

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE MOVIMENTA AO PASSADO:
O CASO ENTRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA (1988) E A REVISTA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (1968 - 1984)**

KRIGOR DE CAMARGO BARELA FAEDA

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE MOVIMENTA AO PASSADO:
O CASO ENTRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA (1988) E A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
DESPORTOS (1968 - 1984)**

Dissertação apresentada por KRIGOR DE CAMARGO BARELA FAEDA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr.: MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA GOMES

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F147u Faeda, Krigor de Camargo Barela
Uma educação física que se movimenta ao passado : O caso entre a abordagem desenvolvimentista da educação física (1988) e a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968 - 1984) / Krigor de Camargo Barela Faeda. -- Maringá, PR, 2024.
142 f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação . 2. Educação física. 3. Periódico. 4. Desenvolvimento humano. 5. Ditadura empresarial-militar. I. Gomes, Marco Antônio de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 796.01

KRIGOR DE CAMARGO BARELA FAEDA

**UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE MOVIMENTA AO PASSADO:
O CASO ENTRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA (1988) E A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
DESPORTOS (1968 - 1984)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes – UEM

Prof. Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque – UFAL

Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini – UEM

02 de Maio de 2024

Dedico esta Dissertação aos trabalhadores que fizeram de suas vidas um instrumento da luta diária contra a barbárie.

AGRADECIMENTOS

O processo de construção do conhecimento é essencialmente social e, por isso, aqui cabem os mais sinceros agradecimentos aos homens e mulheres que outrora se puseram no fronte das ideias e desbravaram o desconhecido. E aqui, além dos nomes que se destacam e atravessam a história, faz-se necessário lembrar e agradecer aos nomes que se apagaram e foram apagados da História, exatamente porque a construíram.

Posto isto, cabe salientar que esta Dissertação é produto de muitas mãos, não porque foi escrita por várias pessoas, mas porque resulta de muitas discussões acaloradas pelas batidas da vida, de muitas tentativas de intervenções na realidade e de muitas reflexões sobre a materialidade, que certamente enriqueceram os desenhos aqui traçados sobre o objeto investigado. É nesse sentido que encaro as páginas de agradecimentos.

Desse modo, agradeço a vida, que foi presenteada por minha mãe e por meu pai e que me presenteou com a Ivone e o Valdenir, trabalhadores, que tanto me ensinaram e me ensinam sobre, amor, viver e sonhar, e que não mediram e nem medem esforços para que a minha existência seja com dignidade. Obrigado por serem quem vocês são e quem estão sendo.

Agradeço também aos caminhos da vida, que me possibilitaram encontrar pessoas incríveis, que com seus afetos e suas críticas, me puseram a pensar e repensar a realidade.

Obrigado Rodrigo, por seu olhar cuidadoso e por seu carinho expresso de tantas maneiras diferentes, você deixa meus dias mais alegres e me fortalece para as empreitadas da vida.

Obrigado amigas e amigos, verdadeiros camaradas de luta e festa, que me ensinam que a vida pode ser diferente e que constroem ombro a ombro o dia de amanhã. Rô, Ademir, Brena, Thainá, Bruna, Thalita, Pedro... obrigado por cada momento ímpar em minha formação humana.

Obrigado especial ao Marco Antônio, que dedicou tantos dias para orientar esta pesquisa. Este camarada e amigo, possibilitou durante todo o processo de estudo e escrita liberdade para que eu transformasse minhas ideias em ações.

Obrigado por contribuir tanto com a minha formação enquanto pesquisador, professor Marco.

Agradeço também aos trabalhadores das Instituições de Ensino Superior engajados em sua defesa e melhoria, em especial os trabalhadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

E, por último, agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que me auxiliou por quatorze meses manutenção da existência e produção do conhecimento.

Nos anos 70, no solo brasileiro
O governo enganava o povo
com palavras vazias
Palavras vazias...
Dizia maravilhas, prometia alegrias
E o povo enganado a tudo assistia
Brasil! Brasil!
Ame ou deixe-o
Na sua demagogia, ele se esquecia
Que o povo lá de cima cumpria a sua sina
Pois eram explorados pelos latifundiários
Que tomavam as suas terras e ditavam novas
regras
Brasil! Brasil!
Ame ou deixe-o
E o povo enganado a tudo assistia,
e a censura a tudo proibia
Pois a repressão parava à bala
o levante guerrilheiro
Brasil! Brasil!
Ame ou deixe-o
Enquanto que nas grades o DOI-CODI
Torturava cidadãos brasileiros
Eu na escola dizia!
Eu na escola dizia!
Brasil!
Oh pátria amada!
Amo você!

