégio. O conceito da Educação Física subiu muito na escola por este tipo de atuação nossa. A gente estava preocupada em melhorar a Educação Física na escola como um todo, procurando melhorar os locais, procurando material. A Prefeitura não mandava material, então como é que a gente iria conseguir dinheiro para materiais? E surgiu a idéia de fazer esse sarau. Um belo dia eu vi lá, sarau da 8ª série: “Para quê é isto?”. “Para angariar fundos para a formatura da 8ª série”. “Não dá para fazer um *sarauzinho* para a Educação Física?”. Foi aí que ela [a diretora] me deu essa abertura: “Se o senhor se responsabilizar, pode fazer quantos saraus quiser aqui dentro!”. Peguei a brecha e fiz quatro saraus. Para você ter uma idéia, naquele tempo na Escola de Educação Física não tinha *colchão gordo* e no Papa João XXIII nós tínhamos *colchão gordo* para salto em altura! Entende? Sobrou um dinheirinho, ainda, de todas as compras do material, e dei um prêmio para os alunos. Porque eu não fiz sozinho isso, fiz com os alunos. Eu já tinha equipes representativas na escola que participavam de Jogos Mirins da Prefeitura, Jogos Infantis... A gente já tinha as equipezinhas de competição e foi essa *piazada* que me ajudou a fazer os saraus. Como prêmio para eles, eu resolvi fazer uma viagem à Paranaguá de trem. Foi fantástico! Eu digo para os meus alunos: o que para muita gente é um *programa de índio* – “Isso é *palha!*”; eles tem usado muito este termo, *palha*: coisa que não serve, não presta, ruim – enquanto para a maioria das pessoas uma ida a Paranaguá de trem é programa de segunda categoria, para aquelas crianças, naquela época, foi uma coisa inimaginável. Eles nunca tinham... Não conheciam trem, achavam que Paranaguá era mar, era praia; queriam entrar naquela água suja. Foi um trabalho fantástico nestes aspectos.

A escola à qual se refere o professor Clodoaldo era considerada, senão a principal, uma das principais escolas da prefeitura naqueles anos. O professor indica que tanto os “locais” quanto o material não supriam as necessidades da escola. Mais marcante ainda é o fato de esse professor reconhecer-se como uma fiel seguidor do tecnicismo, como um professor que tinha o esporte como fim último das aulas de Educação Física. Num momento de centralização absoluta das decisões e dos recursos, vemos a realidade escolar levantar-se contra o planejamento absoluto. Não

fossem as iniciativas do professor e dos seus alunos (“atletas”), talvez aquilo que estava proclamado na lei não pudesse ter sido desenvolvido. A crença do próprio professor na pertinência daquele modelo parece tê-lo movido a buscar as condições ideais para o desenvolvimento das suas aulas. Condições essas que estavam sendo negadas justamente pelos órgãos que orientavam como a aula de Educação Física deveria acontecer. Mas como é próprio das normas que se prendem àquilo que deveria ser, sua aplicação não poderia ocorrer sem o atendimento das exigências básicas necessárias para o seu desenvolvimento. Como em tantas outras dimensões da cultura, a Educação Física parece não ter escapado à incongruência entre a realidade brasileira e as determinações da tecnocracia. E aqui estamos diante de um sistema que inovava e buscava avidamente adaptar-se à norma legal. Se tomarmos como referência a realidade de algumas escolas estaduais tudo indica que as condições eram ainda mais precárias.

A escola não tinha nada vezes nada. Em 73 estavam construindo a escola ainda. Eu dava aula em um campo de futebol que era de uma fábrica de madeira que havia. Não me lembro se era só de corte, não sei...; só sei que era só um campo de futebol que essa fábrica de madeira cedia para a escola. Um frio do “capeta”, quando geava – aquilo era um baixada – e congelava de baixo para cima! Fiz muita corrida, porque não tinha material, não tinha nada...Eu sempre fui assim: quando entrava na escola fazia, montava, carpia, e não sei o quê, e quando eu saía da escola, construíam a quadra (risos). Que nem a cerca do Xaxim: eu com as crianças cortamos, cavoucamos os buracos e assentamos serragem para fazer salto em distância. Era a única coisa que dava para fazer! Eu fazia atletismo. Por isso que eu sempre gostei de atletismo, porque é a coisa mais natural. Saía correr com as crianças – recém-formadinha, 20 anos, “inteira” ainda (risos), tinha pique para “mais de metro” – em volta da escola, quando voltava dava ginástica e acabava. E como eram crianças – o Xaxim tinha muito alemão, italiano... – e crianças assim..., muito...; eram crianças de nível não muito..., mas se eu mandasse se jogarem de cabeça no chão, elas se jogavam. Tanto que até hoje o recorde dos 800 metros da Prefeitura ainda é da menina, ainda não bateram. Porque não tinha nada. Tinha que correr, correr, correr... Eu incentivava as crianças assim: tinha muito descampado, tinha bastante – como se dizia antigamente – tarado (risos). E eu dizia: “Por isso que é bom correr, porque quando o tarado chegar perto de vocês, perna para que te quero!”. E três vezes correram atrás de meninas e não conseguiram pegar (riso); então, era mais um incentivo. E a gente corria muito em volta da escola, nas vilas; chegava a correr, passar 50 minutos com as crianças correndo. Corriam muito na escola. Aí construíram a escola nova. Ela ficava em um topo, e tinha uma descida grande.

E dá-lhe correr. E como essa escola era em um topo, eu ficava no final da quadra e enxergava eles assim, subirem (desenha um círculo imaginário no ar); só não enxergava as crianças correrem atrás da escola e depois as via descenderem. Então, enxergava três quadras eles correndo e uma atrás da escola, que não dava. Mas não tinha como cortar, não tinha nada; então eles corriam mesmo. E era uma rampa “do capeta”.

O leitor observou que parte do depoimento acima já foi objeto de análise anteriormente. Tomei a liberdade de assim proceder pela riqueza das informações oferecidas pela professora para a análise de pontos diversos. A precariedade de condições é transparente nesse depoimento da professora Carmen Piovesan: não havia local, não havia material, tudo que era possível desenvolver era a corrida. E mais: novamente se manifesta o voluntarismo do professor na busca de condições mínimas ideais para o desenvolvimento do seu trabalho. Afora todas as dificuldades relatadas pelos professores, parece claro que em muitos casos eles não esperavam pelas iniciativas de quem quer que fosse. Imbuídos do compromisso de desenvolver suas atividades, os professores lançavam-se a uma série de tarefas que poderiam minimizar os efeitos da falta de recursos para o desenvolvimento de suas aulas. Em alguns casos, acabavam se submetendo a situações constrangedoras, como é o caso da professora Idelzi:

Lá fomos nós com pás, enxadas, cortadeiras, fizemos buracos, colocamos areia, envolvi os meninos maiores e os que tinham habilidades físicas para isso, fizemos um cancha de salto e comecei a trazer as meninas – as minhas *atletinhas* do Afonso Pena – porque elas não me largavam. Trazia e elas também ficavam com o olho *deste* tamanho e vinham me ajudar a trabalhar com aquelas crianças. Limpamos tudo, fizemos uma quadra de futebol e até aconteceu uma coisa muito louca. Era outono, inverno. E eu achava que tinha que limpar aquilo. Era ansiosa, queria as coisas *para ontem* e ninguém tinha ido limpar. Toquei fogo! Marcus, quase que eu queimo a escola, queimo as crianças, queimo a cidade, queimo tudo! Foi um susto muito grande, todo mundo ajudou a apagar. Foi um lição fortíssima. Porque as crianças ficavam olhando a fumaça, não sabiam o que fazer, eu não sabia se eu catava as crianças primeiro ou apagava o fogo. Porque eu tinha pressa que as coisas acontecessem. Mas valeu, porque o fogo alertou o pessoal que cuidava das finanças da escola e mandaram a Prefeitura arrumar, colocaram trave. Enfim, ganhei a quadra.

Embora o fato descrito acima não tenha se passado em uma escola municipal de Curitiba, ainda assim ele é indicativo das dificuldades dos professores, bem como das suas respostas àquelas dificuldades. Não eram respostas planejadas, certamente.

Antes eram formas às vezes espontâneas de reação a um determinado contexto, sequer imaginadas pelos formuladores de políticas oficiais. Isso é próprio do pensamento burocrático: padronizar a experiência, reduzir a ação humana a regularidades previsíveis e controláveis. Felizmente a realidade é fugidia e reflete toda a humanidade negada nas planificações da tecnocracia. Humanidade essa manifesta no afã que os professores acima demonstraram ao procurar oferecer aos seus alunos possibilidades de atividades corporais, ainda que pretensamente esportivas. Pois é justamente essa dimensão humana da experiência que tem sido negligenciada pela historiografia, que toma a prática dos professores como um mero reflexo de formulações oficiais e os próprios professores como consumidores passivos de formulações de gabinete. A história do seu desenvolvimento pessoal e profissional, ainda que não passível de ser conhecida em todas as suas dimensões, tem nos mostrado que as suas motivações superavam em larga medida as prescrições oficiais da burocracia tecnocrata. É o que lembra a professora Hermínia:

Todo mundo *fazia* que seguia. O pessoal estava dando aula e seguia mais ou menos aquele planejamento. Ninguém é assim: vou fazer só... Você pode saber que os seus alunos... Você vai dizer para eles... Cada um adapta ao seu próprio momento. O professor não é um *burrinho* que vai seguir o caminho. Você vai ver que cada turma é uma turma, cada momento é um momento. Você planeja uma coisa, chega aqui, está chovendo, e você já não pode mais dar aquele conteúdo. Tudo tem que ser adaptado: o material, você chega precisa de... Não pense que você podia contar com mais de quatro bolas. Então você, com 35 alunos em uma quadra, tem que se adaptar àquelas duas bolas que naquele momento você encontra na escola, porque você não tem mais do que aquilo. Ou então você tem que juntar com outro professor e dividir uma quadra de vôlei em duas turmas; e um trabalhar na metade da quadra, e o outro em outra metade. Você tem que se adaptar! Então eles não podiam exigir demais. E a gente dava além do que eles esperavam, porque sem material e sem espaço...

Certamente o professor não era um *burrinho*. Tanto é que as aulas de Educação Física aconteciam como *podiam* acontecer, ainda que não acontecessem como *deveriam* acontecer, como indica a professora Hermínia. Da prescrição esportiva para o desenvolvimento da aula a distância era abissal, a começar pelas dificuldades dos professores e as limitações das escolas. O professor de Educação Física fazia o que era possível e não aquilo que esperavam que ele fizesse, ou aquilo que ele *deveria* fazer. E isso não se dava porque o professor se negava a seguir o

Programa oficial. Como vimos, ele até participava da formulação daquele *Programa*. Mas, além de inúmeros outros fatores, nem o professor nem a escola estavam instrumentalizados para desenvolver o que era previsto. O imprevisível, o imponderável, freqüentemente subvertiam o planejado. E o professor parece que vivia bem com suas idiossincrasias. A professora Carmen Soares explica:

Evidentemente que eu lia as regras dos esportes, porque a gente recebia da Secretaria as regras dos esportes. Eu ficava irritada, não gostava disso. Achava uma bobagem ficar lendo, mas lia. E eu diria, assim, que eu gostava muito, me deparava com aqueles livros argentinos que tinham um descrição da aula do jeito que eu gostava de dar aula, que era o jeito que a Lídia Noda dava aula, que era com música, com muito material, em um lugar que não era uma quadra, que era qualquer outro espaço menos uma quadra. E eu não tinha quadra nas minhas escolas, o que era ótimo! Na São Miguel tinha, mas na São Mateus não tinha quadra. Então eu não dava aula em quadra. Então era uma coisa assim... Eu gostava de ler esses livros. Aquela coisa de pegar materiais que não fossem os materiais oficiais, criar esses materiais. Eu tinha um monte desses materiais na escola. Eram coisas muito vivas. Eu gostava de trabalhar com coisas muito vivas, assim, criar materiais com os alunos que eles usassem na aula. E aí misturava os materiais, esses construídos, com os materiais que tinham na escola. Quebrava um pouco aquela... Era a Educação Física muito ligada à dança e ao teatro. Por exemplo, mímica: eu fazia muito trabalho de mímica e pantomima com as crianças. Mas muito trabalho! Muito, muito, muito. Coisa muito ligadas... E aí que eu lhe digo, Marcus: são as agregações de conhecimentos na formação. Porque como eu era muito ruim em ginástica olímpica, eu queria ensinar ginástica olímpica para as crianças. Então eu ia atrás de modos de aprender que fossem possíveis. Porque se eu não consegui aprender com aqueles métodos da faculdade, as crianças, na minha concepção, também não aprenderiam. E aí também uma coisa interessante que eu esqueci de falar para você. Lá na Monteiro Lobato, um dia em que eu estava dando aula – eu nunca esqueço – a Tereza, que era orientadora educacional, me ajudou para caramba. Eu estava com uma dificuldade enorme porque eu tinha que dar *parada de mãos* para as crianças de 3ª série. Estava lá na “Bíblia” e eu tinha que dar *parada de mãos*. Bom, a Tereza era pedagoga... E eu não conseguia fazer aquilo, porque eu *pegava* as progressões pedagógicas que a Vicélia ensinava na faculdade e não dava certo. O que dava certo na faculdade... Quer dizer, não dava, porque eu nunca consegui fazer *parada de mãos*. Mas era para dar. Não dava porque eu já era ruim, era adulta, tinha medo, todas essas coisas. Um *monte* de defeitos que estavam em mim, e não no método. E eu não admitia que era um problema da criança, no caso, não era um problema meu. Porque seu eu era atleta de vôlei, atleta de esgrima, atleta de handebol, atleta de corrida de fundo, porque eu não podia fazer uma *parada de mãos*? (...).

E aí a Tereza disse para mim – isso era em 1975 – quando eu fui conversar com ela: “Tereza, eu estou com dificuldade; não consigo ensinar isso para as crianças. Acaba ficando uma bagunça a aula; não sei o que fazer”. E ela disse assim: “Bom, eu não sei exatamente o que você precisa ensinar. Mas vamos pensar, vamos olhar como que as crianças brincam”. E aí fomos olhar como é que as crianças brincavam. Marcus, pasme: as crianças brincavam de *mãe de rua, pega...* sobre as mãos! E ela me disse: “Mas me parece que o que você quer ensinar para eles, eles já fazem aqui, não é?”. E eu falei: “É... mas eles tem que ficar com a perna esticada, com o pé para cima, com o ombro encaixado”. E ela falou: “Mas é mais fácil, então. Se eles já tem isso, eles tem o que você precisa, um equilíbrio invertido”. A Tereza, que é uma pedagoga, foi me dizer isso! Eu podia ter aprendido isso na faculdade; economizava um *caminhão de caminho* (risos). Mas eu nunca esqueço disso. A Tereza, se eu a encontrar, se eu a ver, ela talvez nem lembre disso. Mas para mim aquilo foi tão importante, foi tão marcante. Quer dizer, é dessas pequenas coisas que eu acho que a minha formação se fez. E foi dando uma formação interessante. Isso que eu tinha esquecido de contar foi ótimo, Marcus. Voltou para essa coisa toda da aula, do que eu lia.

Em alguns casos as dificuldades materiais somavam-se às dificuldades no trato com a “clientela”, como relatou a professora Olga Lubachevski:

[No município](,,,) o trabalho lá era muito difícil. Era um trabalho de luta porque a clientela era difícil de trabalhar. Eu lembro que eu tinha uma sala, que era a tal da *sala 9*, que eram assim uns alunos, acredito eu... juntou-se tudo o que tinha de problemático; estavam naquela sala. E nós ainda tínhamos naquela época um parquinho, perto. Então... Tinha a escolinha de artes, tinha esse parquinho que eles iam, sempre fora da aula de Educação Física e às vezes, dentro da aula de Educação Física. Eles pediam para ir até o parquinho para ficar alguns minutinhos. Não sei se era porque eles achavam que era uma atividade mais livre, mais... porque eram crianças de 1^a a 4^a que eu trabalhava, lá. Foi uma turma que marcou. Era uma turma difícil. Naquela época já existiam as tais das *Bíblias*. Nós seguíamos um trabalho dentro de outro trabalho que a gente às vezes até participava da elaboração. E tínhamos uma avaliação dentro de umas fichas: não funcionaram muito bem aquelas fichas. Então as fichas, à medida que foi sendo realimentado o programa, foram sendo eliminadas. Naquela época ainda não havia um trabalho de treinamento quando eu entrei, logo que eu entrei. Depois mais tarde já começaram a elaborar. Então nós tínhamos um horário determinado. Era diferente do estado. No estado se você quisesse participar você participava, mas você não tinha horário, era diferente. E aquele horário você se preocupava em melhorar dentro daquilo que era, para a faixa etária, decidido fazer. Então, por exemplo, o primário: o que tinha sempre era aquele jogo de caçador, que é um grande jogo, e que durante muito tempo nós participávamos. Tinha também atletismo. Nós tínhamos ali ao lado – nós podíamos usar, porque era tudo meio junto – ao lado tinha um campo de futebol. Então nós tínhamos espaço. E a escola era enorme, uma

escola que tinha condições de fazer um trabalho de 5ª a 8ª. Porque tinha quadra de basquete, voleibol. Quatro quadras, além do parquinho e um espaço dentro da escola que você poderia trabalhar. Só que fazia muito barulho. Então não era permitido dentro da escola, a não ser que chovesse: ou você ficava na sala ou você ia para esse pátio coberto. Depois que começaram os jogos, a escola sempre queria se apresentar bem porque as crianças, a clientela, eram, assim, magrinhos... Parece que tudo era feio, tudo era pobre, tudo era difícil para você conseguir as coisas. Então nós fazíamos sempre *sainha* de papel crepom, campanha para conseguir uma camiseta... E nesse ponto sempre a direção nos deu um apoio acima do normal. O que ela podia fazer ela sempre fazia. E a gente sempre vinha e se apresentava. Arrumávamos eles e eles ficavam até bonitinhos. Eu lembro que na Prefeitura uma das passagens, assim, que eu, que é uma coisa que me preocupou muito, foi quando nós tivemos uma competição ali no Estadual, de atletismo. A gente ficava um dia, dois dias, tentando alguma medalhinha (...).

Então era um trabalho diferente no qual, quando eu comecei na Prefeitura, mesmo tendo assim uma organização maravilhosa, a clientela era muito difícil. Nós não tínhamos, assim, a escola não tinha condições de fazer um trabalho criativo (...).

Eram coisas assim que a gente fazia com aquela ânsia louca de querer, digamos, que aquela clientela tivesse, assim, uma forma de comparar mais ou menos com as outras. Porque não tinham as mesmas condições. Embora na Prefeitura nós tivéssemos, assim, digamos, metade do trabalho, porque o planejar dentro de uma realidade é um trabalho muito intenso. E você já receber as coisas prontas, já sabendo que você pode tirar dali o que dar para a sua realidade, é um trabalho bem diferente. E eu sei que daí eu comecei a querer mudar, sair dali, do trabalho que eu fazia de 1ª a 4ª e ir para 5ª a 8ª série, que era uma escola que ficava a uns quinhentos, mil metros da escola onde eu comecei a trabalhar. Daí fui para o *Albert Schweitzer*. E daí, no Albert já foi diferente. Porque se eu tinha espaço físico lá, ali eu não tinha espaço físico. Eu não tinha nem uma quadra. Então daí nós começamos a fazer aquele trabalho de 5ª a 8ª. Começamos a fazer um trabalho com... tirando grama, deixando mais ou menos retinho, marcando; marcava sempre com giz. Isso em 74. Não sei. Eu fiquei uns sete anos mais ou menos. 78, 79. Mais ou menos por aí. E no Albert era difícil. A clientela era a mesma, assim; um pouco mais difícil porque eram adolescentes. Lá existiam outros problemas como agressão, problema de droga, problema de pedras que vinham de fora para dentro da escola – a escola era meio aberta e na Educação Física nós trabalhávamos expostos – então havia inúmeras situações de perigo total e absoluto. Porque a gente não sabia como agir. No começo era difícil até conquistar os alunos, os pais, para você se sentir mais ou menos protegida. Porque eles realmente nos protegiam. Eram de acompanhar a gente até o ônibus, até o carro, e costumavam dizer: “Não mexam que esta é a minha professora!”. Eles nem chamavam de professora: “Essa é minha dona!”. Então era um trabalho diferente do que eu fazia de 1ª a 4ª, que era um trabalho mais de motricidade, pequenos jogos, um trabalho assim muito diferente do que a gente procurou fazer a partir de 5ª a 8ª (...).