FAEDA, Krigor de Camargo Barela Faeda. **UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE MOVIMENTA AO PASSADO: O CASO ENTRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1988) E A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (1968 - 1984)**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2024.

RESUMO

Nesta Dissertação procura-se defender a ideia de que as proposições teórico-práticas presentes na obra "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista" são apresentadas sem fazer uma contraposição às raízes econômicas, políticas e sociais que respaldaram a ditadura empresarial-militar e a própria área no passado, o que encaminhou à produção de postulados baseados, embora de maneira sofisticada e com respaldo científico, em uma continuidade dos ideais presentes durante os anos do regime ditatorial, principalmente as proposições presentes na "Revista Brasileira de Educação Física e Desportos". Para esse propósito, metodologicamente assumiu-se a pesquisa de caráter bibliográfico-documental, na qual foram analisados dezenove números do periódico mencionado e a obra da Abordagem Desenvolvimentista, bem como outras obras que possibilitaram uma contextualização do período em que foram produzidos o periódico e a obra. Essas análises assumiram como pressuposto filosófico o Materialismo Histórico e encaminharam uma argumentação que confirmou a hipótese inicial de que a Abordagem Desenvolvimentista apresenta em seu conteúdo uma continuidade das ideias de outrora.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Periódico; Desenvolvimento Humano.

FAEDA, Krigor de Camargo Barela Faeda. **A PHYSICAL EDUCATION THAT MOVES TO THE PAST: THE CASE BETWEEN THE DEVELOPMENTAL APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION (1988) AND THE BRAZILIAN MAGAZINE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS (1968 - 1984)**. 141 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2024.

ABSTRACT

This Dissertation seeks to defend the idea that the theoretical-practical propositions present in the work "School Physical Education: Fundamentals of a Developmental Approach" are presented without opposing the economic, political and social roots that support the business-military dictatorship and the area itself in the past, which led to the production of postulates based, although in a sophisticated manner and with scientific support, on a continuity of the ideals present during the years of the dictatorial regime, mainly the propositions present in the "Revista Brazilian Association of Physical Education and Sports". For this purpose, methodologically, bibliographical-documentary research was undertaken, in which nineteen issues of the aforementioned periodical and the work of the Developmental Approach were analyzed, as well as other works that enabled a contextualization of the period in which the periodical and the constructions. These analyzes assumed Historical Materialism as a philosophical assumption and forwarded an argument that confirmed the initial hypothesis that the Developmental Approach presents in its content a continuity of ideas from the past.

Keywords: Education; Physical Education; Periodical; Human Development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DITADURA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA:	20
2.1. ENTRA EM CAMPO O TIME DOS MILITARES	20
2.2. MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL... QUEM NÃO MARCHAR DIREITO VAI PRESO PRO QUARTEL...	35
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR:	53
3.1. ENTRE A CHUTEIRA E O COTURNO	53
4. E QUANDO O AMANHÃ CHEGAR?	75
4.1. A REDEMOCRATIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	75
4.2. UM NOVO TEMPO, MARCADO EM UM RELÓGIO ANTIGO	87
4.2.1. A SELEÇÃO NATURAL DE CHARLES DARWIN: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE SUA TEORIA	95
4.2.2. O DARWINISMO SOCIAL DE HERBERT SPENCER: REFERÊNCIA TEÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTISMO	97
4.2.3. DAVID GALLAHUE: A BASE TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTISTA BRASILEIRA	100
4.2.4. JEAN PIAGET A BASE TEÓRICA PSICOLÓGICA DA DUPLA DETERMINAÇÃO PARA A TEORIA DESENVOLVIMENTISTA	106
4.3. NÃO ESPEREMOS ACONTECER PARA FAZER A HORA	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na linha de Pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - PR, e se apresenta como uma Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação. A centralidade desta pesquisa está em analisar a Educação Física, uma construção sócio-histórica contraditória e em disputa, em sua relação com as demais construções e práticas sociais, especialmente o seu uso pela classe dominante e seus teóricos para a manutenção da forma societária capitalista. É nesse sentido que se faz necessária uma breve recuperação do contexto histórico em que se inserem as produções teóricas estudadas no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa e que serão apresentadas no curso deste texto.

A história da luta de classes no cenário brasileiro tomou contornos mais nítidos na segunda metade do século XX, principalmente, durante os vinte e um anos da sangüinária Ditadura Empresarial-Militar imposta com o golpe de 1964. A disputa entre a classe dominante nacional, associada aos interesses imperialistas, e a classe dominada apresentou uma correlação de forças desproporcional, que culminou em um dos mais tristes momentos da história brasileira, os amargos Anos de Chumbo (Dreifuss, 1981).

Naquele momento histórico, a violência, a repressão e a brutalidade sem limites foram marcas registradas do regime ditatorial, que tinha o objetivo de garantir a sedimentação do projeto de país mais alinhado ao imperialismo, principalmente o estadunidense. Os porões da ditadura, as torturas, as prisões arbitrárias, os exílios, as mortes e as demais perversidades atravessam este passado recente, que se faz presente, como uma ferida que demora para cicatrizar.

Desse modo, a tentativa de evitar que esta tragédia não se repita como farsa¹, impõe como necessário colocar o dedo nas feridas, para revirar esse momento histórico e aprofundar a compreensão do que representou aquele período,

¹ Marx, em "O 18 de Brumário de Luís Bonaparte" (2011), apresenta uma crítica à compreensão de Hegel sobre a História. Em seus termos: "Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa" (p. 25).

bem como observar as marcas dele para a contemporaneidade, principalmente, no que diz respeito às práticas educativas.

O Golpe de Primeiro de Abril de 1964 marcou profundamente a história recente do Brasil. Para garantir seus interesses, a classe burguesa liquidou qualquer vestígio de democracia e apostou na repressão violenta de todos aqueles que representavam algum entrave aos seus objetivos. Embora, neste caso, a violência tenha cumprido um papel decisivo na manutenção da ditadura, o regime ditatorial brasileiro não se sustentou apenas com isso, diversas foram as iniciativas tomadas pelos militares no campo econômico, político e ideológico para preservar o poder em suas mãos (Cunha; Góes, 2002).

Nesse sentido, há que se recordar que entre os anos de 1964 e 1985, as exigências da classe dominante brasileira levaram os militares a renovarem seus votos com a Educação Física, com a finalidade de efetivar um novo projeto educacional, relacionado ao projeto de país em curso (Castellani Filho, 1988). Tal feito não parece estranho à história da Educação Física Moderna, haja vista que esta prática social desde sua gênese, no século XIX na Europa, apresenta uma relação com as instituições militares, com as práticas médicas higienistas e eugenistas, com a promoção de saúde visando o rendimento do trabalhador, com o desenvolvimento moral dos indivíduos e a construção de um homem novo - o homem do capital. Esta influência europeia chegou ao Brasil no século XX e contornou a Educação Física brasileira com os ideais eugênicos e de melhoramento da raça (Soares, 2001).

Diante desse quadro, no período da ditadura empresarial-militar, é possível dizer que a Educação Física brilhou aos olhos dos golpistas, não por uma mera preferência por parte deles, ao contrário, a própria construção sócio-histórica desta prática social apontava justificativas materiais que caminhavam ao encontro dos objetivos estratégicos do golpe militar (Castellani Filho, 1988).

Por conta disso, os militares no governo incluíram e expandiram a Educação Física no sistema educacional e nas práticas educativas em geral, com a finalidade de ampliar as possibilidades do uso desta prática social como um instrumento ideológico (Castellani Filho, 1988). Nesse cenário, um dos meios utilizados pelos militares para alcançar esse fim foi a "Revista Brasileira de Educação Física e Desportos" (RBEFD), editada pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura (DEF/MEC), entre os anos de 1968 e 1984, que tinha o objetivo

de instrumentalizar os professores da área a partir do seu conteúdo formativo (Oliveira, 2001).

A RBEFD buscava contribuir como a base teórica para a elaboração prática da Educação Física Escolar e Extraescolar durante a ditadura empresarial-militar, apresentando em suas páginas a ideia da intelectualidade do regime, de professores e de militares, sobre esta prática social, seus objetivos, seu objeto e outros assuntos correlatos, como a compreensão de Ser Humano e Sociedade que se evidenciam a cada linha deste periódico editado até 1984, momento em que o regime ditatorial já demonstrava perda de sua força.

Com o processo de redemocratização, a Educação Física do período militar passou a ser contestada e alguns teóricos começaram a criticar a forma como era concebida e trabalhada. Esse processo levou à uma crise de identidade, que passou a ser o ponto de discussão das décadas de 1980 e 1990. Na efervescência dessas discussões, uma série de novas questões emergiram e alguns teóricos propuseram abordagens pedagógicas para a Educação Física Escolar, com o objetivo de superar o cenário anterior.

Este é o caso de Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias De Proença, que propuseram, em 1988, a Abordagem Desenvolvimentista para a área, com a obra "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista", como uma possibilidade pedagógica que iria na direção de confrontar a Educação Física Escolar do período do regime ditatorial empresarial-militar. Tal obra, embora tenha sido elaborada assumindo uma perspectiva de confronto ao período ditatorial e à prática da Educação Física desenvolvida naquele momento histórico, suas formulações se colocam no campo do conservadorismo, isto é, da conservação do modo de produção capitalista, o que perpassa pela defesa de uma Educação Física mais próxima das necessidades da classe dominante do que das necessidades da classe dominada.