Dentro de 5ª a 8ª série nós tínhamos que seguir a *Bíblia*. Dentro da *Bíblia* nós tínhamos os esportes, ginástica. Enfim, todas as modalidades. Algumas nós tínhamos

condições de trabalhar e outras nós não tínhamos condições de trabalhar porque não tinha quadra. Como é que eu ia dar um trabalho de basquete sem ter uma quadra? Então nós começamos a improvisar, a trabalhar os fundamentos, trabalhar as regras: eu sempre trabalhei com aulas práticas e aulas teóricas. Sempre deixava algum tempinho, às vezes um tempo maior. Quando eu sentia que os alunos não tinham condições de fazer o trabalho, eu parava e voltava para a sala de aula. E na sala era mais fácil de controlar. Porque eles eram diferentes, em questão disciplinar, na parte de agressividade (...).

E nós começamos a improvisar. Então fazíamos, trabalhávamos com os esportes, mas usando a bola. Na época do Renato Werneck não faltou esse material. Eles tinham um trabalho, assim, muito bom e politicamente eles estavam bem assessorados. E o trabalho foi se desenvolvendo dentro dessa improvisação, de criatividade, às vezes procurando participar de competições. Porque havia os treinamentos, tendo sempre professores que às vezes completavam a sua carga horária dentro do treinamento (...).

Então o que é que nós fazíamos? Tem o aluno, tem o problema do professor, tem o problema do espaço físico que nós não tínhamos, e tem o problema de material. À medida que o tempo foi passando o nosso material foi diminuindo. As dificuldades foram ficando maiores. Depois, principalmente depois que houve essa junção com a Educação... Quer dizer, não havia tanto material. Já no período em que o professor Adilson estava na Prefeitura o material era mais controlado. Já era tudo mais controlado. Quando passou para Educação, aí realmente ficou ainda mais difícil. Então a escola procurava se esquematizar para fazer aquele trabalho. E o material era mais a APP que dava. A Prefeitura dava alguma coisa. A gente cansava de levar de uma escola para outra. Quem queria fazer um bom trabalho, então *botava* bola, essas coisas, no carro e emprestava para mim, emprestava para você, e daí você leva para lá... e fazia aquela troca para tentar, digamos assim...

Seguir a *Bíblia* podia ser um fator organizador do trabalho dos professores, como já vimos, além de facilitar sobremaneira o seu trabalho, segundo o depoimento acima. Mas a forma de segui-la não era compartilhada por todos eles. Assim como dispor de material e espaço adequados. Se para alguns tornava-se problemática a dificuldade com espaços e materiais apropriados, para muitos essa dificuldade não era impedimento para que a aula se desenvolvesse normalmente. Nos casos acima, a limitação de espaço (quadra) e de materiais propiciava uma intervenção das professoras que acabava por negar – ou pelo menos, relativizar – a formação universitária que elas haviam recebido. No caso do depoimento da professora Olga, o paralelo com a escola estadual é esclarecedor. Nela era possível desenvolver um trabalho muito mais amplo, embora ela atendesse apenas as séries iniciais da escolarização. Já a escola municipal limitava drasticamente as possibilidades do

professor, em função dos problemas com material e espaço adequado. Mas a noção de um trabalho mais amplo, nesse caso, refere-se a uma maior quantidade de modalidades esportivas. Assim, mesmo participando da elaboração do *Programa*, a professora não poderia desenvolvê-lo plenamente diante de tantas dificuldades.

Por outro lado, a falta de recursos compelia alguns professores a buscar alternativas ao seu trabalho, inclusive relativizando a influência esportiva sobre as aulas de Educação Física. É o caso do depoimento anterior, da professora Carmen para quem as dificuldades em termos de recursos representavam uma possibilidade concreta de a professora extrapolar os limites esportivos expressos na *Bíblia*.

Duas reações bastante distintas diante de realidades muito aproximadas. No entanto, as conseqüências da posição tomada por uma e outra dessas professoras são radicalmente diferentes. E isso tudo no mesmo período – meados da década de 1970 –, no âmbito da mesma rede de ensino e, conseqüentemente, sob a influência das mesmas diretrizes. Assim, os depoimentos acima corroboram o que temos visto até aqui: a aula de Educação Física desenvolvia-se a partir de uma riqueza de experiências dos professores, experiências que incluíam elementos da sua formação universitária inicial e da sua formação permanente. Mas aquelas experiências incluíam também formas diversas de reação diante da adversidade aqui manifesta pela falta de recursos adequados para a realização do seu trabalho. Em muitos casos o professor acabava determinando o que era ou não adequado para o desenvolvimento das suas aulas. As condições objetivas estavam dadas: material, espaço, equipamento e perfil da comunidade. A realidade dos professores rebelava-se contra o absoluto da lei e do *Programa*. A sua atuação revelava as reais possibilidades de desenvolvimento da aula de Educação Física. Eles não eram tão ingênuos assim. Antes, reagiam diante das agruras do dia-a-dia com as armas que dispunham. Talvez uma dessas armas possa ser caracterizada como um “voluntarismo”, um “fazer por fazer”, uma vez que a própria adversidade das condições de trabalho seriam um empecilho para o desenvolvimento e a organização da Educação Física escolar para além daquela compreendida como atividade, como gostaria Souza Jr. (1999) e toda uma larga tradição investigativa da Educação Física brasileira.

A falta de espaços e materiais adequados, além de condições outras como o perfil da comunidade, em alguns casos simplesmente negou o absoluto do planejamento baseado no esporte e em outros possibilitou o desenvolvimento de

atividades que negavam, em última análise, aquela premissa esportiva. Nesse particular as experiências também eram múltiplas e é impossível reduzi-las a quaisquer esquemas, regularidades ou generalizações. Mas as condições adversas do trabalho do professor parecem ter sido uma marca, a qual calaria fundo no seu imaginário:

Agora, eu não gostaria de dar Educação Física do jeito que eu dava. Porque a gente entra para dar aula às 7h30min da manhã, dá aula até 17h45min, e ninguém diz para a professora: “Cuidado com seu corpo, sua pele, seu cabelo, sua saúde”. Eu perdi a voz, perdi a saúde; eu tenho dores no corpo. E ninguém valorizou o que eu fiz. Entende? Eu fui desviada de função por perder a voz. Porque nós ficamos sujeitos ao sol, à poeira, à garoa, ao frio. E você sabe que o tempo *fecha e abre* o dia inteiro; e você está ali, naquilo. É cansativo, é desgastante, é irritante às vezes, mas mesmo assim... Eu louvo a Educação Física, mas eu não gostaria mais de voltar dar aula. Deixar o campo para os jovens. Ainda essa semana o Evaldo me disse: “Hermínia, vai lá no banco de aulas! Vai abrir um banco de aulas para os aposentados!”. Eu disse: “Não. Eu dei aulas 15 dias depois que me aposentei e eu vi que não dá frutos” (professora Hermínia Piazzetta Xavier).

4.2. O desenvolvimento da aula Educação Física

A identidade social de muitos trabalhadores mostra também uma certa ambigüidade. É possível perceber no mesmo indivíduo identidades que se alternam, uma deferente, a outra rebelde.

Edward Palmer Thompson

Chegamos ao último ponto desse estudo. Nesse ponto procurei evidenciar a singularidade da aula de Educação Física: as tomadas de posição, os avanços e recuos, as dificuldades e soluções encontradas pelos depoentes ao longo do seu trabalho pedagógico. Não é fácil coligir um conjunto tão grande de experiências díspares. Privilegiei, então, na tentativa de permanecer fiel ao procedimento que venho adotando até aqui, a caracterização das atitudes singulares de cada professor diante de demandas que emergiam em cada contexto particular. Penso que assim foi possível

apreender um conjunto diverso e não monolítico de posturas, condutas, reações, enfim, de procedimentos dos professores situados em um mesmo tempo, orientados por uma diretriz comum, portadores de uma formação universitária idêntica; mas que, ainda assim, pensavam, agiam e reagiam das mais diversas maneiras diante de uma problemática muitas vezes comum. Muitas vezes a aula prevista, planejada, organizada, deu lugar à improvisação. Isso também pode nos soar como óbvio, se perdermos de vista que o primado maior da tecnocracia é justamente o planejamento, o controle, a eficácia e padronização, conforme expressam a *Revista*, o *Programa* e a própria legislação. Mas cabe indagar: nesse sentido teriam a lei e o *Programa* produzido o efeito desejado pelos tecnocratas sobre os professores e suas práticas docentes? Ou, como tenho proposto até aqui, os seus efeitos, mesmo que deletérios, foram apenas parciais? A organização das aulas de Educação Física em alguns casos parece indicar que sim, como explica a professora Hermínia:

Nas quartas-feiras cada professor pegava o aluno que escolhia a atividade que iria fazer. Em duas aulas existiam atividades normais com professor determinado e nas quartas-feiras eles mudavam de professor. E aí nós conseguimos montar as equipes. Era o nosso trabalho para fazer equipes. Aula normal era o que a gente estava desenvolvendo no planejamento (...).

De 5ª a 8ª série a gente dividia por bimestre: atletismo, handebol, basquete, vôlei. Dias de chuva na sala de aula com noções de higiene, teoria e joguinhos; jogos de sala. Conversas importantes... Principalmente com as meninas a gente tinha que ter uns assuntos... E costumávamos combinar, eu o Aluísio e o Enofram, os assuntos que a gente ia conversar com o masculino e o feminino, para saber o que a gente ia falar. Dividia, não é? Noções da parte de higiene, noções da parte de sexo, que tinha que ser ensinado. As meninas tinham dificuldade com período menstrual... E o que perguntavam, não é? Porque os alunos, sendo separados, tinham mais liberdade de perguntar os assuntos (...).

Choveu, era o assunto que eles gostavam de conversar. Mas eram assuntos que a gente evitava de ficar a aula inteirinha conversando, porque algumas despertavam a curiosidade do que era, e outras já tiravam as dúvidas. Então, os alunos perguntavam e tinham liberdade de perguntar. A gente talvez não escrevesse o assunto no planejamento mas colocava-se que em dia de chuva iria ser conversado, iriam ser feitas palestras sobre esses assuntos. Cada turma conversava. Era o interesse da turma, não é? No momento em que aparecia o assunto a gente conversava (...); sempre houve drogas, sempre houve violência. Mas não em índices como existe hoje em dia (...).

[Sobre a aula especial de quarta-feira] Nós dividíamos entre os professores: um dava vôlei, basquete, handebol, atletismo. Eu dava handebol antes do recreio e depois do recreio,

atletismo. Então, a gente dividia. Os alunos iam para o vôlei, para o basquete, e depois eles tinham atividade com atletismo. E os professores faziam assim: feminino, em um horário e masculino, no outro. Porque quem dava para as duas equipes... Então os professores davam antes do recreio feminino, e depois, o masculino. Eu e o Enofram atendíamos o atletismo masculino, e eu e a Rosilda fazíamos o handebol, inicialmente. Depois vieram outros professores e começaram a dar atividades também com os alunos. A professora Rosilda atendia a metade da equipe em um horário, pela manhã, e eu atendia à tarde. E os alunos, na verdade, iam ter um conjunto quando chegavam para competir. Era muito difícil unir a equipe. Os professores normalmente não gostam que tire de sala de aula. Então era assim: um dia ia lá bater na porta, pedir por favor, de professor em professor para poder juntar e escolher os titulares para depois sair a equipe boa. E nossas equipes sempre tiveram ótimos resultados (...).

Era uma maneira que nós encontramos para poder tirar os alunos para a competição. Porque a Prefeitura exigia que a gente apresentasse as equipes. E dessa maneira... Depois, com o tempo, é que nós começamos a ter hora de treinamento (...).

Trabalhava... Não! Tinha professores de vir de *capanguinha*, largavam a bola e iam passear. Porque sempre teve professores que diziam: “Joga o *couro*, deixa o *couro* aí e depois volta buscar”. Eu e mais três ou quatro colegas sempre fomos de trabalhar muito a fundamentação e chegar no jogo devagar. Nunca fomos assim de... Nós estávamos aqui para ensinar (...).

[A preocupação era] Pedagógica *mesmo*. E outros, não. Outros deixavam o aluno se batendo, principalmente na parte masculina; eles sempre deixavam o aluno se *defender* porque o guri sabe mais, e não sei o quê... Mas não! Todos os alunos estão aqui para aprender. Com essa evolução do planejamento que veio, essa história de crítica pedagógica, de que se deve deixar o aluno mostrar o que sabe... Eu nunca me adaptei a esse planejamento. Eu acho que o professor está aqui para ensinar. Tinha alunos de outras turmas que diziam: “Professora, a senhora ensina como dar saque?”. “Eu não. A sua professora está lá! Quando ela voltar...”. Ela dava bola e dizia: “Joguem vôlei!”. Como é que o aluno vai jogar vôlei se ele nunca teve contato com uma bola? Ainda mais na 5ª série! (...).

O professor tem que estar lá, orientando, ensinando: você dá toque assim, dá saque assim, basquete é assim; vai circulando. Eu, quando dava basquete e handebol, eu ensinava fundamentação e devagar ia fazendo os alunos jogarem um contra um, dois contra dois, três contra três. E eles: “Professora, quando é que nós vamos jogar?”. “Mas o que vocês estão fazendo? Vocês não estão nem vendo, mas vocês já estão jogando!”. Quando eles viam o jogo estava saindo (...).

(...) o adolescente, ele é mais *pesado*, ele é mais difícil, ele quer impor a idéia dele. Eu fui introduzindo, mostrando que a minha idéia era a idéia do adolescente. Então eu dava fundamentação... Para a 5ª série, tudo o que você dá é ótimo e eles gostam. Tudo o que o professor... Não interessa se é menino, menina: eles adoram, estão ávidos para aprender. Agora, na 7ª e 8ª séries eles acham que sabem tudo, que são os doutores. Eu fazia assim: dava toda a fundamentação e dividia as equipes do dia. Depois da fundamentação eu fazia jogos,

jogos, jogos. Então, pela lista de chamada eu contava o número de alunos e dividia em n equipes e colocava eles para arbitram. Então, eles achavam que eles é que estavam mandando na aula, mas eu estava no lado, ali, vendo. Porque apitar eu deixava, mas quem iria dar o *ponto final* era o professor. Foi uma maneira de eu me adaptar bem com os adolescentes. Foi a melhor maneira. E quando você dá teoria ligada à prática, o aluno tem capacidade no final inclusive de apitar, fazer pequenas competições. Ia bem, não dava problema (...).

Sim, porque você fazia uma adaptação daquele conteúdo geral que vinha por séries, o que a gente tinha que fazer por séries. E era adaptado à escola. Você sabe que cada série não vai seguir... Você pode planejar a mesma aula para uma turma e não sai tudo igual. Cada turma é uma maneira de agir, cada aluno é uma maneira de agir. E você tem que se preocupar com aquele que tem menos habilidade e não aquele que tem mais habilidade. Eu tive sempre essa política: me preocupar com o de menos habilidade. O de mais habilidade não precisava mais do professor, ele conseguia, porque tem aluno que é bom em tudo.

Muitos aspectos do depoimento acima, da professora Hermínia, podem ser explorados: a organização das aulas por modalidade esportiva (temporadas), a preocupação com a formação de equipes, a ocupação do tempo nos dias chuvosos, a tentativa de homogeneizar as turmas – fosse por sexo ou por modalidade esportiva –, a oferta de uma aula semanal diferenciada para a especialização esportiva, a preocupação com a progressão pedagógica, dentre tantos outros. Até mesmo a crítica velada ao professor que não dava suas aulas está manifesta no depoimento acima. Alguns desses elementos sem dúvida são indicativos do ideário do período. O mais forte deles talvez seja a ênfase esportiva, que vem acompanhada de uma obrigatoriedade de participação em competições. Para os meus objetivos aqui basta destacar que as coisas pareciam se conformar de acordo com o que estabelecia o ideário oficial. Mas a ênfase da professora recai sobre uma pretensa dimensão educativa do esporte, como veremos. Além disso, um outro universo de atividades era desenvolvido como se fossem inerentes à Educação Física, como é o caso dos jogos, dos festivais etc. A professora Hermínia prossegue:

Mas veja bem: o aluno faz Educação Física não visando competição. Agora, os melhores, eles... Quando você faz um trabalho e sai um bom trabalho, você vai ter bons... Chegou uma época em que nós não tínhamos treinamento. Nós tirávamos o aluno da sala para ir para competição. E saíam ótimas equipes. A escola sempre estava bem em competições. Diziam: “Mas como que vocês fazem?”. Quando você está dando aula de Educação Física você dá o conteúdo para todos. Mas sempre tem os alunos que se destacam e você vai

notando. Na hora de fazer uma competição você tira aquele aluno, burila com um grupinho e vai para uma competição. Então, nós não visávamos o desporto em si, a competição. Visávamos a Educação Física; e da Educação Física saía... Você veja que nem treinamento fixo às vezes não havia e saía uma equipe boa (...).

Bom, eu sou contra só conteúdo teórico. Porque aquele professor que fica fazendo provas, trabalhos e não dá prática, está mutilando o aluno. Porque a Educação Física de 5ª a 8ª não é para ser teórica (enfática). A prática é essencial por causa do desenvolvimento do aluno. Se o aluno está em fase de desenvolvimento ele não tem que ser um *professor*. Ele vai aprender a teoria ligada à prática. Na minha concepção. Eu nunca fui de exigir muita teoria do aluno. Eu exigia mais participação, e não resultados.

[Trabalhava-se tudo]. Ginástica em geral. Tudo de Educação Física. O aluno não precisa ser esportivo. O aluno... Um gosta de basquete, um gosta de handebol, outro de vôlei, outro gosta de ginástica, outro gosta de dança. Você tem que dar de tudo um pouquinho. E ginástica formativa porque eles estão em desenvolvimento. Não é esporte, esporte. Educação Física não é só esporte. Você ensina, porque você... Veja bem: na hora em que você vai sair por aí e vai escutar falar sobre vôlei, você tem que ter conhecimento; vai assistir uma partida de vôlei você tem que conhecer. Você tem que ter conteúdo de regras, conteúdo específico daquilo que ele foi assistir para saber, se não vai ficar feito bobo, *comendo*. Que nem eu com futebol: eu, com futebol, sou leiga totalmente. Sei, posso até discutir, mas não conheço tudo. Meu marido dá risada porque eu não gosto de futebol. Não gosto! Mas não *como com farinha*. Eu tenho um conteúdo que eu acho que todos os alunos devem ter em todos os esportes. Porque vai assistir um futebol, sabe o que está acontecendo. Vai assistir um handebol, sabe o que está acontecendo. Tênis, o povo sofre, porque o tênis não é divulgado. Tênis de mesa: a melhor experiência que eu tive na escola. Quando a escola estava iniciando, nos primeiros dias em que nós viemos para a escola, não tinha local. Porque era um entulho em volta da escola e nós tínhamos que sair. Então chovia, e onde é que nós iríamos dar aula? Não tinha. Eu com a Luiza resolvemos: tinham umas mesas lindas de tênis de mesa e nós tínhamos só 1ª série. “O que nós vamos fazer? Vamos dar tênis de mesa?”. “Vamos!”. A gurizadinha não alcançava a mesa, mas as professoras vibraram porque melhorou a coordenação motora dos alunos. Fomos ensinar pingue-pongue para crianças de 1ª série. Adoraram. Quando chovia eles diziam: “Vamos naquela mesa, professora?”. Eles nem sabiam o que estavam fazendo. E a movimentação do pingue-pongue para eles, melhorou a coordenação motora. E depois vão dizer que Educação Física não ajuda? Ajuda que nossa!