Diante desse quadro, parece fundamental trazer à luz um debate sobre os avanços e/ou retrocessos da Educação e Educação Física Escolar da sociedade brasileira, confrontando o que era desenvolvido e proposto durante a ditadura empresarial-militar de 1964 com uma das principais abordagens pedagógicas proposta no contexto de redemocratização e que se sustenta como referencial até os dias atuais, tendo como fio condutor dessa discussão as especificidades destas práticas sociais em sua relação com a totalidade do modo de produção capitalista.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi comparar as proposições teórico-práticas para Educação Física Escolar presentes na "Revista Brasileira de Educação Física e Desportos", redigida entre 1968 e 1984, em relação ao que foi proposto na obra "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista", publicada em 1988, para verificar se a referida abordagem avança em relação aos postulados do período anterior.

O interesse por este tema surgiu no transcorrer do caminho pelo campo da produção do conhecimento trilhado durante a graduação em Educação Física, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Nesse sentido, no primeiro ano de graduação, que ocorreu em 2018, muitas questões surgiram sobre a área e sua relação com as problemáticas e contradições sociais. Parte destes questionamentos tiveram importantes respostas e novas perguntas, a partir do primeiro Projeto de Iniciação Científica - PIC, intitulado "Pós-modernismo: um estudo crítico introdutório" (Processo: 8565/2018) e do segundo PIC, intitulado "Marxismo e gênero: estudo introdutório" (Processo: 993/2020). A par e passo com a Pesquisa, a atuação no Projeto de Extensão "Educação e marxismo: aproximações de análise à luz da crítica marxiana da economia política" (Processo: 854/2011) ampliou meu arcabouço teórico e fez emergir uma série de novos questionamentos, que conduziram as análises novamente para a Educação Física enquanto objeto de análise. Nesse sentido, produzi o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC que apresentei ao Departamento de Educação Física da UEM, intitulado "Aproximação aos Clássicos que Fundamentam a Abordagem Desenvolvimentista". As discussões apresentadas nestes projetos conduziram a novas perguntas, parte delas encaminharam o tema desta dissertação.

Dessa forma, a hipótese assumida para este trabalho é de que a referida Abordagem desenvolve suas proposições pedagógicas para a Educação Física brasileira sem fazer uma contraposição às raízes econômicas, políticas e sociais que respaldaram a ditadura empresarial-militar e a própria área, o que encaminhou à produção de postulados teórico-práticos baseados, embora de maneira sofisticada e com respaldo científico, em uma continuidade dos ideais presentes durante os anos do regime ditatorial. Além disso, essas teorizações relacionam-se com o movimento de reestruturação do modo de produção capitalista ocorrido durante o período ditatorial, de 1964 a 1985, e o período de redemocratização, que resultou no texto da Constituição Federal de 1988.

Para discutir tal temática, fez-se necessário realizar uma contextualização histórica dos objetos tomados para análise: processo de reestruturação do capital, ditadura empresarial-militar, redemocratização, Educação e Educação Física, etc., o que possibilitou compreendê-los tomando-os por sua raiz, sem dissociá-los da totalidade histórica em que foram produzidos e estão inseridos. Bem como, fez-se necessário a análise da imprensa periódica pedagógica do período ditatorial em comparação com as proposições teóricas e pedagógicas posteriores.

Desse modo, foi realizada uma revisão e levantamento bibliográfico-documental das principais obras e documentos que discutem os temas citados anteriormente. Nesse sentido, as obras de Soares (2001), Castellani Filho (1988), Mello (2014), Oliveira (2001), Beltrami (2006) e outros foram analisadas para ampliar a compreensão da Educação Física enquanto uma construção social e o seu papel durante o regime ditatorial. No que diz respeito a biografia consultada para ampliar o conhecimento sobre o golpe e a ditadura empresarial-militar de 1964, obras como as de Cunha e Góes (2002), Sanfelice (2008), Germano (1990), Bandeira (1962) entre outras foram devidamente lidas, fichadas e analisadas.

Além disso, foram analisadas pesquisas sobre a "Revista Brasileira de Educação Física e Desportos", especialmente a Tese de Doutorado de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001), e pesquisas sobre a obra "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista", especialmente os comentários dos próprios autores vinte anos depois da sua publicação (Tani, 2008; Manoel, 2008). Ressalta-se a realização da leitura, na íntegra, da obra de Tani *et. al.* (1988) e dos números do periódico da RBEFD produzidos durante o governo do militar Ernesto Geisel, isto é, do vigésimo número, de 1974, ao trigésimo nono número, de 1978.

Em relação aos números da *Revista* que foram analisados, dois pontos precisam ser explicados. Primeiro, a escolha deste período se deu a partir da materialidade da Biblioteca Central dos Estudantes – UEM, que contava com poucos exemplares da série da RBEFD e apresentava apenas os números publicados durante o período de Ernesto Geisel no comando da ditadura empresarial-militar como possíveis de formar um bloco de análise, todavia, com a ausência do vigésimo segundo número. O único número deste período que não constava nos periódicos disponíveis para consulta na UEM foi analisado em sua forma digitalizada, concedida a partir do original, por meio da Biblioteca Universitária da Universidade

Federal de Santa Catarina – UFSC. Segundo, dentro deste período escolhido todos os textos foram lidos, fichados e analisados em seu conteúdo, o que possibilitou levantar os postulados dos autores presentes neste periódico em relação à concepção de Educação, Educação Física, seu objeto de intervenção e análise, bem como a sua finalidade.

Destaca-se ainda a análise de documentos oficiais como, por exemplo, o Decreto-Lei nº 869/69 e a Política Nacional de Educação Física e Desportos (1976). Dessa forma, após a realização do levantamento bibliográfico-documental, as obras e os documentos encontrados foram lidos integralmente, fichados e submetidos a uma análise interpretativa. A partir disso, algumas categorias emergiram e se mostraram relacionadas às investigações e aos tensionamentos propostos.

De acordo com Gil (2010), método bibliográfico e documental é aquele em que estudamos trabalhos que já foram publicados. Estes perpassam documentos oficiais e extra oficiais no caso do método documental e livros, teses, artigos e revistas no método bibliográfico. A análise interpretativa, de acordo com Severino (1993, p. 52), “é tomar posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor”.

Há que se destacar que as reflexões expressas nesta pesquisa assumiram como pressuposto filosófico o Materialismo Histórico, fundado por Karl Marx e Friedrich Engels e o método de pesquisa empregado no curso de sua elaboração procurou aproximar-se da concepção de método de pesquisa estabelecida por Marx e Engels. O interesse desses pensadores é de desvendar a realidade a partir de pressupostos reais, isso se evidencia em Marx e Engels (2007), ao passo que apresentam sua concepção de história, assumida como desenvolvimento do processo real de produção e reprodução da vida, que tem uma base material.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo

do pensamento — que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia — é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (Marx, 2014, p. 28).

Esses pensadores assumem pressupostos reais para avançar em suas investigações e, com isso, compreendem que é preciso chegar à raiz do problema, para tanto faz-se necessário buscar sua gênese no movimento da história, seu desenvolvimento histórico, sua estrutura e dinâmica. Segundo a perspectiva marxiana, a ciência não espera encontrar respostas prontas sobre a realidade concreta, o processo de produção do conhecimento é regido por perguntas e visa construir respostas que se sustentam diante da materialidade. Nos postulados de Marx (2014), fica evidente que todo o empenho do cientista seria desnecessário se a aparência correspondesse de imediato com a essência. Além disso, cabe ressaltar que, segundo Engels (1974), o nascimento e desenvolvimento das ciências desde o início, são condicionados pela produção da vida, o que impõe, de acordo com as condições de cada época histórica, determinados limites ao pensamento científico.

De acordo com os postulados de Marx e Engels (2007, p. 94), é possível compreender que "não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência". É nesse sentido que Engels (1974, p. 207) aponta que "a dialética na cabeça é apenas o reflexo das formas de movimento do mundo real, tanto da natureza como da história". Desse modo, é preciso compreender a realidade de fato, em seu movimento real, pois a dialética subjetiva, o pensamento, apenas reflete a dialética objetiva, que opera em toda a realidade.

De acordo com José Paulo Netto (2011), o método de Marx é apresentado durante suas formulações teóricas. Desse modo, em suas obras este intelectual parte do interesse em entender a ontologia do seu objeto de estudo, no qual sua unidade metodológica consiste em articular teoria, método e o concreto social. Com uma base de análise que parte de pressupostos reais.

Posto isso, as páginas que seguem apresentarão a síntese destas reflexões organizadas do seguinte modo: inicialmente apresenta-se as bases do Golpe de 1964 e a relação do regime ditatorial com a Educação e a Educação Física, em seguida discorre-se sobre a *Revista*, principalmente, o seu conteúdo, em um terceiro momento se apresenta o processo de redemocratização e a Abordagem Desenvolvimentista, para na quarta e última parte, relacionar todas as temáticas à

totalidade do modo de produção capitalista, especialmente, a relação com o processo de reestruturação econômica dessa forma societária.