E o aluno não tendo habilidade fina ele não consegue fazer as atividades de sala de aula. E tinha épocas em que nós tínhamos que casar Educação Física com os conteúdos das salas. Tinha que ver o que o professor de Português, o professor de História estavam dando e fazer atividades com aqueles conteúdos (...).

E olha que houve época que nós não podíamos dar aula depois das 11h30min e nem antes da 13h30min por causa do problema da alimentação, que era a época do militarismo. [Se isso é positivo?] Claro! Veja bem: o aluno saía daqui cansado e ia para casa se alimentar.

Quando você faz um esforço muito grande você não se alimenta direito. E também chegavam aqui na escola, tinham acabado de comer e iam fazer Educação Física? Então, a Educação Física nunca começava antes de 13h30min. Já chegava, fazia tudo para depois iniciar a Educação Física. Era bem melhor. Ainda mais à tarde, que era mais difícil. O aluno chegava, vinha correndo, cansado, o clima quente. Eu achava mais positivo! (...).

Mas no noturno antigamente não existia Educação Física! Não. Daí foi introduzida, houve uma valorização dela, e depois houve os professores que não souberam valorizar. Porque a Educação Física, inclusive à noite, deveria ser obrigatória e não optativa (...).

Pelo fato de ser uma cadeira optativa os alunos deixam de praticar. Muitos alunos – lembro de colegas que contavam – chegavam cansados do trabalho e iam, porque eles queriam fazer atividade física. E eles estão precisando. Não tem porquê. Porque é casado... É claro que uma grávida tem que ser liberada. Até aquela história do período menstrual: tinha uma professora que dava dispensa com um pontinho. Eu não dava! Eu dizia: “Está no segundo dia? Então hoje modere a atividade!”. Pronto. Não tem... A Educação Física não vai afetar, assim! Depois aquela história de não fazerem exame médico. Eu sempre exigi exame médico. Tive um incidente de morrer aluno na minha mão. Eu tive problemas.

Não foi na aula propriamente dita. Mas no horário de aula nós fizemos um levantamento e uma triagem, e eu convidei um grupo de alunos para fazer uma eliminatória à tarde para classificar e ir à uma competição. E a menina foi destaque pela manhã. Não teve problema nenhum. Foi para casa, almoçou, ajudou a mãe, e três horas estava aqui na escola para fazer novamente a atividade. Eu disse que não precisava vir muito cedo porque ela ia participar dos 750 metros. Então, fizeram o aquecimento, e quando ela estava participando, ela teve uma convulsão. Peguei a menina, trouxe para dentro da escola e aqui eles deram chá: uma criança com convulsão não poderia tomar chá! Daí, levaram de carro. E quando a pessoa percebeu que ela estava vomitando, não conseguiu tirar o vômito da boca. Quando chegou no pronto-socorro, às seis horas da tarde, ela já estava morta. Foi uma toxina que foi para o pulmão; acharam que ela tinha ingerido tóxico. Uma criança de 10 anos, uma excelente aluna. Tudo por quê? Um cansaço que ela já estava e a gente fica com medo, depois. E era uma menina que não tinha história de problemas de escola. Nunca houve queixas. Era uma menina que estava desde o pré até a 5ª série quando aconteceu a fatalidade. E teve uma época que a secretária Gilda Poli dizia que nós tínhamos que olhar nos olhos dos alunos e ver se o aluno tinha capacidade ou não para fazer Educação Física. Como se... Você vai mostrar... Tem aluno malandro e tem aluno que está ruim, mesmo. E quem é que tem capacidade para dizer se pode ou não pode fazer Educação Física? Eu tive casos graves de alunos que operaram coração; tudo que foi descoberto naquele *examezinho* simples antes de fazer Educação Física (...).

Olha, eu selecionava... Eu nunca visei nas minhas aulas o melhor aluno. Eu sempre visei e me preocupei com o aluno que tinha problemas. Eu deixava: ele já era destaque, ele já tinha a atividade natural dele! Então ele me ajudava a puxar aquele que tinha menos coordenação motora, aquele que tinha menos habilidade. E aquele que se destacava eu levava em competição. Mas eu nunca visei *tirar* o melhor. Se eu tenho um aluno que se destaca, a

gente peneirava em sala de aula, juntava, dava um treinamento rapidinho e ia em competição. E nós tínhamos sempre bons resultados. Mas eu nunca visei, assim: “Quero o melhor! Quero o melhor!”. Eu sempre me preocupei em o aluno aprender. Inclusive, se você falar com a Lourdes, a minha secretária, ela dizia: “Ah, Dona Hermínia, a senhora nunca me deixava jogar!”. Ela era aluna destaque. Fosse onde fosse, basquete, handebol, vôlei, ela se destacava; ela sempre fazia mais pontos. Então, eu colocava ela sempre para arbitrar. E ela dizia: “Mas a senhora não me deixava jogar! E eu adorava jogar”. Mas a equipe em que ela estava era a equipe que iria ganhar, sempre.

Então nós tínhamos sempre o aluno que... Você sabe, você está dando aula de Educação Física, sempre tem. Nós temos cinco dedos diferentes e os alunos são todos diferentes. E tem sempre aquele que se destaca. Sempre tivemos. Então eu pegava para competição aqueles que se destacavam. Eu nunca visei a *performance* melhor de todos. Claro que aquele que se destacou vai ter uma *performance* melhor. Então a Educação Física, no nosso tempo, eu como professora de Educação Física e outros colegas, eu nunca vi eles exigindo do aluno mais *performance*. E aquela avaliação que exigia índice eu sempre fui contra. Sempre vi o aluno pelo aluno: eu começo a minha atividade e o aluno está em uma marca “x”; se ele melhorou um pouquinho, ele vai melhorar a nota. E aquele aluno que era ótimo e diminuiu, eu diminuía a nota. Ele não era aluno *nota 100* porque era o melhor aluno. Entende? Ele tinha que mostrar o rendimento no conteúdo e na aula e não porque... Agora, nos últimos anos eu avaliava – veja bem como é diferente – nos últimos anos, com a Educação Física crítica, o aluno que participasse de competição eu dava 100. Aí eu mudei! Porque ele fez algo mais do que ele tinha que fazer. Se ele fez algo mais, ele merecia algo mais também. Só pelo fato de ir à competição e trazer bons resultados para escola ele já merecia o 100. Mas ele participava normalmente. Mas se me incomodasse em aula... Porque geralmente o aluno que se destaca incomoda em aula. Aí eu explicava que eu ia tirar alguns pontinhos; porque nós tínhamos 20 pontos que a gente podia *jogar* no desempenho do aluno, no respeito com os colegas. Porque aquele que é bom desrespeita o aluno: “Porque eu sou bom; você é ruim!”. Desprezou, diminuía o conceito dele. Neste sentido! (...).

A avaliação de Educação Física feita por escrito como tinham amigos que faziam, eu discordava. Nunca concordei com avaliação escrita de 1ª a 8ª série. Eu dava trabalho escrito só para alunos que tinham dispensa médica. Mesmo que dissessem que o aluno com dispensa médica não tinha que fazer nada, nós tínhamos que apresentar uma nota. Então esse aluno vinha, assistia a aula, ficava do lado, auxiliava no que eu precisasse, e no final do bimestre ele tinha uma nota pelo trabalho escrito que ele tinha que trazer. Os outros não tinham necessidade de fazer trabalho. E hoje em dia eu vejo colegas fazendo maquetes, trabalhos escritos, prova escrita, prova oral; fiz muitas provas orais para saber o conhecimento de regras, para saber se o aluno tinha entendido. Mas era só para saber. A realidade dele, o desempenho dele, a participação em aula que era medida. Mas como é que vai medir? Você lembra do aluno como que ele começou e como ele está chegando no final do bimestre. O olho! Você está olhando. Em cada aula você tem um objetivo e você vai percebendo tudo o

que está acontecendo. E tem mais uma: “Hoje é prova!”. Mas naquele dia que você diz: “Hoje é prova!” o aluno pode ir mal. E a Educação Física é processo que todo dia... Hoje eu posso estar com mal estar e não fazer atividade. A avaliação é um processo contínuo. Tudo o que acontece na aula o professor tem que avaliar. E eu acho que não só na Educação Física. Porque tem aluno que vai bem, faz exercícios e depois no dia da avaliação não consegue fazer nada. Bloqueia! (...).

Era trabalhado [a dança]. Lutas, não! Lutas, não. Dança, sim. Dança, lutas, a ginástica de uma maneira geral. A *Bíblia* tem a parte de ginástica. Tem ginástica rítmica, olímpica, de solo. Nós tivemos muita criança que se destacou, nós tivemos um trabalho bonito. Teve um ano em que eu fiz um trabalho de dança; a gente deu tudo de movimentação para os alunos. Dividi em grupos e elas apresentaram a dança rítmica para apresentar na festa *Rainha da Primavera*. E os melhores grupos foram convidados a se apresentar no Colégio Militar (...).

Sempre teve a ginástica rítmica, a dança. Nós tivemos também festivais folclóricos. A escola teve vários festivais folclóricos. Mas um dia nós fizemos um trabalho maravilhoso, todo mundo gostou, envolvendo todos os professores, as áreas. Cada área tinha um ano, cada área iria ajudar a Educação Física. Aí o diretor disse: “Para apresentar aquela bagunça? Não havia necessidade”. Ninguém mais aceitou trabalhar folclore. Nenhum professor. E foi um festival tão lindo. Foi aí que a Prefeitura começou a fazer os festivais folclóricos e as apresentações de danças na Praça Osvaldo Cruz. Porque o último festival folclórico que nós fizemos foi na Praça Osvaldo Cruz. Foi feito pelo colégio. Nós fizemos cinco ou seis festivais folclóricos. Danças típicas... Foi muito bonito. Teve um ano em que eu estava com as 5^{as} séries e nós ensaiamos, ensaiamos, ensaiamos aquelas 5^{as} séries, e o movimento não saía. E o Lerner iria assistir. E nós estávamos dançando a típica israelita, com movimentos. E aquela musiquinha *charanga*. E nós com o movimento da dança israelita; nós estávamos com uma música de dança folclórica japonesa dançando uma música israelita! (risos). E a pessoa que estava ajudando era japonesa, e ela dizia: “Mas tem alguma coisa diferente!” (...).

Foi pesquisado, foi buscado. Porque era um grupo que ia buscar e a gente ensinava os movimentos. Nós interpretávamos os movimentos e ensinávamos. Mas aquela dança não *cabia* naquela música. E foi bem o período em que eu estava com problema de saúde; e de um dia para outro nós tivemos que ensinar os alunos da 5^a série encaixar na outra música. Foi um desespero para descobrir que aquela musica não era... Porque a pessoa que trouxe a dança que nós íamos ensinar, trouxe aquela música. Era bem característico. E envolvia não só a Educação Física: envolvia as outras áreas também. Era um trabalho muito bonito. E era em turmas. Cada turma tinha o seu: tinham as turmas de 5^a, 6^a, 7^a. Era a turma que ia. Era um trabalho muito bonito. Envolvia, assim... Imagine: para ocupar toda a quadra lá da Praça Osvaldo Cruz! Tinha bastante alunos. As danças italianas, alemãs; tinha os trajes típicos aqui na escola (...).

Uma coisa lhe digo: Educação Física para mim foi minha vida. Eu nunca fui uma aluna que participasse de jogos, de nada. Mas como professora de Educação Física eu me

realizei. E é um engodo o atleta achar que ele vai ser um bom professor de Educação Física. Todo bom atleta é um péssimo professor de Educação Física. Ninguém vai me tirar isso da cabeça. Porque ele sabe fazer mas não sabe ensinar direito. E para ser professor de Educação Física você tem que ensinar, tem que ter paciência. Eu tive colegas que disseram assim: “Eu não vou pôr o meu nome, sujar o meu nome nesse lixo para levar em competição!”. Quando você é professor você não é o técnico. Você é o professor! Se você não trabalhar é que o aluno vai virar *lixo*. “Vou por meu nome nesse *lixo*?”. Teve muita gente, técnicos, até da seleção paranaense que trabalhavam comigo, que diziam que não se dispunham a levar esses *lixos* para competição. E não era *lixo*! Criança nunca foi *lixo* e nunca vai ser *lixo*. A criança é trabalhada e acata o que você ensinar. O professor tem que ter muita paciência e saber que nós temos diferenças individuais. E nas diferenças individuais que nós temos os indivíduos. Então eu vou ser uma pessoa mostrando a minha personalidade. Porque a criança tem uma personalidade, um caráter desde pequenininho. E o professor de Educação Física é o professor que mais influi no aluno. O professor de Educação Física tem a escola *na mão*, é ele quem faz a escola. Ele vai dar disciplina para escola e ele que vai fazer a escola ser bem representada fora. Todas as escolas que tem boas equipes e que levam os alunos com bom comportamento são reconhecidas. Porque se dizia assim: “Que alunos são?”. “São da Escola Omar Sabbag!”. Então a escola era projetada participando de jogos. E os professores das salas de aula eles diziam: “Ah, vai incomodar, vai atrapalhar!”. E eu muitas vezes discutia com os professores.

Alguns aspectos do longo depoimento da professora Hermínia apontam claramente para o que poderia ser caracterizado como o pensamento oficial daquele período, bem como, de muitos professores de Educação Física. De início é preciso notar o quanto a ênfase esportiva é clara. Ainda que em um momento a professora afirme não enfatizar a *performance* e a seleção, logo em seguida ela destaca o papel de divulgação da escola pelo esporte, do desempenho de vários alunos nas competições escolares etc. Ao mesmo tempo, ao tentar caracterizar o conteúdo específico das aulas de Educação Física, a professora nos remete às atividades que extrapolavam aquele limite, como as danças folclóricas, por exemplo. O que nos faz pensar que tais atividades eram desenvolvidas unicamente com o objetivo de realizar os festivais que, como ela mesma destacou, envolviam toda a escola. Ainda que fosse esse o caso, essas atividades por certo ampliavam os estreitos limites das aulas esportivas.

Se detenho-me nesses pormenores é para apontar a dificuldade que vários professores tiveram ao tentar desvincular a aula de Educação Física de uma prática estritamente esportiva. Se em alguns casos, como já vimos anteriormente, os

professores identificavam a Educação Física como sinônimo de esporte, em outros casos, ainda que possa haver uma tentativa de diferenciação, os professores se enredam nos seus próprios argumentos quanto à exclusividade ou não das práticas esportivas nas aulas. Penso que um indicativo dessa dificuldade sejam os próprios exemplos tomados pela depoente como representativos das atividades escolares; eles são na sua maioria exemplos francamente esportivos, ainda que muitas outras atividades sejam lembradas. À exceção dos dias chuvosos e da ginástica formativa, toda referência à aula de Educação Física é pautada em exemplos esportivos. Por outro lado é importante notar que outras atividades compunham o universo de compreensão e atuação de alguns professores no interior da escola, ainda que o *Programa* fosse estritamente esportivo. Talvez a memória de alguns professores traia a sua vontade de que a Educação Física pudesse ter sido diferente.

Mas isso não impede que possamos afirmar que, mesmo que de forma velada, estavam postas críticas aos argumentos legais para a dispensa dos alunos das aulas de Educação Física e aos professores que não davam aulas, bem como uma defesa da participação de todos e de uma Educação Física *permanente* pautada no esporte, além da diferenciação feita entre o técnico e o professor. Novamente elementos próprios da tradição da Educação Física brasileira misturam-se com a *novidade* do esporte. Mas os limites desse entendimento difuso são claros: a Educação Física não seria mais do que uma atividade dentro da escola com uma ênfase sobre a aptidão física e a saúde. Creio que toda a crítica que a professora dirige às formas de avaliação, aos conteúdos teóricos e a uma possível perspectiva crítica da Educação Física são indicadores dessa compreensão da Educação Física como não mais que uma atividade. A mesma ênfase é dada pela professora Carmen Piovesan:

Mas eu sempre fui assim... Eu tenho, eu digo, um *sexto sentido*. Quando eu olho para a criança eu digo: “Você vai ser boa em salto em distância!”. E bate!! “Olha, você tem dom para isso!”. E acontece a reação. Por exemplo, eu consigo fazer com que eles gostem realmente da Educação Física (...).

Não veio... Ou se veio de mim, ou do jeito que eu trabalho. Mas a vida inteira eu trabalhei assim. Por isso que eu digo: muda, tem que dar chance. Eu sempre fui... As crianças estão... Estou dando aquecimento: eu fico sempre assim de olho atento. Então apareceu um lá que está fazendo uma forma diferente daquele mesmo exercício, eu digo: “Vamos cobrar. Vamos fazer de uma forma diferente: daquele jeito que ele está fazendo!”. Não deu certo aquele exercício, eu mudo para outro. Então eu sempre *pego* da própria aula os exercícios.

Vario muito: “Hoje quem vai dar o aquecimento é ele. Vamos ver quem sabe uma forma diferente de pular!”. Sempre! Isso foi a minha vida inteira! E agora, nesses Parâmetros Nacionais, estão lá outra vez dizendo sobre a variedade, sobre formas... Isso são... Eu não sei... Faz anos... (demonstra indignação). Eu já estou saindo da vida de Educação Física e isso eu sempre fiz! Às vezes eu fico parada, pensando: parece que acharam a *lâmpada do Aladim!* Credo! Faz duzentos anos que eu já faço assim, dessa forma! (...).

A Educação Física é importante em tudo! (enfática). Já me perguntaram: “Carmen, como é que você vai dar, por exemplo, o vôlei?”, que uma criança adora. Principalmente de 5ª a 8ª série adoram voleibol. “Carmen, como é que você vai dar a importância do voleibol? Para que serve o voleibol?”. Por que eu estou dando voleibol para eles? Eu não quero que ninguém vá... Se aparecer alguém e for lá para o *Rexona*, ótimo. Parabéns! É um meio de vida também? É! (enfática). Mas o objetivo meu não é que vocês se tornem um atleta. O objetivo meu é... Por exemplo: se eu estou dando – e eu converso muito isso com eles – toque de bola. Por que eu estou dando toque de bola? Para que serve? Na vida prática para que serve o toque de bola, pensando bem? Mas não é o toque de bola; mas é o tempo. O seu tempo em direção à bola. A mesma coisa quando você vai correr para pegar o ônibus, você tem que saber qual é a sua velocidade e a velocidade do carro. Eu procuro jogar isso em cima deles. Para que eu vou fazer corrida? “Para que eu tenho que correr, professora?”. “Para quando chegar na minha idade não ficar dando *siricutico* no coração (gargalhadas). Então, para quê? A importância de saúde! Da saúde, em si! Eu uso o esporte para chegar ao objetivo. “E o meu objetivo é que vocês sejam crianças saudáveis, que vocês sintam, que vocês tenham capacidade de se superarem”. E a minha Educação Física é dar condição para que eles se superem, que eles atinjam um índice, não só físico, mas mental. A Educação Física ajuda a pensar! Para que serve? Você está desenvolvendo o raciocínio aqui também. Porque na hora em que você está pensando naquilo que você está fazendo, você está desenvolvendo o raciocínio. Eu estou dando xadrez: “Professora, não quero aprender xadrez!”. Eu cheguei para a menina que disse isso: “Você já nasceu sabendo andar, saiu da barriga andando?”. “Não”. “Você aprendeu andar, não aprendeu? Você pode aprender xadrez!”. “Para que eu vou aprender xadrez?”. “Para você aprender a raciocinar. E isso vai lhe trazer benefícios na matemática. Quando a professora passar um exercício você não vai ficar olhando para o teto!”. Eu não sei se essa é a vivência, mas eu valorizo muito a Educação Física. E as crianças que são minhas alunas valorizam também. Ninguém acha que a Educação Física, nem as de 1ª a 4ª, é hora de brincar. Na Educação Física eu estou trabalhando o corpo.

É muito curiosa a forma como os depoimentos acima referem-se a um certo grau de espontaneísmo nas aulas. Ou a professora que tem um “olho clínico” ou aquela que tem um “sexto sentido”: nos dois casos a presença muito marcante de elementos típicos do senso comum. O mesmo poderia ser afirmado em relação à idéia de que o professor de Educação Física tem a “escola na mão”. Esses elementos talvez

fizessem parte da identidade social daqueles professores, identidade que era necessariamente ambígua. O professor de Educação Física via-se frente à frente com um processo de mudança da área, processo explorado ao longo desse trabalho, mas também era depositário de uma longa herança do passado, muitas vezes absorvida acriticamente, como propõe Thompson (1998: 20). O depoimento da professora Carmen, que de forma muito interessante traça um paralelo entre as suas aulas do início dos anos 1970 e as aulas atuais, corrobora uma perspectiva utilitária de Educação Física, que enaltece a manutenção da saúde. Também aqui o esporte aparece meramente como um meio para desenvolver outros objetivos. E é interessante observar pelo seu depoimento a permanência de determinadas concepções e práticas ao longo de quase 30 anos. Parece-me que no caso dos dois depoimentos acima, o esporte assume uma conotação educativa, como meio de *promoção da saúde* e de *desenvolvimento da personalidade*. Sintomaticamente, neles a Educação Física não se confunde com brincadeira. A hora da aula de Educação Física não é uma hora de brincadeiras. Essa compreensão tem conseqüências muito significativas se retomarmos as discussões iniciais desta segunda parte do trabalho. Uma *nova* Educação Física emergira alguns anos antes solapando qualquer tentativa de sobrevivência das *velhas* práticas baseadas em uma cultura mais espontânea e lúdica, como os jogos, as brincadeiras, o folclore etc. E a marca dessa nova Educação Física era o utilitarismo: a ênfase na saúde, a Educação Física como meio de promoção individual e social e mesmo como meio de integração.

O relato dos professores sobre suas práticas escolares evidencia o debate localizado nas páginas da *Revista* entre duas maneiras distintas de conceber o esporte e sua relação com a Educação Física. O professor Ademir afirma:

Agora, essa questão da aula, dessa influência do esporte, essa era uma coisa marcante. Mas não era só isso. Talvez... veja bem: Brasil sofreu uma influência muito forte da Alemanha na área da Educação Física no início da década de 70. Inclusive eu relatei que em 1974 eu fui fazer um curso de especialização na Alemanha na área do esporte. Esporte de rendimento. Mas esse era um convênio muito mais amplo. Vieram vários professores, na época, ministrar cursos, dentro de uma corrente pedagógica bastante forte. Não sei se isso também... essa questão já se discutia em 1970, 71. Não sei se por influência desses professores – a professora Seybold – de uma corrente pedagógica muito forte, deu vários cursos na época. Era um convênio Brasil-Alemanha, um convênio amplo, não só na área cultural, específica da Educação Física. Na área de Educação Física ele foi positivo, mas acabaram empurrando umas usinas nucleares para nós... (risos).

Eu não sei se eu tenho aqui... (procura nas estantes e nas gavetas); eu acho que eu não tenho nenhum livrinho dela. Havia uma corrente, mas não o esporte de competição. Uma corrente ligada ao esporte como uma atividade de lazer, uma questão de sociabilização. Essa outra fonte de informação vinha da Argentina. Já falei isso. Quando eu entrei em 69, tinha os Congressos Internacionais de Educação Física. Não sei a proximidade do Paraná com a Argentina, mas a Argentina foi considerada um centro de Educação Física até 75, imagino, muito superior ao Brasil em termos... em termos de tudo! E vinham vários professores da Argentina ministrar cursos. Eu fiz, eu acho, 4 ou 5 cursos seguidos. Todo ano tinha. O próprio handebol foi trazido em um desses cursos.

A ciência e o esporte contribuía para a redefinição do papel a ser ocupado pela Educação Física no âmbito escolar, uma vez que essa prática passava por um momento de questionamento generalizado. Mas sua nova roupagem trazia também um novo conteúdo ou apenas revestia os velhos princípios da Educação Física brasileira?

Já explorei esses pontos anteriormente. E temos visto que alguns matizes desse ideário materializavam-se também nas práticas dos professores. O esporte ora aparece como meio, ora aparece como fim no depoimento dos professores. Havia, então, evidentemente, materializações do ideário oficial em muitas escolas, em função das opções orientadas pelos interesses mais diversos dos professores. Mas poderíamos afirmar que essa similaridade ou correspondência entre o ideário oficial e a experiência dos professores era automática e generalizada? A professora Idelzi relata:

Esse primeiro emprego foi muito marcante porque me oportunizou um resgate belíssimo com valores mais intrínsecos do meu amor por Educação Física. Não eram os valores que a faculdade me passou, mas eram valores ligados à natureza e ligados à cultura. Eu trabalhava em uma cidade de cunho rural, muito parecida com a colônia onde me criei, cresci, e nessa cidade eu coloco em ação toda essa minha paixão pelas relações da natureza. Minhas aulas de atletismo, saltar, pular, correr, eram feitas junto à natureza. A gente não tinha caixa de salto, a gente saltava sombras das árvores sobre a estrada. A gente não tinha vara para salto em altura... A gente saltava os barrancos: salto em profundidade; a gente corria nas estradas, saltava terrenos. Enfim, esse lado que hoje estão chamando de esporte radical. A idéia desse esporte radical a gente já tinha (...).

As crianças vinham para a escola: elas tinham aquela noção de vir para a escola para aprender a ler e escrever, jamais viriam para a escola para fazer Educação Física. Jamais! Isso não se cogitava. E essa parte de 5ª a 8ª série era de implantação recente, ainda, na cidade. Isso nos anos 70. Então, para as crianças que caminhavam de 4 a 6 quilômetros para vir até a escola, chegar na escola para correr, para saltar, enfim, fazer aquilo que eu havia aprendido

que tinha que ser feito, realmente eles não achavam que era importante; ...as coisas que eu sabia não eram suficientes para desenvolver aquilo que as crianças queriam. Lá eu tinha toda uma estrutura natural, uma coisa fantástica que eu consegui fazer adequações, consegui fazer adaptações. Imagine o que é pular em profundidade: a criança urbana jamais pula. Saltar um barranco e tentar pular para fora, brincar na água, saltar sombra, *sombra magra*, *sombra gorda* (...).

Eu tive de usar de *n* mecanismos de sedução para que eles passassem a gostar do conteúdo. Eu estava me formando na época e eu saí literalmente formada, amando, apaixonada, em duas modalidades, e para as quais eu seduzi os alunos na época: era o atletismo e o handebol. Eu fui da primeira turma que teve handebol na época e foi com esses dois conteúdos que eu atraí a criançada. Na época dava-se aulas em turmas separadas por sexo e nunca tinha professor do sexo masculino para atender os meninos. Sempre tinha alguém que sobrava. E *sobrava* para alguém dar a aula de Educação Física. Enfim, os *gurus* sempre estavam conosco. E daí fomos para as competições: a grande arma de sedução para que as crianças viessem foram as competições. E eu acabei me envolvendo tanto, Marcus, que eu literalmente morava na cidade. Vivia pernoitando na casa de cada aluno, porque no dia seguinte tinha competição. Enfim, mobilizei a cidade em torno de saltar, correr, caminhar. E a gente adaptou à Educação Física em circunstâncias muito naturais. Por exemplo: salto em extensão a gente fazia com as sombras dos barrancos sobre a estrada; salto em profundidade era saltar de barrancos sobre a estrada; salto em altura era saltar um galho do [inaudível]. Até eu dava uma conotação... Porque eles *jogavam* todas as aulas de Educação Física no sábado; e eu, além de estar terminando o curso de Educação Física, fazia Biologia na PUC, na época. Então eu ia para aula e trabalhava ainda, não é? Então eu ia no sábado. Não tinha me desfeito do emprego anterior. As minhas aulas eram no sábado. Eu chegava lá, as meninas estavam todas arrumadinhas de calção, camiseta, aqueles dias maravilhosos. E elas usavam um espécie de bolsinha que elas chamavam de *bocó*, que é um pedaço de pano retangular preso por duas tiras; e ali eles tinham a merenda. Não chamavam de lanche, chamavam de merenda: pão... As coisas que eles queriam levar! “Professora, a gente vai em um lugar X!”. Então a gente fazia caminhadas e nessas caminhadas a gente ia saltando... Enfim, fazia uma Educação Física bem natural. Eu levava um pacotinho de suco e no tal lugar a gente sentava sobre um local, em uma casa onde nos pudessem ceder água – água de poço – e a gente fazia suco no balde, adoçava e todo mundo vinha beber. Eu tinha três, quatro turmas de meninas juntas. Eram aulas muito gostosas que tinham um jeito, um ar de *piquenique*. Era uma coisa... Eu envolvia as crianças. E as crianças caminhavam de muito distante para vir para a aula. Não precisava ameaçar com chamada, com frequência, com notas, essas coisas todas. As crianças ficavam esperando no ponto de ônibus. E já tinham determinado o roteiro e a gente ia. Consegui desenvolver bem, estimular muito o salto, que eram coisas desconhecidas: saltar em distância, saltar em altura. Para eles eram coisas... “Para que fazer isso?”. O arremesso... Eram coisas significativas. E, conseqüentemente, isso teve boas repercussões no aprendizado do handebol. Aquela época era política do Estado fazer uma quadra polivalente em cada escola. Até nem

tinha lugar: a escola era muito pequena e fizeram na praça pública. Na minha aula de Educação Física todo mundo queria opinar, inclusive o padre, que não era para deixar as meninas ficarem só de calção lá fora. Porque minha aula era em praça pública. Mas, enfim, essas coisas todas foram muito marcantes e a maioria dos alunos daquela época que eu encontro agora, seguiram por caminhos ou da Pedagogia ou da Educação Física, como eu já disse. Foi muito importante (...).

Tinha uma situação interessante, porque nós mesmos fizemos a caixa de salto em extensão: carregamos areia, fizemos... E daí foi um tal de... Foi uma febre para entrar naquela caixa de areia. E, evidentemente, eu recém-formada, e a criançada se esbaldou. E de repente começaram a sentir dores musculares: eram dores que ninguém identificava: no peito. Não sabiam se tinha machucado, se não tinha. E o pavor daquele povo todo porque as crianças nunca tinham saltado tanto, nunca tinham tido tanto movimento junto! Enfim, não tendo mais para quem apelar, o veterinário foi lá (risos) dar uma força e examinar os meninos, ver se não tinham quebrado nada. Um deles veio para cidade. Foi uma coisa muito marcante. Depois, o veterinário era um dos meninos que dava carona para a gente, os professores, até São José. E ele ria muito, porque nunca tinha sido chamado para atender a espécie humana; só estava dando conta da *espécie* animal. Estes foram uns anos muito prolíferos, entre 74 e 78, absolutamente prolíferos. E a forma que eu usei para seduzir os alunos foi por esse tipo de aula, uma aula muito voltada para as necessidades naturais de desenvolvimento da criança e pelo esporte de competição. E pela mobilização do esporte de competição, muito bem aceito na cidade a gente fez coisas muito boas.

Em primeiro lugar, a professora Idelzi levou para os seus alunos o que existia de mais “avançado”, segundo ela, em termos de conhecimento na Educação Física: o esporte, principalmente o atletismo. Segundo ela, o professor tem obrigação de oferecer ao seu aluno o conhecimento produzido culturalmente. Aqueles alunos tinham o direito de conhecer o esporte e ela se sentia nessa obrigação. Esse momento, em torno da metade da década de 1970, coincide com o momento de consolidação do esporte nas postulações oficiais (normas, leis, programas etc.), como temos visto. Mas, observado com atenção, o que a professora defendia é o próprio princípio das vertentes críticas da pedagogia, divulgadas no Brasil quase dez anos depois: o conhecimento como princípio orientador da prática educativa. Porém, para além da sua justificação do conteúdo, seu relato também indica uma clara ruptura com todo modelo preestabelecido: ainda que sua formação fosse considerada insuficiente, ainda que os programas oficiais propusessem o esporte de competição e ainda que ela não o desconsiderasse, sua prática cotidiana era diferenciada. De um lado, não havia

recursos, como vimos anteriormente. A falta de quadras, bolas e outros materiais inviabilizava por completo os programas oficiais. Restava recorrer à improvisação e à criatividade. E os barrancos se tornavam obstáculos esportivos. Nada mais competente, nada menos técnico ou científico! Afinal, na perspectiva educativa da Educação Física, o que importava era que as crianças tivessem acesso à cultura de movimento, à cultura corporal. Se a competição servia, e o depoimento da professora Idelzi demonstra que sim, ela não era o fim último da aula, como querem fazer crer os programas oficiais e mesmo uma determinada literatura especializada. O esporte, enfim, aparecia como o grande motivador das aulas de Educação Física. Mas que “esporte” era esse?

Fica muito clara também a preocupação com as necessidades das crianças: as aulas com um caráter lúdico, de brincadeira, alegres; a importância, já referida anteriormente, de levar àquelas crianças o saber considerado de ponta, dos mais modernos: o esporte. Uma consciência da necessidade do conhecimento na busca de um processo educacional mais efetivo, menos espontâneo. Acredito que a professora Idelzi lançava mão de uma perspectiva bastante original de ensino: a combinação da experiência do aluno, inclusive comunitária, com a clareza do papel diretivo do professor, e ainda a consciência da situação de classe dos seus alunos e do conhecimento como possibilidade de afirmação humana. E, finalmente, a referência, nem sempre crítica, aos programas oficiais, aos modelos impostos pelas políticas governamentais. Do amálgama dessas três orientações, teoricamente tão diversas, a prática pedagógica cotidiana da professora encerrava uma série de contradições. Mas, para além das elucubrações teóricas, efetivamente acontecia. Ela demonstra no seu depoimento perfeita consciência de que acontecia o possível, muita vezes aquém do desejável. Mas nem por isso deixava de existir o que, para muitos, é o próprio cerne da Educação Física escolar: uma aula preocupada com o aluno, voltada para a formação humana, pouco preocupada com técnicas precisas, rendimento e vitórias. Em suma, uma aula que negava os cânones do que vulgarmente se convencionou chamar de *tecnicismo*, numa alusão à dimensão pedagógica da tecnoburocracia (Covre, 1983). Isso nos idos de 1974-75, período da consolidação do esporte de rendimento como fim primeiro e último da Educação Física escolar, do ponto de vista das políticas públicas. Afinal, se considerarmos a universalidade do discurso desenvolvido no Brasil nessa época, a Educação Física deveria se preocupar com a

dignificação do homem e, estava em cena o discurso da participação, dos direitos, das liberdades, das particularidades, das individualidades. A teoria educacional trazia para a educação, em geral, e para a Educação Física, em particular, o discurso da formação integral do educando. Ainda que o regime político não garantisse essas intenções do discurso, este se configurava num plano internacional, para bem além dos limites políticos impostos pela ditadura no Brasil. Emergia na cena o esporte e saía da cena a ginástica estereotipada; de roldão saíam da cena todas as outras possibilidades educativas da Educação Física, como as danças folclóricas referidas pela professora. É importante notar que aqui a perspectiva da atividade dá lugar ao trato com o conhecimento. Diferente dos depoimentos anteriores parece-me que nesse caso é possível falar em estruturação de uma *disciplina escolar*.

Toda a “modernidade” instaurada pela ditadura militar no Brasil começa a ser desmascarada em pequenos exemplos como esse, na prática cotidiana de diferentes sujeitos, seja na Educação Física ou não. Mesmo que não atuasse de acordo com os preceitos do tecnicismo, o esporte orientava o seu trabalho. Sua formação e os programas apontavam para o desempenho técnico e atlético dos alunos. Uma vez na escola, porém, tudo mudava, segundo a professora Idelzi. Ela se empolgava com o trabalho e com as crianças; faz questão de deixar claro que o trabalho não se limitava à Educação Física, mas “se fazia de tudo; as escolas eram absolutamente abandonadas e todos tinham que ajudar que se mantivessem funcionando a contento”. Mas, para o interesse desse trabalho, o mais significativo era o que acontecia nas aulas de Educação Física. E temos visto que o que acontecia era muito diverso. O esporte como técnica, rendimento, fim, estava longe de ser um absoluto.

Não é fácil apreender os tênues limites entre o esporte como fim em si e o esporte como meio da Educação Física escolar. Talvez a crítica nesse caso devesse recair sobre o esporte em si e sua configuração. Mas não é aqui o espaço para isso, embora eu seja partidário de que essa crítica precisa ser aprofundada (Oliveira, 2000b e 2000c). Acredito que a historiografia com a qual venho dialogando operou uma crítica, pertinente em um certo sentido, sobre a esportivização da Educação Física escolar. Mas não se preocupou em matizar esse movimento, em procurar as nuances da configuração do esporte como conteúdo escolar. Essa *crítica da crítica* é um fenômeno bastante recente na Educação Física brasileira e deve ser incentivada. Mas não devemos perder de vista que os críticos de ontem, dos anos 1980, inauguraram

um debate capaz de abalar as bases teóricas mesmas da Educação Física escolar. Penso que a entrada em cena do esporte é parte de um processo de consolidação da Educação Física como prática social. Isso não é bom ou ruim: é um fato. Fato para o qual contribuíram os professores de Educação Física no seu fazer diário. Entendido como processo, o fenômeno da esportivização da Educação Física escolar talvez tenha atingido seu ápice nos anos 1970. Mas se assim foi, muito rapidamente também passou a ser objeto de dúvidas da parte dos próprios professores escolares. Afirma a professora Carmen Soares:

Nós achávamos que nós tínhamos muitas coisas para fazer na escola que eram mais importantes do que treinar uma equipe para participar de um campeonato uma vez por ano. E nessa época – 78, 79 – eu já tinha isso bem claro. Bem claro do ponto de vista da importância de outras atividades mais do que da desimportância desta, chamada campeonato, uma vez por ano. Porque nós fazíamos muitas coisas na escola. Nós tínhamos, nós trabalhávamos por temáticas na escola e a Educação Física sempre esteve integrada às temáticas. Nós trabalhávamos...; às vezes tinha assuntos específicos com as professoras de sala de aula ou delas com a gente que elas desenvolviam ou que a gente desenvolvia – eu e minhas recreacionistas – e desenvolvíamos o que elas desenvolviam. Tinha uma parceria muito grande. A gente tinha uma parceria, inclusive, do ponto de vista da bagunça das crianças: aquela coisa de fazer da aula de Educação Física castigo. Era castigo não ir para aula de Educação Física. Era castigo. Se as crianças aprontavam dentro da sala a professora ameaçava – em parceria com a gente – e as crianças não vinham naquele dia, no outro dia compensavam, faziam duas aulas. Tinha isso também. Isso era um clima daquela época. Nós fazíamos campeonato de pipa no bairro, nós fazíamos, às vezes, jogos entre escolas do bairro, nós fazíamos comida com as crianças, fazíamos pão, fazíamos horta... (...).