2 DITADURA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA:

Neste capítulo, encontram-se as análises da construção sócio-histórica do Golpe de 1964 que levou à Ditadura Empresarial-Militar, no item "ENTRA EM CAMPO O TIME DOS MILITARES", e o papel desempenhado pela Educação e pela Educação Física durante os anos de chumbo, no item "MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL... QUEM NÃO MARCHAR DIREITO VAI PRESO PRO QUARTEL...".

2.1 ENTRA EM CAMPO O TIME DOS MILITARES

Acorda amor
Não é mais pesadelo nada
Tem gente já no vão de escada
Fazendo confusão, que aflição
(Acorda amor - Chico Buarque)

No jogo de disputas de interesses, entre as frações da classe dominante brasileira e as frações da classe dominada, um novo time representando os velhos interesses da burguesia entrou em campo, era o tempo de uma sangrenta ditadura empresarial-militar, que viria a durar vinte e um longos anos. O seu marco histórico remete ao anúncio, em 1º de abril de 1964, da vacância da cadeira presidencial, mesmo com o presidente João Goulart - Jango (1919 - 1976)² em pleno exercício de sua função. O outono daquele e dos outros anos estava condenado ao sabor amargo dos atos autoritários, repressivos, violentos, embrutecedores e, acima de tudo, anticomunistas dos Anos de Chumbo.

Não cabe a este texto retratar a história de todos os fatos que culminaram no Golpe de 1964, todavia, alguns acontecimentos históricos, políticos e econômicos, que ocorreram na sua antessala, ao serem tomados, possibilitam apresentar de forma mais qualificada o processo de elaboração daquele complexo contexto, que

² O documentário "Jango", de Silvio Tendler, lançado em 1984, possibilita uma ampliação na compreensão do que foi a trajetória política de João Goulart e as decisões político-econômicas que levaram à sua deposição, por um golpe militar nas primeiras horas de 1º de abril de 1964.

pressionava a classe dominante brasileira a acertar suas contas, no cenário econômico-político nacional e internacional, em relação às contradições internas e externas que explodiam no Brasil, na América-Latina e nos quatro cantos do globo. O caminho escolhido pela classe dominante não foi por uma revolução de caráter burguês, aos moldes do que havia ocorrido nos países de ponta do capital, a saída foi pelo golpe, de caráter empresarial e militar, o caminho foi a troca de poder para estabelecer “O dia que durou 21 anos”³.

Moniz Bandeira, professor universitário, cientista político e historiador brasileiro, em seu texto “O caminho da Revolução Brasileira”, publicado em 1962, buscou, na década de 1960, contribuir com a resolução das contradições sociais, tomando a posição dos trabalhadores e assumindo uma postura crítica e revolucionária nas suas elaborações teóricas. Nesta obra, o intelectual chamava atenção para a crise da burguesia brasileira, para ele “o impasse das classes dominantes decorre da necessidade que possui a burguesia de levar adiante a industrialização do país e, ao mesmo tempo, da sua incapacidade de fazê-lo” (Bandeira, 1962, p. 22-3). A disputa entre as frações da classe dominante nacional sobre a forma como o Brasil se poria no capital internacional elaborou, aos termos do ditado popular, uma sinuca de bico.

As classes dominantes do Brasil encontram-se num impasse, que acirra as contradições nacionais e a crise do capitalismo. Esse impasse decorre do desenvolvimento econômico, que mudou a correlação de forças na sociedade. A burguesia industrial passou a possuir maior parcela do poder econômico, estabelecendo-se relativo equilíbrio de posições com os setores ligados ao latifúndio e ao comércio internacional, que encabeçavam a coligação das classes dominantes (Bandeira, 1962, p. 21).

Para compreender o que representa um embate entre estas frações sociais brasileiras é preciso lembrar que as terras tupinambás encontradas por Pedro Álvares Cabral (1467 - 1520), em 1500, foram palco de cenas tão repugnantes quanto a Ditadura de 1964. Os tristes capítulos da dizimação dos povos originários e do brutal processo de escravização e massacre dos povos africanos, compõem o enredo da História do Brasil. A especificidade da formação sócio-histórica brasileira

³ O documentário “O dia que durou 21 anos”, de Camilo Tavares, lançado em 2012, possibilita valiosas reflexões sobre o Golpe de 64 e a relação íntima entre frações da burguesia nacional com frações da burguesia internacional, principalmente, a dos Estados Unidos da América - EUA, para elaborar a “solução” das contradições sociais engendradas pelo modo de produção capitalista.

potencializa o desenvolvimento de uma classe dominante nacional de caráter conservador e reacionário em tempo integral⁴. Além disso, o processo de colonização e exploração colocaram a economia do Brasil, assim como a de outros países latinoamericanos, numa posição de dependência aos interesses econômicos das classes dominantes dos países centrais do modo de produção capitalista.

O desenvolvimento brasileiro, para tomar de empréstimo a grande reflexão de André Gunder Frank (1969), em seu livro “América Latina: Subdesenvolvimento e Revolução”, entra na esteira de desenvolvimento do subdesenvolvimento imposta aos países latinos. Gunder Frank (1968), no prenúncio destas formulações, utiliza o Brasil como exemplo do desenvolvimento dependente, estabelecido na relação entre os capitalistas nacionais e internacionais,

A história do Brasil é talvez o exemplo mais claro de desenvolvimento regional e nacional do subdesenvolvimento. A expansão da economia mundial desde o início do século XVI converteu sucessivamente o nordeste, o interior de Minas Gerais, o norte, o centro-sul (Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná) em economias exportadoras e os incorporou à estrutura e ao desenvolvimento do sistema capitalista mundial. Cada uma dessas regiões experimentou o que pode parecer um desenvolvimento econômico durante o período de suas respectivas idades douradas, mas era um desenvolvimento dependente que não era nem autogerado nem capaz de autopetuar-se. Quando o mercado ou a produtividade das 3 primeiras regiões diminuiu, tanto o interesse nacional como o estrangeiro por elas desapareceu e caíram condenadas a desenvolver o subdesenvolvimento que vivem atualmente. Na 4ª região, a economia do café teve um destino similar, mas não tão grave [...] (Frank, 1968, n.p).

Nessa linha, Ruy Mauro Marini (2017), em seu livro “Dialética da dependência”, ao analisar o processo de formação econômico-política dos países latinoamericanos, possibilita refletir o caráter contrarrevolucionário da burguesia latino-americana e os determinantes da condição de sócia-menor dos interesses metropolitanos, dentro do grande jogo da exploração assalariada. Para apresentar essa relação discute o desenvolvimento industrial,

[...] por significativo que tivesse sido o desenvolvimento industrial no seio da economia exportadora (e, por consequência, na extensão do mercado interno), em países como Argentina, México, Brasil e

⁴ É imanente à forma de ser da burguesia, em todos os lugares onde se tornou classe econômica e politicamente dominante, oscilar entre conservadorismo e reacionarismo. Todavia, a classe dominante brasileira não fez revolução, como os países mais avançados do modo de produção capitalista, o que leva a particularidades importantes na forma como ela se apresenta e se mantém no poder econômico-político.

outros, não chegou nunca a conformar uma verdadeira economia industrial, que, definindo o caráter e o sentido da acumulação de capital, acarretasse em uma mudança qualitativa no desenvolvimento econômico desses países. Ao contrário, a indústria continuou sendo ali uma atividade subordinada à produção e exportação de bens primários, que constituíam, estes sim, o centro vital do processo de acumulação (Marini, 2017, p. 239).

No caso específico da burguesia brasileira, sua chegada tardia ao panorama histórico deixou ela enfraquecida política e economicamente em suas relações com o imperialismo. Para Bandeira (1962), a revolução burguesa do Brasil começou a ser operada com a Proclamação da República, em 1889, quando as classes médias firmaram um compromisso de governo com as oligarquias latifundiárias. Entretanto, com o movimento do capitalismo, esta aliança pressionava as frações da insurgente classe dominante, enquanto burguesia, a lançar mão do Capitalismo de Estado, isto é, utilizar do Estado para o atendimento de suas necessidades primárias⁵. A escolha por privilegiar o setor da indústria de base provocou uma mudança nas relações de força e na disputa entre as frações da classe dominante e encaminhou gradativamente o abandono de um projeto mais ambicioso de país, que só poderia ser realizado pela via revolucionária.

A elaboração da classe dominante brasileira partiu da primazia de sua condição dependente à metrópole, seu desenvolvimento enquanto classe ocorreu como uma extensão do desenvolvimento dos grandes capitalistas industriais do centro do capital e, com isso, a burguesia nacional, em todas as suas frações, estava submetida ao jugo das exigências do imperialismo. Nesse movimento, era inevitável uma colisão do desenvolvimento da indústria brasileira com os limites impostos pelo capitalismo, em sua forma imperialista (Bandeira, 1962).