(...) o conteúdo da aula nos meses de maio e junho era todo voltado para essa temática, que era a temática de escola. Então eu não preparava um *grupinho* para apresentar a dança, mas todas as salas apresentavam um número. E todas as salas dançavam todos os números. Era isso: um pouco lembrando as aulas da Dona Iara, do meu ginásio, um pouco as coisas que a Mirian trabalhava com a gente na faculdade, a Lídia Noda, o Cláudio Miajima. Quer dizer, tudo isso estava misturado: era a formação, a história de vida, o nível cultural que você atinge. São, por exemplo, as formações paralelas: eu fazia curso de música, de piano, de dança criativa, eu freqüentava o Teatro Guafra, eu assistia leituras de peças. Em tudo isso a escola era o eixo, era o centro. E fazia todas essas coisas voltadas para escola. E eu acredito que outras pessoas também faziam isso. Eu lembro que em 78, também – 78, 79 – eu comecei a fazer Ioga. A Regina também. E o conjunto das professoras da escola também. Então nós começamos a fazer Ioga em horários muito próximos. E isso, em 78, era uma coisa muito da

moda, das coisas orientais, do naturalismo, dos movimentos ecológicos: o início do aparecimento dos movimentos ecológicos (...).

Então, ao invés de expulsar as crianças da escola, nós queríamos que elas ficassem mais tempo lá. Porque aí tinha toda uma coisa, que eu não vou dizer que não tinha nada de político no sentido que hoje a gente diria, por exemplo, de uma perspectiva “Ah! Vamos educar para a Revolução!”, uma coisa desse tipo. Não! O que tinha, Marcus, era um desejo de cuidar daquele ser humano. Nós não tínhamos uma clareza política. Nós tínhamos uma clareza humanitária. Eu diria que o nosso trabalho se enquadrava – se nós fossemos classificá-lo hoje – em um trabalho humanitário: “Oh, coitadas dessas crianças! Vão ficar na rua! A gente pode fazer alguma coisa por elas!”. E aí o que gente fazia é que eu acho que era revolucionário. Porque não era uma adaptação.

O que a gente fazia com essas crianças? Teatro, a Regina levava peças do Brecht, poesias; a moça, a menina da Educação Artística, a Ester, ela trabalhava com barro, com coisas de cerâmica, com coisas de tinta e eu trabalhava com expressão corporal, com jogos simbólicos. Só que tudo isso era junto e acontecia duas vezes por semana. As crianças da manhã, que eram identificadas como problemáticas, vinham de tarde e as da tarde vinham de manhã. E as professoras: em um primeiro momento todo mundo achou que era uma loucura fazer isso. “Como é que vocês vão ficar com sete, oito daquele jeito, juntos?”. Eu me lembro até hoje... A gente também não sabia como (riso). A gente imaginava que fosse dar certo e deu. Não só deu como várias coisas aconteceram com aquelas crianças. E me lembro que o Vladimir chegou a ganhar um prêmio de teatro, uma bolsa para estudar teatro na Fundação Cultural de Curitiba, em 84, 85 (...).

Isso! Mas tinha! Eu não sei, Marcus, se era um concurso. Mas era um desfile para os jogos. Era para a abertura do Jogos. E nós não queríamos fazer, não queríamos participar porque achávamos que era *frescura*, que era não sei o quê, que era gastar dinheiro. Daí o que fizemos? Em um determinado momento nós chegamos a uma conclusão: “Bom, já que tem que fazer” – era aquela história – “vamos fazer do nosso jeito, o melhor que nós pudermos fazer!”. E um pouco para mostrar que tudo aquilo era artificial. Que se uma escola, lá da periferia, quisesse se enfeitar a ponto de ela não parecer uma escola de periferia, ela poderia fazer, como nós fizemos isso. Só que nós fizemos isso conscientes do que nós estávamos fazendo. Exatamente! E aí a coisa mais legal é que esse desfile foi exatamente concebido nos moldes que uma escola de samba concebe. Toda a comunidade participou. As mães construíram as fantasias das crianças. E aí nós buscamos um tema. E o tema foi buscado na escola e um pouco da nossa cabeça: minha, da Regina, da Ester, da Vera. Mas, mais da minha e da Regina. E o tema que nós selecionamos foi o Circo.

E eu acho que essa atividade marcou a vida de todos nós. E aí escolhemos como tema desse desfile o Circo. Marcus, nós fizemos um desfile que foi inesquecível. Eu não tenho fotografia disso. Eu não sei como eu não tenho fotografia. Mas nós criamos o Circo. Então, os personagens do circo, quem seria o quê: quem seria a bailarina, quem seria o trapezista, quem seria o palhaço. E aí fomos atrás de dinheiro para fazer as roupas. O baleiro, que vendia bala

no circo; o pai de um aluno construiu um *negócio* de madeira para pôr as balas. Fizemos um cachorro de pano, a Violeta. Todo circo tem cachorro, então fizemos o nosso cachorro de pano. Eu lembro que o Vladimir...; o Vladimir era o palhaço; um dos meninos era o baleiro e ele foi com uma roupa minha porque eu, desse tamanho, era do tamanho dos meninos do 4º ano. E como que o baleiro se veste? Com aquela camisa listrada e calça branca. “Eu tenho. Pronto! Serve para o Ademir, serve para o... Para aquele que servir, vai com a roupa da Tia Carmen”. E aí foi *aquela* coisa. E fizemos. As mães que eram costureiras foram lá, costurar as saias da bailarinas. Um negócio incrível, incrível. E tem isso aqui, que a Regina escreveu para (...).

Quer dizer, uma coisa assim, se você olha, é humanitário, estava dentro desse universo bem sensível, bem daquele momento. Você tinha uma coisa muito do amor, do magistério como amor. Talvez exagerado. Isso foi muito forte na vida de todo mundo e mudou todo mundo, esse desfile. E a gente... Depois, fomos super falados: ficou lindo aquilo. Imagine, um circo desfilando! Um *monte* de crianças. Eu pensei: eu tenho que falar disso; era o que a gente fazia dentro da escola! (enfática). Por essas coisas é que a gente achava que treinar uma equipe era uma coisa muito pequena, entende? A gente tinha outras coisas para fazer na escola que eram muito mais importantes do que isso, do que treinar equipe. E aí eu acho que começava a se formar, eu diria assim, uma consciência mais intelectualizada, também, desse movimento. Você já via Paulo Freire, já dava para ver coisas por outros ângulos (...).

E o que é legal a gente pensar é que nós não éramos anjos. A gente brigava com as crianças, deixava de castigo..., todas aquelas coisas. Aquele castigo assim: “Não vai ter aula de Educação Física hoje! Não vai jogar hoje porque fez bagunça!”. Eram umas coisas assim. Era muito legal fazer tudo isso. Não tinha um clima, digamos assim, maléfico – no sentido emocional – raivoso. Era uma coisa da construção pedagógica e da construção da relação que a gente tinha (...).

E aí assim: quando tinha que fazer uma prova a gente acabava ensaiando a prova com as crianças, porque a prova eram sempre para perguntar as regras e coisas desse tipo. Mas nessa escola eu tive uma experiência muito interessante com esses campeonatos. Ali eu também acabei treinando uma equipe de GRD. Imagine: eu nunca fui atleta de GRD. Eu era horrível em GRD. Mas é porque eu era horrível em GRD que eu queria fazer isso com as crianças para saber que era possível fazer. Então eu me matriculei em aula de *ballet* clássico. Eu fiz tudo isso! Eu levava as meninas para assistir. Em Curitiba tinha naquela época, no Teatro Guaíra, não sei se tem ainda, apresentações gratuitas do corpo de baile com peças clássicas. Era muito freqüente naquela época e eu levava as crianças para assistir ao domingos. Eu não tinha carro: ia para a Vila de ônibus, pegava as crianças, com meu dinheiro pagava a passagem, ia para o teatro, assistia. E o que era aquelas crianças entrando no teatro? E era de graça. E aí porque eu estava treinando GRD eu queria que elas olhassem uma bailarina!! Olha que visão! Mas é aquela coisa! Enfim... Completamente sincrética! Completamente sincrética!

E era uma coisa incrível, porque eu sempre gostei de música clássica e sempre levei muita música clássica para escola. E as crianças... Tanto que as crianças da São Mateus do Sul... Nessa época eu trabalhava com música clássica, a Regina também, enfim... Na São Miguel também. E eu me lembro que uma criança da São Mateus do Sul – eu usava muito *Bach* e *Vivaldi* – mas sobretudo *Vivaldi* era uma coisa que eles gostavam. E um dia eu coloquei uma outra música e no final da aula um menino falou assim: “Ô Dona, a senhora não vai pôr aquela música *levinha*?”. “Qual música *levinha*?”. “Aquela que a senhora sempre põe!”. E eu lembrei! Eu tinha a fita... A gente tinha uns gravadorezinhos da *National*, que tinha naquela época, à pilha. A gente trabalhava em um campinho, e era com aquilo que eu dava aula com música. E eu pus: “É essa, dona, eu gosto dessa música *levinha*”. A música *levinha* era o *Vivaldi*. Que dizer, há uma associação, uma sensibilidade que essa criança desenvolveu. O único lugar na vida dela que ela ouviu *Vivaldi* foi na minha aula. Na escola! Não só na minha aula! Na nossa escola! Então, essas coisas a gente fazia. E eu acho assim: isso estava mais direcionado pela minha formação cultural, minha formação intelectual, do que propriamente pela minha formação acadêmica no sentido restrito, profissional.

Então isso era muito legal. Porque isso dava uma clima interessante na escola. Era bem legal. E também dava chance para mais crianças participarem disso. No caso, essas meninas da São Miguel que tinham uma visão desse trabalho, elas desconheciam qualquer coisa assim. O conhecimento delas sobre isso se dava na aula. E daí a aula como espaço de conhecimento também. Eu acho assim: naquele momento eu não tinha a explicação que eu tenho hoje. Mas eu tinha uma prática daquilo que eu explico hoje, entende? Porque eu tinha uma preocupação com o que eu ensinava para eles. Tinha um discurso do tecnicismo também. Nós estávamos muito..., nós incorporávamos..., era... Como que a gente chamava...? Era retenção? Não! Retenção era reprovação. Como que era...? Era aquilo que o aluno aprendia... Então você tinha que avaliar isso. E eu sempre ficava pensando: o que eu ensinei em uma aula de Educação Física? Essa sempre foi uma preocupação minha: o que eu ensino em uma aula de Educação Física? E o que o aluno aprende? Então essa coisa de ter um espaço alternativo, que era o espaço do treinamento, que eram esses outros espaços que a gente criava; era um pouco isso. Por exemplo, com as crianças da São Mateus do Sul: a gente fazia aulas de dança com essas crianças. Nós sempre demos aula de dança. Sempre! Sempre demos aula de dança! Nós fizemos uma vez um espetáculo para o Dia da Criança, e a gente fez uma dança com cada turma. E com os bem pequenininhos usamos a Primavera; umas flores... A gente fazia também aquelas coisas que você vai aprendendo no cotidiano. E a professora de Educação Artística junto, e uma professora que dançou *ballet* uma vez na vida. Bom, juntava tudo isso e fazia uma coisa que se chamava teatro, dança. Nós fizemos uma que era...; porque eu adoro essas música de *charlestown*; tenho muitos discos. Tenho até hoje. Todos em vinil e estão todos aqui porque eu adoro ouvir. Não vou me desfazer nunca desses discos! E a gente fez! E uma das equipes, a equipe de GRD, a gente fez o trabalho com uma música do *Grande Gatsby*. E depois nós ensaiamos uma música, também, uma dessas do início do século, com piano. Nós ensaiamos com aquelas cartolas; fizemos aquelas cartolas para as crianças. E a gente fazia isso

com o quê? Com papel. E ficava lindo aquilo! Porque não era uma coisa assim...; não era porque tinha que fazer. Mas porque tinha um aprendizado naquilo. Entende? A gente não fazia porque tinha uma festa. Tinha a festa. Mas a gente fazia porque tinha um processo de fazer. E esse processo se dava na aula. E quando tinha que treinar fora da aula, vinha treinar fora da aula. Mas era mais a aula de Educação Física: nesse momento, se eu estou ensinando dança, isso vai acontecer. Em algum momento as crianças vão querer mostrar. Elas também queriam mostrar. E esse *mostrar* era *mostrar para a escola*. (...) porque a gente precisa fazer as coisas para as crianças *da escola*, para *essa* comunidade, para *esse* bairro, com *essas* mães.

Além da professora Carmen Soares, autora do depoimento acima, também a professora Idelzi nos dá elementos para entender, não apenas a crítica do esporte por parte dos professores, crítica essa que se caracteriza, em muitos casos, como autocrítica, mas também um período de consolidação de idéias e práticas antes manifestadas de forma confusa:

O senso comum era o esporte. Começaram a me chamar para dar cursos, porque eu sabia essas e outras coisas que não eram... Eu sabia trabalhar com a criança. Eu tentava trabalhar com a criança mesmo que não tivesse bola, mesmo que não tivesse quadra, enfim, que não tivesse aquele material todo. E começaram a me chamar para dar cursos.

[As relações] ...estavam afrouxadas e afrouxadas significa que você não era mais obrigada a treinar crianças. E você não era mais obrigada a levá-las para competição. Então nós começamos a criar alternativas de trabalho. E sempre nestas buscas de alternativas de trabalho motor – sempre foi uma coisa muito louca encaixar essa motricidade – a gente acabava não fazendo a prática desportiva. E isso atraía a atenção do pessoal porque eles sabiam que era a Idelzi que estava lá e queriam saber o que eu estava fazendo. Então eu acabava atraindo uma coisa que eu sempre detestei: muito controle sobre mim. E o pessoal queria saber, queria saber... E a gente inventando algumas coisas diferentes. Por exemplo, o que a gente inventou nesse meio tempo: nesses horários que eram para ser de treinamento, a gente trazia as crianças com... que as professoras diziam que não tinham rendimento na sala de aula. E a gente trazia para esse horário. A gente chamava de reestruturação psicomotora, mas não era nada daquilo. Na época a gente acreditava que estava fazendo isso. A gente reestruturava a parte motora das crianças de 1^a, de 2^a, de 3^a série; tinha esse projeto. Tinha outro projeto de Educação Rítmica e tinha um outro projeto, que aí a gente já estava muito vinculada àqueles discursos de esquerda, de conhecimento norteador. E a gente queria fazer, adequar algumas coisas com o trabalho de sucata. Eu trabalhei muito com sucata.

A gente tinha um horário dedicado a trabalhos da comunidade. E nós trouxemos para dentro da escola um senhor bem velhinho, polonês, que transformava latas de azeite em canecos para tomar água, em utensílios domésticos. Ele trabalhava com uma população – não

sei se você conhece – uma população de baixa renda mesmo, que não conhecia essa coisa industrializada da caneca, da xícara, etc. Então o material era as latas de azeite, que todo mundo tem; e o rebite, você deve saber o que é, a escola comprava. O martelinho... E aquela figura lendária do Seu Pedro ensinando as crianças a cortar latas de azeite – tinha que ter uma tesoura para cortar. Cortar lata de azeite, ensinar para não se cortar e transformar aquela lata de azeite em canequinhos, em... Faziam umas formas, coisas assim. E o pessoal da Prefeitura via e dizia que isso não era Educação Física. Isso é motricidade, mas não é Educação Física [ri ironicamente]. “Então está bom, não é Educação Física!”. Daí eu comecei a descaracterizar essa hegemonia da Educação Física do treinar a criança, do esporte. E na aula, em si – religiosamente as crianças tinham, ninguém deixava de ter aulas – a gente começou a incluir alternativas de conteúdo que não ficassem centralizados na bola. A gente começou a combater. E combatia as colegas de escola que centralizam no caçador: colocava todos no caçador, corda para as meninas e bola para os meninos; estavam começando a jogar futebol. E a gente trabalhava... Para você ter uma idéia, a gente passava todos os finais de semestre trabalhando duro com a crianças e as crianças pediam bola. A gente vinha a trabalhar com bola no último bimestre. O último bimestre era um bimestre dedicado exclusivamente para as aulas de bola. O que você possa imaginar a gente trazia. No primeiro semestre a gente trabalhava muito... No 1º bimestre era fundamental o corpo. O corpo era o objeto da Educação Física: se mexer, dobrar, esticar... A criança tinha que se perceber, se situar dentro daquela estrutura anátomo-funcional que ela tinha. No 2ª bimestre a gente trabalhava muito com a questão rítmica porque ainda tinha aquela vinculação com a festa junina. No 3º bimestre a gente trabalhava com folclore. Fiz trabalhos belíssimos com folclore, o resgate... É pena que naquele tempo a gente não registrava, não dava tempo; nós recuperamos jogos fantásticos. E o 4º bimestre era bola. Daí troquei aquelas bolas de vôlei, aquelas bolas de handebol caras, de couro, por bolas dente-de-leite, por bolas de borracha, bolas de plástico. Era um festival de bolas.

Aqui tem um detalhe importante, Marcus, porque a gente começa a mudar essa dimensão motriz da Educação Física.

O que adviria desse processo de ampliação do horizonte da Educação Física já vimos também que não seria compartilhado por todos os professores como algo positivo. Ao contrário, alguns consideram que a Educação Física se perdeu definitivamente, justamente a partir do início dos anos 1980. O que apenas confirma a percepção de que os professores e suas experiências não podem ser enquadrados em quaisquer esquemas interpretativos rígidos. O professor Ademir comenta:

Agora, essa questão educacional, ela é afeta a todas as disciplinas da escola. Parece que a Educação Física acha que ela é... Quando eu falo isso, normalmente eu recebo críticas,

que é [por] não potencializar a importância da Educação Física no contexto educacional. Eu acho que nós somos importantes, nós que atuamos em Educação Física. E ela é uma coisa ampla. Mas o profissional de Educação Física extrapola o grau de importância dela no contexto educacional. Acha que a Educação Física vai resolver o problema da cidadania... [risos]... de todo o processo [inaudível]. Acho que ela é uma parte integrante. Acho que ela está talvez até esquecida pelos grandes teóricos da prática corporal, que é importante, seja ela motora, biológica, social etc. Agora, que ela é muito melhor, mesmo hoje, com todas essas dificuldades de entender na prática, ela é...; mesmo na minha época ela era muito melhor. Hoje tem importância a questão da dança, interagindo com as condições culturais da região...; a própria atividade extracurricular, eu acho de suma importância do ponto de vista educacional. Talvez mais do que a própria aula. O envolvimento do professor nas atividades gerais da escola, em festivais, festas juninas...; essas coisas todas. Tem um cunho educativo muito grande. Eu acho que esse envolvimento é importante (...).

É... porque comer é uma prática corporal, dormir é uma prática corporal...É complicado! Mas, na verdade, você não foge muito do movimento. Porque todas as tentativas de fazer da aula de Educação Física - falando em aula, agora - uma atividade mais passiva, encontraram resistência. Eu acho que esse foi o entendimento errado das novas tendências da Educação Física. Foi torná-la cada vez mais passiva. Na época em que as novas correntes apareceram, ela foi entendida mais como uma mudança, ela passou a ter uma conotação talvez mais passiva. O “cara” achou que na aula de Educação Física se deveria ficar mais na sala, fazendo mais discurso, mais sentado, tentando explicar mais. Torná-la mais explicativa do que corporal. Coisa que antigamente, esse talvez era o grande problema, que antes, na década de 70, ela era muito mais corporal do que explicativa. Você fazia...!! Você dizia: “Corram 20 minutos!” E não se dizia porque! “Isso faz bem para você! Faz bem ao coração, a saúde!” Aí ela passou a ser mais explicativa. O “cara” ficava, depois, toda aula, 15 minutos tentando convencer dos benefícios dela, em vez de fazer. Eu acho que ela - isso no início dos anos 80, que se tentou mostrar a importância dela não pelo resultado, mas mais pela... - se tornou uma atividade mais explicativa. Hoje ela [vive] a tentativa de... sei lá, digamos assim, eu acho que a prática pedagógica passa, acima de tudo, por várias coisas. Uma das coisas mais importantes é de ter uma sociedade mais humanitária, mais justa. Então nessa época [dos anos 80] ela passou a ser, nesse sentido, mais discurso – talvez eu esteja me atrapalhando um pouco – essa importância partiu de uma excessiva prática do movimento corporal para mais discursiva. Então tudo precisava ser explicado.

Talvez a preocupação manifestada por Souza Jr. (1999) possa ser melhor compreendida se expressada nos termos propostos pelo professor Ademir Piovesan. Seus termos são a tensão. Talvez o professor de Educação Física não tenha tido ainda o tempo necessário para desenvolver-se na direção de um fazer mais crítico reflexivo,

como gostaria o autor citado. Para os professores escolares essa perspectiva parece ter se caracterizado como excessivamente teórica, menos “corporal” e mais “explicativa”. Acredito que precisemos ainda de algum distanciamento histórico para entender que o fazer por fazer, para muitos professores, não era um problema em si. Até porque eles não concebem que estavam fazendo o que quer que fosse somente por fazer. Talvez as suas justificativas não nos agradem, mas dividir os professores entre aqueles que atuavam (ou atuam) baseados no *fazer por fazer* e aqueles que orientavam o seu trabalho por um *fazer crítico-reflexivo*, parece-me excessivamente esquemático. Em muitos casos, como temos visto, os professores atuavam a partir de um amálgama entre o que era possível fazer e o que eles gostariam e concebiam como verdadeiro, correto, relevante. Se lembrarmos que aqueles eram anos de obliteração geral das possibilidades de participação da sociedade, o que dizer dos professores de Educação Física que carregam a marca de uma formação com uma forte tradição autoritária e instrumental? Ou seja, a crítica também precisa ser matizada.

Creio ter sido possível demonstrar que muitos professores desenvolviam o seu trabalho sem necessariamente preocupar-se com qualquer ingerência oficial. As demandas da sua realidade exigiam demais deles. Se havia uma orientação do pensamento da Educação Física brasileira para as influências internacionais, como de resto, em muitas outras manifestações culturais, para muitos isso era motivo mais de júbilo do que de lamentação. Era sinônimo de que a Educação Física era reconhecida como uma prática importante, baseava-se em preceitos científicos de reconhecimento internacional e o seu profissional tinha um papel fundamental da escola: ele “tinha a escola na mão”.

Entre o professor do *fazer por fazer* e o professor do *fazer crítico-reflexivo* existiu um conjunto impreciso de várias maneiras de fazer. Ora mais próximas de um, ora mais próximas de outro. E também, como vimos, havia muitos professores que não se enquadravam em nenhum tipo de fazer, pelo simples fato de nunca terem feito. É preciso pois, fugir do maniqueísmo de que alguns fizeram certo e outros não, que alguns foram críticos e outros alienados. As experiências dos professores foram ambíguas e revelam um sincretismo intenso. Mas elas se deram daquela forma e não da forma como gostaríamos que tivessem se dado. Se eles, os professores, não desenvolveram um fazer mais crítico e reflexivo ou sequer se aperceberam disso, é algo que diz respeito não à realidade objetiva, mas aos nossos juízos subjetivos de

valor. Se balizarmos o desenvolvimento histórico baseado somente em juízos de valor, pergunto: no contexto daqueles anos, com as condições de que dispunham, desenvolvendo o seu trabalho diante de um quadro legal e institucional rígido – lembremos da lei, do *Programa*, da supervisão escolar – estaria a ação docente isenta de alguma perspectiva crítica e reflexiva ou ela não manifestava a nossa compreensão atual do que seria agir crítica e reflexivamente? Não teria uma determinada historiografia julgado as ações e concepções dos professores de então à luz de conceitos e valores de hoje?

Relembrando que os exemplos, os depoimentos analisados aqui são uma aproximação do que teria acontecido naquele período, não podemos afirmar que todas as perspectivas de Educação Física daqueles anos estivessem pautadas numa dimensão de atividade física. Os depoimentos acima indicam que muitos professores talvez já tratassem a aula de Educação Física como um espaço de conhecimento e não *apenas* de movimento. Isso tem conseqüências significativas no desenvolvimento da Educação Física brasileira, uma vez que se considera como certo que a reorientação da Educação Física escolar no Brasil se deu a partir dos anos 1980, com a emergência de toda uma literatura de orientação crítica, com a qual venho dialogando. Se tomarmos por base alguns depoimentos aqui apresentados, podemos supor que, antes mesmo de qualquer reorientação teórica na área, muitos professores já lançavam mão daquilo que seria posteriormente objeto de sistematização acadêmica. Mas não devemos também romantizar esses fatos: os depoimentos dos professores têm mostrado que a sua prática escolar, e mesmo a sua concepção de Educação Física era absolutamente sincrética, incapaz, portanto, de ser reduzida a qualquer matriz metodológica. O esporte como potência educacional convivia com uma dimensão lúdica, baseada na brincadeira, em alguns casos; em outros, era um fim, como para os professores Clodoaldo e Aluísio; e para alguns era um meio de desenvolvimento da saúde, da personalidade etc. Todas essas dimensões confundiam-se no cotidiano de alguns professores. Não podemos negar que esse sincretismo nos permite confirmar a tese de que teria prevalecido nas aulas de Educação Física daquele período o ideário oficial da Educação Física, baseado na premissa da escola como celeiro de atletas, seletora de talentos esportivos. Entretanto, o ideário oficial não se realizou em sua plenitude, por uma simples questão: a experiência singular dos professores é impossível de ser reduzida a prescrições de qualquer natureza. A falta de recursos, a

referência às condições “naturais” da aula – recorrente na fala dos professores – uma realidade adversa às formas de organização da aula previstas na lei, todos esses são aspectos que conviviam com o “discurso” do esporte e da competição. Mas esse discurso, ao transportar-se para a prática cotidiana, ganhava um elemento absolutamente impossível de ser esquematizado: a experiência singular ou de grupo dos professores. É essa experiência que faz com que a história tenha sido mais rica do que vimos por muitos anos na historiografia.

Toda e qualquer tentativa nesse sentido esquemático tende a esbarrar naquilo que a realidade tem de mais fugidio, de mais imponderável: a singularidade dos indivíduos que a constroem cotidianamente. Qualquer tentativa de interpretação histórica sobre o desenvolvimento das práticas escolares – de Educação Física ou não – não pode mais negligenciar a formação, os interesses, as motivações, enfim, a história de vida dos professores, para muito além do desenvolvimento da sua atuação docente. Alguns indícios permitem confirmar que muito daquilo que foi experimentado ao longo da vida pelos professores acabou por configurar compreensões e formas do seu trabalho docente. É possível afirmar que o que estava em jogo era apenas o cumprimento da lei ou de programas de qualquer natureza?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras, sob o julgamento dos impulsos e da experiência.

Edward Palmer Thompson

Ao longo desse trabalho de pesquisa procurei compreender alguns dos elementos que teriam concorrido para a esportivização das aulas de Educação Física, nos anos da ditadura militar no Brasil. Conhecedor de uma literatura que freqüentemente transferiu esse processo para uma possível relação vertical entre os países capitalistas desenvolvidos – mormente os Estados Unidos – e os países periféricos, senti-me compelido a investigar em que medida essa tese poderia ser sustentada.

Partidário da idéia de que os professores de Educação Física, como de resto todo professor, tem pelo menos um espaço de autonomia – a aula propriamente dita – lancei-me à tarefa de tentar compreender as suas motivações, os seus anseios, as suas necessidades, enfim, a sua intervenção no processo histórico, processo esse representado pela transformação da aula de Educação Física em espaço de aprendizagem esportiva pura e simples.

Para tanto, foi preciso buscar nas fontes esse conjunto diverso de compreensões: a crítica acadêmica, a política oficial e o entendimento ou a representação dos professores. No primeiro caso deti-me basicamente na literatura que emergiu a partir dos anos iniciais da década de 1980, duplamente caracterizada como crítica: primeiro, como crítica ao modelo de Educação Física desenvolvido até então no Brasil, calcado na aptidão física e na manutenção da saúde individual. Nesse caso a produção acadêmica caracteriza-se por uma multiplicidade de tendências teóricas, ligadas às mais diversas matrizes epistemológicas. O segundo entendimento refere-se a uma produção autodenominada crítica. Nesse caso, existe uma vinculação explícita com matizes teóricos os quais procuravam dar conta de interpretar a Educação Física e as suas

relações com a sociedade capitalista contemporânea, principalmente as teorias crítico-reprodutivistas.

Quanto à política oficial, vali-me da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, inicialmente com um entendimento de que ela representaria – por ser produzida e publicada por um órgão do MEC – o que existiria de mais acabado em termos de concepção oficial de Educação Física no Brasil naquele período. Contudo, ao longo da leitura e análise da série da *Revista*, cristalizou-se a compreensão de que estava posto um debate internacional para a área, debate no qual o Brasil parecia estar entrando com pelo menos uma década de atraso. Assim, a *Revista* caracterizou-se como uma fonte de compreensão que denominei ao longo do texto de não-monolítica. Não era só a voz oficial que estava presente nas suas páginas.

Por fim, a experiência dos professores. Depois de uma tentativa infrutífera de localizar fontes que pudessem aproximar-me minimamente daquela experiência, optei por utilizar a história oral como possibilidade de construir uma interpretação da história da Educação Física escolar no Brasil – mais precisamente em Curitiba – ao longo daqueles anos.

A *Revista* mostrou-se uma fonte bastante rica. Seus textos são indicativos de uma época de transição na Educação Física mundial. O debate mundial apenas chegava ao Brasil naquele momento. Em outros termos, o Brasil inaugurava, por assim dizer, um debate acadêmico sobre os benefícios da Educação Física. Certamente já houvera em outros tempos um debate semelhante. Mas em torno de um projeto de purificação e higienização. O que se vê no interior da *Revista* é um debate em torno da desumanização da sociedade e das práticas culturais em geral. A educação e a Educação Física eram profundamente afetadas por esse debate. Havia naquele momento uma grande preocupação com o tempo livre, com o lazer, com a educação integral da criança, com os valores morais de um mundo em crise pela técnica e pela ciência. Por outro lado, fazia-se a apologia da técnica e da ciência em nome de um desenvolvimento tido como indiscutível. A “modernização” – mote da ditadura militar – tinha chegado para ficar.

Claro que, dado a essência de um regime autoritário, a Educação Física no Brasil também foi pensada numa perspectiva de controle social. A *Revista* é clara nesse sentido, quando veicula textos de autoridades e órgãos do governo. Até mesmo pesquisadores e professores assumem um tom de um moralismo absoluto, ao imputar à

“modernidade” e à industrialização as mazelas da juventude. A Educação Física confundia-se com a formação moral. Mas prevaleceu a antítese dessa vertente. Ou seja, o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a Educação Física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores. Como já tive oportunidade de apontar, desse sincretismo entre controle e liberdade, “humanismo” e “tecnicismo”, alimentava-se a Educação Física brasileira, quiçá mundial. Mas as páginas da *Revista* permitem muitas outras entradas de pesquisa, tal a riqueza dos dados que elas nos oferece. Tanto que essa perspectiva de conflito entre uma tendência que vincula a Educação Física ao esporte de alto nível – o pragmatismo – e uma tendência que concebe o esporte apenas como meio da Educação Física – o dogmatismo – é flagrante nas suas páginas. Elas não confirmavam a minha impressão inicial de que haveria um discurso monolítico sobre a Educação Física no interior de um periódico oficial. Isso não quer dizer que não tenha prevalecido uma certa tendência – a pragmática – no âmbito da organização da Educação Física brasileira. Mas um debate estava em pauta e a prevalência de uma tendência – a esportivização da Educação Física escolar – sobre a outra não se deu sem conflitos, recuos e amálgamas.

Nos *Programas* da PMC encontramos a consolidação dessa tendência com um detalhe: os *Programas* eram elaborados com a colaboração dos próprios professores escolares. Eles indicam claramente a filiação da prefeitura à tecnocracia educacional. A Educação Física por Temporadas reduzia o ensino da Educação Física a alguns poucos esportes, a algumas poucas técnicas esportivas. Os *Programas* primavam pelo rendimento, pelos objetivos instrucionais alcançados, pelas habilidades esportivas desenvolvidas. Eram uma tentativa de sistematização e, ao mesmo tempo de controle. Não permitiam nenhuma margem de autonomia do professor. Mas, como o professor reagia frente a essas condições, uma vez que eram signatários daqueles documentos?

Com a análise dos depoimentos pretendi justamente compreender essa parte da história. As entrevistas com os professores indicam a *experiência*, a *história de vida* falando mais alto. Cada um dos professores entrevistados assimilava, incorporava de uma maneira completamente distinta as influências mais variadas. Em decorrência disso, o resultado do seu trabalho era fundamentalmente diverso. As entrevistas permitem-me reafirmar a importância daquilo que tem sido reiteradamente perguntado: o que os sujeitos fazem com aquilo que as estruturas fazem dos sujeitos? Certamente

eles reinventam, dentro dos limites permitidos pelas mais diversas determinações, o seu viver cotidiano. Não eram simplesmente manipulados ou induzidos mas, faziam opções. Conscientes ou inconscientes, mas racionais. Portanto, ainda que não tivessem clareza disso – mas, parece-me que a maioria dos professores entrevistados tinha – sabiam que eram possuidores de uma liberdade relativa frente às determinações estruturais. E, em muitos casos, eram capazes de desafiá-las.

Assim, este trabalho procurou contribuir para recolocar, em outros termos, a questão do professor alienado ou do professor militante, posto por uma vasta literatura. Nem todos foram um ou outro. A maioria, arriscaria eu, simplesmente pretendia ser professor. Quando pretendia! Não raro, muitos tinham consciência de que eram, inclusive, maus professores. Mas jamais é possível afirmar que *foram porque foram* de determinada maneira. Eles, os professores, mostraram-se a síntese (já tão batida!) de determinações variadas, mas mediadas pela sua vontade humana, histórica e culturalmente situada.

Ao nomear de renovação esse processo de afirmação social da Educação Física e dos seus professores, procurei indicar que naqueles anos a Educação Física era um domínio de intervenção relativamente aberto. Sua organização, finalidades, objetivos e métodos estavam no centro de um debate bastante intenso, de alcance internacional. Esse debate fortalecia o discurso da Educação Física, que se desenvolvia em uma dupla direção: por dentro do discurso da educação e, de forma autônoma com relação a essa, a partir do discurso da instituição esportiva. Teria havido a subsunção de um a outro, ou aqueles eram anos de afirmação de um sincretismo que não permitiria confundir a Educação Física com nenhum desses domínios?

Como o que estava em análise ao longo desse estudo era uma fase de transição, procurei frequentemente olhar para frente e para trás no desenvolvimento do processo histórico. Espero não ter dado a impressão de proceder de maneira linear. Procurei captar o que existiu de continuidade e de ruptura naqueles anos com a tradição da Educação Física brasileira. Nesse sentido os depoimentos dos professores ganham em força ao indicar que a tradição e o *novo* conviviam, nem sempre de maneira conflituosa. Assim, se houve mudanças no plano da organização da Educação Física brasileira durante a ditadura militar – e estou convencido que houve –, isso não significa dizer que ganhamos alguma coisa com isso. Ao contrário, a mudança aconteceu no sentido de ter a Educação Física perdido significativamente. Isso pode parecer paradoxal à luz de todo

um aparato legal-institucional que pretendia fortalecê-la como prática social, escolar e acadêmica.

Contra uma interpretação do absoluto da lei e do transplante cultural – aquela normalmente submetida a este – pudemos observar os professores operando de forma bastante particular com os seus problemas cotidianos. Isso não quer dizer que não houvesse uma tentativa mais ampla de conformação. Mas ao concluir esse estudo fico que foi exagerada a interpretação da historiografia quanto à dimensão estratégica da Educação Física para a consolidação do regime militar. A lei nesse caso, ao que parece, foi antes uma tentativa de organizar demandas do que propriamente de determinar a organização da Educação Física brasileira. Quanto à tese do transplante cultural, esta também me parece oriunda de uma leitura açodada, uma vez que a influência estrangeira sobre a Educação Física brasileira provinha dos mais diversos países, dentre os quais os países socialistas do Leste Europeu, além de ter sido a Argentina um dos principais centros influenciadores da Educação Física brasileira daqueles anos. Assim, ao afirmar que o Brasil buscava inserir-se de forma mais contundente – devemos lembrar que pelo menos desde a década de 1940 havia um intercâmbio do Brasil com os centros mais desenvolvidos da Educação Física mundial – no debate internacional da Educação Física, devemos reconhecer que isso não é o mesmo que sugerir que a Educação Física brasileira tenha sido conformada de fora para dentro ou, para usar uma imagem cara à historiografia, do centro para a periferia.

Do ponto de vista da constituição ou conformação histórica das disciplinas escolares, antes de supormos que mecanicamente e de maneira linear produziu-se a configuração de uma determinada forma de conceber e tratar o saber, precisamos apreender a experiência em cada momento histórico preciso. Diferentes experiências, ainda que sob a influência do mesmo tempo histórico – o período da ditadura militar brasileira – e do mesmo espaço geográfico – a cidade de Curitiba – conformaram diversas formas de conceber a relação entre a escola e o conhecimento. Para alguns professores a importância da Educação Física está na sua força como uma atividade, ou melhor, como um conjunto de atividades. Para outros, a Educação Física só se justifica se integrada à dinâmica mais geral da escola de formação e criação cultural. Nesse segundo caso, para alguns, a Educação Física aplicava conhecimentos de forma que os alunos pudessem conhecê-los, decifrá-los e utilizá-los. Para outros, o conhecimento chegava à escola com uma configuração e, por iniciativa própria, ou por força das

dificuldades do seu dia-a-dia, o conhecimento era apropriado, reelaborado e dava lugar a uma outra configuração, diferente daquele saber de origem. Isso reforça a tese da necessidade de olharmos para cada contexto particular, na sua interação necessária com a configuração social e a ambiência cultural, para que possamos afirmar se a escola é capaz de produzir ou apenas absorve conhecimentos das ciências de origem.

Nos anos aqui estudados, ainda que manifestado de maneiras muito distintas, o esporte foi a referência incontestada das aulas de Educação Física. Ficaríamos, pois, com a seguinte questão: por que os professores de Educação Física fizeram as opções que fizeram, reduzindo as possibilidades formativas da Educação Física à prática esportiva? Talvez a própria organização social possa oferecer algumas pistas para essa questão, pois temos assistido a uma redução cada vez maior das possibilidades de manifestação autônoma dos indivíduos. Os depoimentos dos professores apresentam-nos um outro paradoxo: talvez eles não gostassem de agir de determinadas maneiras, mas eram impelidos a isso. Isso não implica que não tivessem consciência da sua condição. Assim, a história da Educação Física no Brasil tem mostrado um conjunto bastante significativo de dificuldades limitadoras da potencialidade criadora dos professores, ou se preferirmos, da sua autonomia: uma formação acadêmica deficitária e – sintomático – ainda francamente esportiva; deficiência de forma e conteúdo nas iniciativas de formação continuada; perpetuação de um discurso de cunho higienista, integrador e moralizador; prevalência da ênfase sobre as atividades em detrimento da ênfase sobre o conhecimento; precariedade de condições de trabalho, seja no tocante ao aspecto material (espaço, equipamento etc.), seja no tocante à condição econômica dos professores; subsunção à indiferenciação característica da cultura de massa, da qual o esporte é um dos exemplos mais acabados. Somem-se a esses fatores o conservadorismo assente da instituição escolar e a cada vez mais espraiada vinculação a uma cultura do pensamento único, e teremos um quadro bastante indicativo das dificuldades com as quais se defrontaram – e se defrontam – os professores para afirmar-se de forma mais crítica e autônoma.

Assim, gostaria de concluir aduzindo uma das impressões mais fortes deixada pelo contato com os professores ao realizar as entrevistas utilizadas como fontes. Na fala dos professores fica patente uma noção de adesão consciente, não necessariamente voluntária, a um conjunto de influências muitas vezes fora de qualquer possibilidade de entendimento e compreensão por parte deles. Essas possibilidades negadas são fruto de

um desenvolvimento histórico bastante particular: a Educação Física parece não saber como se afirmar se não for atrelada aos anseios do *status quo*. Foi assim naqueles anos e tem sido assim desde a sua constituição. Não falo nada de novo. Muitos dos autores com os quais dialoguei ao longo destas páginas já afirmaram a mesma coisa das mais diferentes maneiras. Quanto à tênue mas efetiva agência e resistência dos professores, creio ter podido mostrar que elas independiam das políticas oficiais. Elas se manifestaram e se manifestam no cotidiano, de maneiras freqüentemente diferentes daquelas que nós esperaríamos ou gostaríamos. Sua experiência cotidiana foi determinante para o redimensionamento da Educação Física brasileira nos últimos anos. As transformações pelas quais essa disciplina vem passando nos anos 1980 e 1990 são resultado do influxo das práticas dos professores, e não somente do desenvolvimento acadêmico da área ou das iniciativas legislativas.

Por fim, creio que o período proposto neste estudo – a ditadura militar e os anos subsequentes – precisa ser estudado com mais rigor e profundidade do que vem sido até aqui, no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação Física brasileira. Além de estudos de natureza comparativa, a delimitação do campo acadêmico da área, a influência das aulas de Educação Física sobre a população escolar em geral, biografias e histórias de vida, o organização profissional, o ensino superior e a formação e professores – e por que não? – a memória de militares sobre o real significado da Educação Física para as Forças Armadas, todos estes são estudos desejáveis e possíveis de serem desenvolvidos. Com o recente incremento da pesquisa histórica em Educação Física no Brasil, bem como com o incentivo oferecido por uma não desprezível onda de publicações sobre os anos da ditadura, creio que temos elementos suficientes para tentarmos aprofundar o conhecimento histórico sobre a Educação Física do período, buscando a historicidade de um processo reduzido pela historiografia a uma “razão de Estado”.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Mildred. 1964. *América Latina: evolução ou explosão?* Rio de Janeiro: Zahar.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER. 1985. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ALBERTI, Verena. 1990. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. 1930. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- ANDRADE, Marcelo de Melo. 1974. Educação Física: metodologia. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 21, pp. 29-41.
- _____. 1978. Questões terminológicas: posicionamento. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 36, pp. 4-6.
- ANJOS, José Luiz dos. 1995. *Corporeidade, higienismo e linguagem*. Vitória: CEFD/UFES.
- AQUINO, Maria Aparecida de. 1999. *Censura, imprensa, estado autoritário (1968-1978)*. São Paulo: EDUSC.
- ARANHA, Lúcia. 1992. *Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação*. São Paulo: EDUC.
- ARAPIRACA, José Oliveira. 1982. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- ARENO, Waldemar. 1969. Os desportos e a vida universitária. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 6, pp. 91-97.
- AUGUSTO, Maurete. 1976. Valores positivos do desporto. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 29, pp. 72-86.
- AZANHA, José Mário Pires. 1992. *O “abstracionismo pedagógico”*: uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo. EDUSP, pp. 41 –56.
- AZEVEDO, Fernando de. 1916. *Antinoüs: estudo da cultura atlética*. São Paulo: Weiszflog Irmãos.
- _____. 1961. *Da educação Física*. São Paulo: Melhoramentos.

- _____. 1996. *A cultura brasileira*. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- BARREIRA, Luiz Carlos. 1995. *História e historiografia: as escritas da história da educação brasileira (1971-1988)*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- BARROS, Daysi Regina Pinto e BARROS, Darcymires do Rêgo. 1970. *Educação Física na escola primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- BASTOS, Humberto. s/d. *Educação para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Reper Editora.
- BECKER, Guiomar Meireles. 1974. O professor de Educação Física face a pedagogia moderna. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 19, pp. 43-49.
- BELHOSTE, Bruno. 1995. *Resume de l'exposé de Bruno Belhoste au Service d'Histoire de l'Éducation*. Paris: INRP.
- BELTRAMI, Dalva Marim. 1992. *A Educação Física no âmbito da Política Educacional no Brasil pos-64*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. 1996. Educação Física e construção nacional. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES.
- BETTI, Mauro 1991. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- BOYNARD, Aluizio Peixoto et alii. 1972. *A reforma do ensino*. São Paulo: LISA.
- BRACHT, Valter. 1992. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- _____. 1997. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: CED/UFES.
- _____. 1999. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- BRASIL. 1978. *A reforma do ensino: novas diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde.
- BUFFA, Ester. 1979. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. 1991. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez.

- CAGIGAL, José Maria. 1974. Sugestões para a Educação Física na década de 70 (I). *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 21, pp. 70-80.
- _____. 1974. Sugestões para a Educação Física na década de 70 (II). *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 22, pp. 14-21.
- CALMON, João. 1974. *A educação e o milagre brasileiro*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro e PINHEIRO, Ewerton Negri. 1974. Ginástica de pausa, trabalho e produtividade. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 20, pp. 38-42.
- CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. 1976. Comunidade e desporto. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 29, pp. 55-63.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. 1997. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: CED/UFES.
- CAPITANI, Avelino Bioen. 1997. *A rebelião dos marinheiros*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. 1978. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil – JK/JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CARMO, Apolônio Abadio. 1982. *Educação Física: crítica de uma formação acrítica*. . Dissertação de mestrado, programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.
- _____. 1985. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: UFU.
- CARVALHO, José Murilo de. 1987. *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. 1990. *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, Yara Maria. 1995. *O “mito” da atividade física e saúde*. São Paulo: Hucitec.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1997. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco.
- _____. 1998. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- CARVALHO DE FREITAS, Mauri. 1991. *A miséria da educação física*. Campinas: Papyrus.

- CASTELLANI FILHO, Lino. 1988. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- CASTRO, Celso. 1997. In corpore sano – os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. *Antropolítica*, pp. 61-78.
- CATANI, Denise Barbara e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). 1997. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- CAVALCANTI, Péricles de Souza. 1981. As atividades físicas e a realidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 48, pp. 2-4.
- CHAGAS, Valnir. 1978. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva.
- CHERVEL, André. 1990. História da disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229.
- CHEVALARD, Yves. 1991. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- COLETIVO DE AUTORES. 1992. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- COMTE, Auguste. 1988. *Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo*. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- CORAGGIO, José Luis. 1996. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. 1970. Esporte e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 9, pp. 6-11.
- _____. 1971. Estamos só no começo. *Revista Escola*, São Paulo, n.º 0, p. 25.
- COSTA, Jurandir Freire. 1983. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. 1983. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático – 1964-1981*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. 1991. *Educação, tecnocracia e democratização*. São Paulo: Ática.
- CUNHA, Luiz Antonio. 1983. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____. 1988. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CUNHA, Luis Antonio e GOES, Moacyr de. 1985. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- CUNHA, Maria Isabel da. 1984. Educação Física, um ato pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 53, pp. 9-12.
- CURITIBA. 1970. Prefeitura Municipal de Curitiba. *Programa de Educação Física do Centro Comunitário Isolda Schmid*.
- CURITIBA. 1970. Prefeitura Municipal de Curitiba. *Programa de Educação Física do Centro Comunitário João XXIII*.
- _____. 1970. Prefeitura Municipal de Curitiba. *Programa de Educação Física do Centro Educacional da Vila Nossa Senhora da Luz*.
- _____. 1972-1984. Prefeitura Municipal de Curitiba. *Programa de Educação Física por Temporadas*.
- DaCOSTA, Lamartine Pereira. 1969. Indicadores do desempenho atlético e implicações na reorganização dos desportos no Brasil. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 8, 17-23.
- _____. 1971. *Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil*. Brasília: CDRH-MP/DEF-MEC.
- _____. 1973. Por uma sistematização integrada para a Educação Física e desportos. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 18, pp. 19-35.
- _____. 1975. Caracterizações para uma política desportiva nacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 26, pp. 20-41.
- _____. 1977. Implantação e desenvolvimento da campanha Esporte para Todos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 35, pp. 5-12.
- DAÓLIO, Jocimar. 1998. *Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus.
- D'ARAÚJO, Maria Celina et alii (orgs.). 1994. *Visões do golpe: a memória militar sobre 1964*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- _____. 1994. *Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- _____. 1995. *A volta aos quartéis: a memória militar sobre a abertura*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- D'ARAÚJO, Maria Celina e CASTRO, Celso (orgs.). 1997. *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- D'OLIVEIRA, Antonio Leal. 1968. Estado atual e tendências modernas da Educação Física mundial. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 4, pp. 7-18.

- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- EDITORIAL. 1971. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 10, pp. 5-7.
- EDITORIAL. 1971. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 11, p. 6.
- EDITORIAL. 1972. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 12, pp. 5-6.
- EDITORIAL. 1975. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 26, pp. 4-5.
- EDITORIAL. 1982. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 50, p. 9
- EVANGELISTA, Olinda. 1997. *A formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 1996. “*Dos pardieiros aos palácios*”: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo: USP.
- FARIA JR, Alfredo Gomes de. 1970. Pesquisa em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 9, pp. 27-34.
- _____. 1972. *Introdução à didática de Educação Física*. Rio de Janeiro: Forum Editora.
- _____. 1987. *Didática de Educação Física: formulação de objetivos*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- FERNANDES, Florestan. 1982. *A ditadura em questão*. São Paulo. T. A. Queiroz.
- _____. 1997. O significado da ditadura militar. In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp.
- FERREIRA, Arthur Orlando da Costa. 1968. Editorial. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 1, 5-6.
- _____. 1968. Editorial. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 5, p. 5.
- _____. 1968. Editorial. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 6, 5-7.
- _____. 1969. Editorial. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 8, 5-15.

- FERREIRA NETO, Amarílio et alii. 1995. *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- FERREIRA NETO, Amarílio. 1993. A formação política do professor de Educação Física. In: VOTRE, Sebastião (org.). *Ensino e avaliação em Educação Física*. São Paulo: Ibrasa.
- _____. 1996. Projeto militar na Educação Física. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES.
- _____. 1999. *A pedagogia no exército e na escola*. Aracruz, ES: FACHA.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. 1996. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- F.I.E.P. 1971. Manifesto Mundial para a Educação Física e o Desporto. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 10, pp. 8-17.
- FIGUEIREDO, Argelina. 1997. Democracia e reformas: a conciliação frustrada. In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp.
- FRANCO, Abenante de Mello e Souza. 1974. Educação Física em face da criminologia. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 19, pp. 6-11.
- FREITAG, Bárbara. 1980. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- GERMANO, José Willington. 1993. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp.
- GINZBURG, Carlo. 1991. *História noturna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. 1996. O Método Francês e a militarização da Educação Física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. 1995. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, Walter Esteves. *Inovação educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- GOODSON, Ivor. 1990. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 230-254.
- _____. 1991. La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. Madrid, 295, pp. 7-37, mayo-agosto.
- _____. 1995a. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- GOODSON, Ivor. 1995b. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

- _____. 1995c. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- GOVERNALI, Paul. 1974. O professor de Educação Física e a função de treinador. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 20, pp. 6-11.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. 1994. *Sentir, pensar, agir*. Campinas: Papirus.
- GORENDER, Jacob. 1997. Era o golpe de 64 inevitável? In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp.
- GRAMSCI, Antonio. 1978. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 1985. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 1991. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GUIRALDELLI Jr., Paulo. 1988. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola.
- _____. 1994. *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- HAMILTON, David. 1992. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, pp. 3-32.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. 1984. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HORTA, José Silvério Baía. 1994. *O hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- IANNI, Octavio. 1974. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1984. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 1997. As estratégias de desenvolvimento. In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp
- KOLINYAK FILHO, Carol. 1996a. *Educação Física: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- _____. 1996b. O Objeto de estudo da Educação Física em discussão: um diálogo com Manuel Sérgio. *Discorpo*. São Paulo, 6: 29-39, jan/jun.
- KUNZ, Elenor. 1991. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora.

- LAPIERRE, Andre e AUCOUTURIER, Bernard. 1986. *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LE BOULCH, Jean. 1979. Curso de psicomotricidade. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 40, pp. 65-80.
- _____. 1987. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LENHARO, Alcir. 1986. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus.
- LIBÂNEO, José Carlos. 1984. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- LIMA, Lenir Miguel de. 1992. *Os militares, o populismo e suas influencias na Educação Física em Goiás*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás.
- LUCENA, Ricardo de Figueiredo. 1991. *Gênese e consolidação da Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus: a questão das leis*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas.
- MAHEU, René. 1973a. Desporto e cultura. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 13, pp. 48-58.
- _____. 1973. Desporto e educação. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 16, pp. 6-23.
- MANIFESTO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. 1971. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 10, pp. 9-17.
- MANIFESTO SOBRE O DESPORTO. 1973. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 14, pp. 6-21.
- MANIFESTO SOBRE O FAIR-PLAY. 1977. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 33, pp. 4-14.
- MANNHEIM, Karl. 1973. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARCUSE, Herbert. 1967. *Ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1978. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1999. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora UNESP.
- MARQUES, Eric Tinoco. 1972. O tempo de colher. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 12, pp. 6-7.

- _____. 1973. Desporto estudantil. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 15, pp. 3-5.
- _____. 1973. Competir é importante. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 16, pp. 4-5.
- MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar et alii. 1988. *Educação Física e o ensino de 1º grau*. São Paulo: EDUSP.
- MARTINS FILHO, João Roberto. 1987. *Movimento estudantil e ditadura militar (1964-1968)*. Campinas: Papirus.
- _____. 1997. O movimento estudantil na conjuntura do golpe. In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp.
- _____. 1998. *1968 faz 30 anos*. São Paulo: Fapesp; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos.
- MEC/DEF. 1983. Diretrizes Gerais para a Educação Física e Desportos – 1980/85, com uma ênfase especial na educação física no pré-escolar e nas quatro primeiras séries do 1º grau. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 51, pp. 5-10.
- MEDINA, João Paulo de Subirá. 1983. *A Educação Física cuida do corpo... e mente!* Campinas: Papirus.
- _____. 1991. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas: Papirus.
- MELO, Vitor Andrade de. 1995. História da história da Educação Física no Brasil: perspectivas e propostas para a década de 90. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 16, n.2, pp. 134-138. Jan.
- _____. 1996. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade estadual de Campinas.
- _____. Reflexão sobre a história da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica. *Movimento*, n. 4, pp. 41-48.
- _____. 1999. História da Educação Física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa.
- MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*, vol. 1. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais/Finep, 1989.
- MILWARD, Lea. Sugestões para o planejamento anual de Educação Física nas escolas primárias. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 1, pp. 56-59.
- MONARCHA, Carlos. 1999. *Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora Unicamp.

- MORAES, Marieta de (org.). 1994. *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim.
- MOREIRA, Wagner Wey. 1991. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Editora Unicamp.
- MOSQUERA, Juan. 1977. Corpo, personalidade e desempenho desportivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 33, pp. 46-54.
- NÓVOA, Antonio (org.). 1995a. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, Antonio. 1995b. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- _____. 1997. A imprensa de educação e de ensino. In: CATANI, Denise Barbara e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). 1997. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- NUNES, Clarice. 1993. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. Concurso de titular, Universidade Federal Fluminense.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. 2000a. Elementos para uma análise da renovação da Educação Física escolar no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): uma contribuição para a história das disciplinas. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. Porto Alegre: UFRGS.
- _____. 2000b. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? *Educar em Revista*. Curitiba, n. 16, pp. 11-26.
- _____. 2000c. Acerca da problemática da Educação Física: um diálogo com a produção teórica de Theodor W. Adorno. *Discorpo*, 10, São Paulo, jul./dez.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. 1985. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- _____. 1994. *Consenso e conflito na educação física brasileira*. Campinas: Papyrus.
- _____. (org.). 1998. *Educação Física e história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Gama Filho.
- PAIVA, Fernanda. 1994. *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitória: CEFD/UFES.
- PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. 1990. *Educação Física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política nacional em ciência e tecnologia para esta área no período 1970-1985*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- PAULA, Héber Eustáquio de. 1997. História oral e pesquisa em Educação Física e esporte: nuance de uma experiência concreta. *Coletânea do V Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Maceió.
- PEREIRA, Flávio Medeiros. 1984. Educação Física, uma prática permanente. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 53, pp. 18-22.
- _____. 1988. *Dialética da cultura física*. São Paulo: Icone.
- PROJETO HISTÓRIA. *Ética e história oral*. São Paulo, n. 15, abril/97.
- RACHI, Kiyoshi. 1990. *Educação escolar brasileira: um reexame dos estudos tendo por centro de análise a categoria de “contradição”*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RAMOS, Jayr Jordão. 1970. Panorama mundial da Educação Física e atividades correlatas. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 09, pp. 18-26.
- _____. 1971. Museu de Educação Física e desportos. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 10, pp. 38-51.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Memória, história, historiografia*. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93.
- RIBEIRO FILHO, Simeí. 1978. A dança como fator educacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 37, pp. 35-38.
- ROMANELI, Otaíza de Oliveira. 1986. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1997. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: : Freitas, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco.
- SAID, Edward. 1997. Mídia, margens e modernidade (entrevista). In: SADER, Emir (org.). *Vozes do século: entrevistas da New Left Review*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SANTIN, Silvino. 1984. Educação Física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. *Kinesis*, Santa Maria, n. especial, pp. 143-156.
- SANTOS. 1995. *Anais do I Congresso Latinoamericano de Esporte para Todos*.
- SAUT, Roberto Diniz. 1974. O aspecto social da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 24, pp. 64-71.
- SAVIANI, Dermeval. 1983. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- _____. 1988. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval.. 1989. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- SAVIANI, Nereide. 1994. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores Associados.
- SÉRGIO, Manuel. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, s/d.
- _____. *Educação Física ou ciência da motricidade humana*. Campinas: Papirus, 1989.
- SEURIN, Pierre. 1971. O problema da motivação esportiva em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 10, pp. 32-37.
- _____. 1973. Educação Física: cooperação ou conflito? *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 13, pp. 6-13.
- SEYBOLD, Annemarie. 1982. *Educação Física: princípios pedagógicos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- SILVEIRA, Milton Prado. 1979. Introdução ao estudo da ginástica. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 38, pp. 50-66.
- SIMRI, Uriel. 1979. Diversidade dos conceitos de Educação Física e sua aplicação. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 40, pp. 39-43.
- SINGER, Paul. 1989. *A crise do "milagre"*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SKIDMORE, Thomas. 1982. *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1994. *Brasil: de Castelo a Tancredo (1964-1985)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SOARES, Carmen Lúcia. 1993. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- _____. 1998. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados.
- SOARES, Maria Clara Couto. 1996. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, Livia de et alii (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Manoel. 1973. Recomendações do III Encontro dos professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 13, pp. 34-35.

- SOBRAL, Francisco. 1995. Cientismo e credulidade ou a patologia do saber em ciências do desporto. Porto Alegre. *Movimento*, 03 (2), pp. 07-16.
- SODRÉ, Nelson Werneck. 1997. Era o golpe de 64 inevitável? In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. 1994. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!:* a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora e VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). 1997. *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura.
- SOUZA, Maria Inês Salgado de. 1981. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes.
- SOUZA, Ovídio Silveira de. 1968. A mais difícil das artes. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 8, 117-119.
- _____. 1973. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 12, pp. 7-20.
- SOUZA JR., Marcílio. 1999. *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? ...isso é história!* Recife: EDUPE.
- TAFAREL, Celi Nelza Zulke. 1985. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- TANI, Go. 1998. Educação Física escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. *Anais do Seminário Brasileiro em "Pedagogia do Esporte"* Santa Maria, pp. 120-7.
- TARGA, Jachinto. 1969. O método natural de Georges Herbert. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 8, pp. 24-54.
- TEIXEIRA, Octávio. 1976. O momento esportivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 31, pp. 17-23.
- THOMPSON, Edward Palmer. 1968. *Education and experience*. Leeds: Ledds University Press.
- _____. 1979. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Crítica.
- _____. 1981. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1987. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1997. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- _____. 1998. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. s/d. *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: IFCH/Unicamp.
- THOMPSON, Paul. 1992. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TOLEDO, Caio Navarro. 1982. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática.
- _____. (org.). 1997. *1964: visões críticas do golpe*. Campinas: Editora Unicamp.
- TOMMASI, Livia de et alii. 1996. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa.
- TORRES, Rosa Maria. 1996. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de et alii (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- TUBINO, Manoel José Gomes. 1975. As tendências internacionais da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 26, pp. 6-11.
- _____. 1992. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- VAGO, Tarcísio Mauro. 1999. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. *Cadernos CEDES*, 48, Campinas, pp. 30-51, ago.
- _____. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.
- VASCONCELOS, Osny. 1976. Editorial. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 32, pp. 4-5.
- _____. 1977. Editorial. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 33, p. 3.
- VEADO FILHO, Pedro AdVincula. Educação Física e desportos e a escola. 1974. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 19, pp. 60-63.
- VIEIRA, Carlos Eduardo. 1994. *O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Católica de São Paulo.
- VIEIRA, Evaldo Amaro. 1983. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel (1951-1978)*. São Paulo: Cortez.
- VIEIRA, Maria do Pilar da Araújo et alii. 1989. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática.

- VILANOVA, Mercedes. 1994. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: MORAES, Marieta de (org.). *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 1996. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED.
- VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. 1998. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- VI Reunião de Diretores de Escolas de Educação Física 1968. *Boletim Técnico Informativo*, Brasília, n. 1, pp. 50-9.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. 1998. *A política externa do regime militar brasileiro*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- WARDE, Mirian Jorge. 1984. *Liberalismo e educação*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 1990. Contribuições da história para a educação. *INEP*, Brasília, ano 9, n. 47, pp. 3-11.
- _____. 1997. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF.
- WHEELER, Hartley. 1975. As conseqüências do atletismo para crianças. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 25, pp. 14-19.
- WILLIAMS, Raymond. 1989. *O campo e a cidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- WOHL, André. 1977. Esporte-performance (alto nível) e sua função social. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 33, pp. 22-27.
- XAVIER, Maria Elizabete. 1990. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus.

ANEXOS

CRÉDITOS DAS EPÍGRAFES

- p. 14 – A miséria da Teoria (1981: 27);
- p. 32 – Alguma Poesia (Eu também já fui brasileiro, 1930);
- p. 39 – Entrevista concedida em agosto de 1999;
- p. 69 – O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? (1978: 142);
- p. 85 – A educação e o milagre brasileiro (1974: XIV);

- p. 103 – Concepção dialética de história (1978: 31);
- p. 122 – Tecnologia, guerra e fascismo (1999: 80)
- p. 157 – Dialética do esclarecimento (1985: 47);
- p. 185 – Education and experience (1968: 21);
- p. 211 – A miséria da Teoria (1981: 36);
- p. 220 – Senhores e caçadores (1987: 358);
- p. 241 – Em busca do tempo perdido: no caminho de Swann (1983: 13);
- p. 289 – Mídia, margens e modernidade (entrevista). In: SADER, Emir (org.). *Vozes do século: entrevistas da New Left Review* (1997: 273);
- p. 321 – O campo e a cidade (1989: 399);
- p. 323 – Razão e revolução (1978: 407);
- p. 337 – Costumes em comum (1998: 20);
- p. 364 – A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão (1987: 278).

ANEXO 01 – Editorial do Boletim Técnica de Educação Física número 06 (1968): Plano de publicações da Divisão de Educação Física do MEC. Tenente Coronel Arthur Orlando da Costa.

"De acordo com a experiência acumulada em 12 meses de atuação editorial dou conhecimento aos nossos leitores das diretrizes para a publicação e distribuição de livros e revistas técnicas da Divisão de Educação Física. A publicação de base é o "Boletim Técnico Informativo" (BTI) revista periódica técnico-científica que visa divulgar informações atualizadas e resultados de pesquisas. A matéria editorial é prioritariamente nacional mesmo com eventuais prejuízos quanto ao nível: apenas em situações esporádicas serão inseridos artigos de origem estrangeira. O aperfeiçoamento do BTI acompanhará a evolução da Educação Física e os Desportos em nosso País, dando acesso aos elementos de reais qualificações técnicas e criando, assim, condições para estruturar o setor em consonância com os

modernos conceitos científicos-educacionais. As publicações complementares são os livros didáticos das matérias constantes no currículo mínimo das escolas de Educação Física e as brochuras de divulgação de técnicas e regras das modalidades desportivas. O critério de edição dessas obras será função dos setores carentes de divulgação ou atualização. A distribuição do BTI será feita a todos os especializados - Diplomados ou leigos em atividade desde que estejam devidamente relacionados pelas Inspetorias Seccionais. Estas remeterão os nomes e endereços para o PROGRAMA DE PUBLICAÇÕES - DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (PALÁCIO DA CULTURA, SALA 1111, RUA DA IMPRENSA, 16, RIO, GB) e receberão uma quantidade de revistas igual ao número de inscritos: a entrega dos BTIs aos inscritos e a participação dos cancelamentos de inscrições e das mudanças de endereços são atribuições das Inspetorias. Juntamente com o BTI n.º 6 (referentes a nov/dez de 1968) será remetido uma relação dos professores inscritos até o momento a partir da qual as Inspetorias poderão organizar a distribuição. As Escolas de Educação Física receberão seus exemplares diretamente do PROGRAMA DE PUBLICAÇÕES numa quantidade de forma a cobrir o número de professores, a biblioteca e os alunos. Estes últimos serão atendidos na proporção de um BTI para cada 5 alunos uma vez que a prioridade da revista é para os professores em atividade que necessitam de maior contato e atualização. Qualquer outra organização (bibliotecas, clubes, federações, associações etc.) poderá ser inscrita através das Inspetorias Seccionais. Recomenda-se, outrossim, o máximo de meticulosidade na participação das inscrições e alterações de endereços em face da D.E.F necessitar a manutenção de um cadastro permanente dos professores e órgãos ligados à Educação Física e Desportos no Brasil. A tiragem do BTI será regulada pela evolução do cadastro; até o momento a emissão atinge 5.000 exemplares. Os livros didáticos, ao contrário do BTI, serão distribuídos prioritariamente aos alunos das Escolas de Educação Física além, naturalmente, dos professores e bibliotecas desses estabelecimentos. A D.E.F. apenas manterá contato, em tudo que for referido a publicações, com as direções das Escolas que adotarem critérios de distribuição de acordo com suas conveniências. As Escolas interessadas em receber o material deverão enviar comunicação diretamente ao PROGRAMA DE PUBLICAÇÕES, no endereço supracitado, participando número de alunos matriculados e professores em atividade. Esta comunicação terá validade apenas para cada ano letivo. As brochuras de divulgação de técnicas e regras de modalidades desportivas serão remetidas às Inspetorias e Escolas de Educação Física em quantidades proporcionais à tiragem realizada e às inscrições (Inspetorias) ou matrículas (Escolas). O critério de distribuição também será de livre arbítrio dos responsáveis pelos órgãos citados, cujo discernimento está ajustado às necessidades e condições locais. Tendo em vista os recursos disponíveis e o atendimento prioritário de professores em atividade e alunos das Escolas de EF assim como a desatualização e a impropriedade da maior parte das brochuras até o momento editadas, fica extinto o Curso por Correspondência patrocinado pela D.E.F. Sendo o aperfeiçoamento técnico do BTI de interesse geral e sobremaneira importante para o processo evolutivo da Educação Física e Desportos nacionais, recomendo aos Inspetores e solicito aos Diretores de Escolas de Educação Física a criação de uma campanha permanente no sentido do envio de colaborações para o BTI. A DEF, por outro lado, propõe-se a financiar trabalhos de pesquisa desde que sejam apresentados projetos de viabilidade; os resultados serão obrigatoriamente publicados no BTI (restrição válida apenas para o Brasil). Todas as publicações da D.E.F. são distribuídas gratuitamente. O Boletim Técnico Informativo, que no ano de 1968 teve freqüência bimestral, passará a trimestral. Nos Estados de

São Paulo e Rio Grande do Sul as atribuições referentes às Inspetorias Seccionais serão assumidas pelo Departamento de Educação Física (DEF) e Divisão de Educação Física respectivamente. Para controle das organizações envolvidas é pormenorizado abaixo o programa editorial da D.E.F., para 1969: 1º semestre: BTIs n. 6 e 7, Regras de Voleibol, Basquetebol, Handebol de Salão e Atletismo; Livro "Didática da Educação Física". 2º semestre: BTIs n. 8, 9 e 10, Regras de Mini-basquetebol; Livro "XIX Olimpíadas - México/68 - Aspectos Técnicos Evolutivos". Dessa forma e acreditando ter esclarecido sobre todas as dúvidas até o momento suscitadas, solicitamos dar amplo conhecimento deste programa, uma vez que ele representa um Plano de distribuição das publicações da DEF/MEC do qual não pretendemos nos afastar até que injunções outras possam vir a reformulá-lo”

ANEXO 02 – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA – EDUCAÇÃO FÍSICA

I. SOCIALIZAÇÃO:

- a) sua vida;
- b) sua família;
- c) seus relacionamentos;
- d) seus hábitos.

II. FORMAÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL:

- a) influências;
- b) estudos;
- c) leituras;
- d) línguas estrangeiras – leituras no original;
- e) viagens;

III. PARTICIPAÇÕES:

- a) como entrou no debate da Educação Física;
- b) como aconteceu o interesse pela Educação Física;
- c) por que escolheu ser professor de Educação Física escolar;
- d) como e porque chegou ao Estado/prefeitura/universidade.

IV. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS:

- a) tinha contato/conhecimento da Revista;
- b) o que ele representava para sua formação/atuação profissional;
- c) qual era importância da Revista e o seu alcance (circulação);
- d) critérios de seleção dos trabalhos;
- e) havia algum tipo de controle na Revista;
- f) quais eram os seus limites.

V. EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) o que é e a sua importância: existe?;
- b) o debate esporte x Educação Física;
- c) militares x Educação Física pós-64;
- d) Educação Física escolar autoritária;
- e) transplante cultural;
- f) Educação Física x ciência;
- g) Educação Física e teorias críticas;
- h) Educação Física hoje: dentro e fora da escola;
- i) o professor de Educação Física em 70 e hoje.

IV. UMA ÚLTIMA PALAVRA...

ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA – EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Lamartine Pereira DaCosta

I. SOCIALIZAÇÃO:

- a) sua vida;
- b) sua família;
- c) seus relacionamentos;
- d) seus hábitos.

II. FORMAÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL:

- a) influências;

- b) estudos;
- c) leituras;
- d) línguas estrangeiras – leituras no original;
- e) viagens;

III. PARTICIPAÇÕES:

- a) como entrou no debate da Educação Física;
- b) como aconteceu o interesse pela Educação Física;
- c) já atuou na Educação Física escolar;
- d) como e porque chegou à universidade;
- e) qual sua vinculação com o Estado/governo militar;
- f) de que grupos profissionais/políticos/técnicos fazia parte;
- g) por quê os trabalhos para o Estado? – Diagnóstico de 71; qual a sua importância;
- h) no conselho editorial da Revista.

IV. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS:

- a) seu papel e importância e seu alcance;
- b) seu controle e seus limites;
- c) sua forma e seu conteúdo;
- d) critérios técnicos de seleção de trabalho;
- e) sua produção no interior da Revista;
- f) o que ela significou para a Educação Física.
- g) quem eram os participantes do conselho editorial da Revista: Inezil Penna Marinho, Léa Milward, Ovídio Silveira de Souza, Yesis Ilcia Y Amoedo Guimarães Passarinho.

V. EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) o que é e a sua importância
- b) o debate esporte x Educação Física;
- c) militares x Educação Física pós-64;
- d) transplante cultural;
- e) Educação Física x ciência;
- f) Educação Física e teorias críticas;
- g) Educação Física hoje: dentro e fora da escola;

- h) o professor de Educação Física em 70 e hoje;
- i) Educação Física escolar: existe? Ela foi/é autoritária?;
- j) Sua produção acadêmica/intelectual: mudanças e alternâncias;
- k) Seu interesse pela história e pelas Ciências Humanas;
- l) As acusações dos adversários.

VI. UMA ÚLTIMA PALAVRA...

ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA – EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof^a. Carmen Lúcia Soares.

I. SOCIALIZAÇÃO:

- a) sua vida;
- b) sua família;
- c) seus relacionamentos;
- d) seus hábitos.

II. FORMAÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL:

- a) influências;

- b) estudos;
- c) leituras;
- d) línguas estrangeiras – leituras no original;
- e) viagens.

III. PARTICIPAÇÕES:

- a) como entrou no debate da Educação Física;
- b) como aconteceu o interesse pela Educação Física;
- c) por que a Educação Física escolar;
- d) como e porque chegou à universidade;
- e) como professora da Rede Municipal de Curitiba:
 - 1. qual era a Educação Física “oficial”;
 - 2. tensões, aproximações e rupturas/diferentes grupos;
 - 3. havia a participação dos professores na elaboração dos programas oficiais;
 - 4. havia consenso no encaminhamento dos programas e das aulas/atividades;
 - 5. como era a sua prática cotidiana na escola/com a Educação Física;
 - 6. o que pretendia/esperava com a Educação Física na escola;
 - 7. escolas, séries, turmas e outros trabalhos/informações.
- a) No Coletivo de Autores;
- b) Na assessoria da Prefeitura Municipal de Curitiba;
- c) Na produção acadêmica e na formação profissional;

IV. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS:

- a) tinha contato/conhecimento da Revista;
- b) o que ela representava para a sua formação/atuação profissional;
- c) qual era a importância da Revista e o seu alcance (circulação);
- d) critérios de seleção dos trabalhos;
- e) havia algum tipo de controle na Revista;
- f) quais eram os seus limites;
- g) dispunha de outros materiais de apoio no seu cotidiano.

V. EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) o que é e a sua importância
- b) o debate esporte x Educação Física;
- c) militares x Educação Física pós-64;
- d) transplante cultural;
- e) Educação Física x ciência;
- f) Educação Física e teorias críticas;
- g) Educação Física hoje: dentro e fora da escola;
- h) o professor de Educação Física em 70 e hoje;
- i) Educação Física escolar: existe? Ela foi/é autoritária?;
- j) Sua produção acadêmica/intelectual: mudanças e alternâncias;
- k) Seu interesse pela história e pelas Ciências Humanas;
- l) As acusações dos adversários - Coletivo.

VI. UMA ÚLTIMA PALAVRA...

ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA – EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof^a. Idelzi Terezinha Massaneiro, Prof^a. Diva de Almeida, Prof. Darci Olavo Woellner e Prof^a. Halina Marcinovska e Julio Lubachevski.

I. SOCIALIZAÇÃO:

- a) sua vida;
- b) sua família;
- c) seus relacionamentos;
- d) seus hábitos.

II. FORMAÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL:

- a) influências;
- b) estudos;
- c) leituras;
- d) línguas estrangeiras – leituras no original;
- e) viagens.

III. PARTICIPAÇÕES:

- a) como entrou no debate da Educação Física;
- b) como aconteceu o interesse pela Educação Física;
- c) por que a Educação Física escolar;
- d) como e porque chegou à universidade;
- e) como professora da Rede Municipal de Curitiba:
 - 1. qual era a Educação Física “oficial”;
 - 2. tensões, aproximações e rupturas/diferentes grupos;
 - 3. havia a participação dos professores na elaboração dos programas oficiais;
 - 4. havia consenso no encaminhamento dos programas e das aulas/atividades;
 - 5. como era a sua prática cotidiana na escola/com a Educação Física;
 - 6. o que pretendia/esperava com a Educação Física na escola:
- a) escolas, séries, turmas e outros trabalhos/informações.
- b) Na produção de Lições Curitibanas;
- c) Na assessoria da Prefeitura Municipal de Curitiba;
- d) Na formação de professores;
- e) Por que não uma produção acadêmica e um doutoramento.

IV. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS:

- a) tinha contato/conhecimento da Revista;
- b) o que ela representava para a sua formação/atuação profissional;
- c) qual era a importância da Revista e o seu alcance (circulação);
- d) critérios de seleção dos trabalhos;
- e) havia algum tipo de controle na Revista;
- f) quais eram os seus limites;
- g) dispunha de outros materiais de apoio no seu cotidiano.

V. EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) o que é e a sua importância
- b) o debate esporte x Educação Física;
- c) militares x Educação Física pós-64;
- d) transplante cultural;
- e) Educação Física x ciência;
- f) Educação Física e teorias críticas;
- g) Educação Física hoje: dentro e fora da escola;
- h) o professor de Educação Física em 70 e hoje;
- i) Educação Física escolar: existe? Ela foi/é autoritária?;
- j) Sua produção acadêmica/intelectual: mudanças e alternâncias;
- k) Seu interesse pelas Ciências Humanas;
- l) As acusações dos adversários.

VI. UMA ÚLTIMA PALAVRA...

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – EDUCAÇÃO FÍSICA

Professores Antonio Gilberto Canestraro, Evaldo Kerkoski, Aluísio da Rosa, Clodoaldo José Rossa, Ernani Wahrhaftig, Ademir Piovesan, Carmen Lúcia de Camargo Piovesan, Hermínia Piazzetta Xavier, Olga Lubachevski.

I. SOCIALIZAÇÃO:

- a) sua vida;
- b) sua família;
- c) seus relacionamentos;
- d) seus hábitos.

II. FORMAÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL:

- a) influências;
- b) estudos;
- c) leituras;
- d) línguas estrangeiras – leituras no original;
- e) viagens.

III. PARTICIPAÇÕES:

- a) como entrou no debate da Educação Física;
- b) como aconteceu o interesse pela Educação Física;
- c) por que a Educação Física escolar;
- d) como e porque chegou aos cargos de direção;
- e) como professor da Rede Municipal de Curitiba:
 - 1. qual era a Educação Física “oficial”;
 - 2. tensões, aproximações e rupturas/diferentes grupos;
 - 3. havia a participação dos professores na elaboração dos programas oficiais;
 - 4. havia consenso no encaminhamento dos programas e das aulas/atividades;
 - 5. como era a sua prática cotidiana na escola/com a Educação Física;
 - 6. o que pretendia/esperava com a Educação Física na escola:
- a) escolas, séries, turmas e outros trabalhos/informações.
- b) Na nos órgãos superiores da Prefeitura Municipal de Curitiba – secretarias etc.;

IV. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS:

- a) tinha contato/conhecimento da Revista;
- b) o que ela representava para a sua formação/atuação profissional;
- c) qual era a importância da Revista e o seu alcance (circulação);
- d) critérios de seleção dos trabalhos;
- e) havia algum tipo de controle na Revista;
- f) quais eram os seus limites;
- g) dispunha de outros materiais de apoio no seu cotidiano.

V. EDUCAÇÃO FÍSICA:

- a) o que é e a sua importância;
- b) o debate esporte x Educação Física;
- c) militares x Educação Física pós-64;
- d) transplante cultural;
- e) Educação Física x ciência;
- f) Educação Física e teorias críticas;
- g) Educação Física hoje: dentro e fora da escola;
- h) o professor de Educação Física em 70 e hoje;
- i) Educação Física escolar: existe? Ela foi/é autoritária?;
- j) Sua produção profissional: mudanças e alternâncias;
- k) Como você se vê frente a Educação Física, hoje;
- l) Tem adversários no campo intelectual/profissional.

VI. UMA ÚLTIMA PALAVRA...