No início do século XX, o movimento contraditório da sociedade produtora de mais-valia abriu brechas para a possibilidade histórica da classe dominante elaborar, em nome da paz, a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918). Esta disputa bélica, de proporções globais, representava a resolução prática do conflito entre os grandes burgueses na repartição do mundo. A corrida colonial e a necessidade constante de ampliação dos mercados não encontrou resolução em termos diplomáticos, o que obrigou a classe dominante a utilizar as trincheiras para “solucionar” tal impasse. E

⁵ O Estado Moderno, onde quer que tenha surgido, foi um instrumento imprescindível para o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Engels (2012), apresenta importantes contribuições sobre a compreensão do papel do Estado.

assim foi feito, os detentores do poder econômico moveram exércitos, compostos majoritariamente por trabalhadores, para lutarem por seus interesses e, assim, determinar com mais precisão os limites geográficos de sua exploração. O movimento dos peões representava o fim da *Pax Britannica* (1815 - 1914) e o berço do imperialismo contemporâneo (Coggiola, 2019).

O conflito entre as classes dominantes e o derramamento do sangue, em regra de trabalhadores, representou, na realidade, um grande negócio para o incipiente imperialismo americano. A principal potência do continente, os Estados Unidos da América (EUA), se fortaleceu militar e financeiramente com a sua atuação no conflito bélico e, além disso, no pós-Guerra, com o enfraquecimento das potências capitalistas europeias, a burguesia estadunidense alimentou o movimento incessante de acumular valor por meio da possibilidade concreta da ampliação de seu escoamento de dólares e mercadorias no processo de reconstrução dos palcos em que explodiram confrontos (Basbaum, 1986).

Durante a disputa, como aponta Coggiola (2019, p. 1525), “entre 1914 e 1918, o PIB dos EUA aumentou 15%, a produção mineira 30%, a produção industrial em geral 35%. Para atingir esses resultados, os EUA perderam ‘só’ 50 mil soldados (28 vezes menos do que a França)”. Ao término da partida, o cenário econômico estadunidense era favorável para que o país ocupasse o posto da Inglaterra, possibilidade histórica que se efetivou, “os EUA saíram da guerra como o grande credor de todo o mundo capitalista” (Coggiola, 2019, p. 1522).

Nesse contexto, os *yankees* adentraram no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, por meio de empréstimos, somados a uma série de investimentos de capitais em empresas específicas, e iniciaram a colonização da economia brasileira (Basbaum, 1986).

Dentro da lógica do modo de produção capitalista, na qual a classe dominante precisa constantemente ampliar a sua acumulação de valor, a burguesia estadunidense surfava em ondas altas naquele momento, ampliava sua produção e gestava mais uma crise, própria desta forma societária, a crise de superprodução de capitais. E como onda, que ao encontrar a praia quebra sobre si mesma, o *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque ocorreu e o mundo enfrentou a Crise de 1929 e suas consequências de longo alcance e prazo.

O cenário aterrador que o mundo presenciou na terceira década do século XX, como aponta Basbaum (1986), foi sentido na República do Café com o declínio

nas exportações deste produto, o que levou ao aumento do desemprego, da fome e da miséria entre milhões de brasileiros, principalmente aqueles da classe trabalhadora urbana e rural, bem como os camponeses. Diante da crise, a saída foi um arranjo⁶ conservador entre as classes dominantes, que culminou no Golpe de 1930, chamado ilusoriamente de Revolução de 1930.

Com o Estado Novo (1937 - 1945), ditadura capitaneada por Getúlio Vargas (1882 - 1954), e a necessidade do desenvolvimento de uma produção nacional por conta do contexto da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), os objetivos da incipiente industrialização foram preservados e esta fração da classe dominante ampliou sua utilização do aparato estatal na construção de seu projeto de país, avultando a disputa entre os seus setores e, conseqüentemente, alargando a dimensão de sua crise (Bandeira, 1962).

Durante a Segunda Guerra as frações da classe dominante esbarraram nos limites diplomáticos e novamente utilizaram outros métodos para realizar a divisão do globo e a ampliação de mercado, o confronto era um verdadeiro vale-tudo das mais brutais práticas humanas já elaboradas, uma verdadeira barbárie. Em nome da manutenção da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem, construíram campos como o de Auschwitz e lançaram bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. Nesse momento amargo na história da humanidade, a tão sonhada paz mundial, seguindo o movimento de tendência do modo de produção capitalista de transformar tudo em capital-mercadoria, passou a ser comercializada pelos Estados Unidos da América, que ampliou o seu poder econômico, político e ideológico com mais esse confronto bélico. Na realidade brasileira, como demonstra Letícia de Abreu Pinheiro (1995), o governo pendular de Vargas, embora complacente e amigável com a Alemanha, teve que tomar posição pelos Aliados, haja vista os avultados empréstimos dos EUA e seus investimentos em setores específicos, o que levou a ampliação da dependência econômica brasileira e ao aprofundamento das contradições internas.

Para bem compreender a evolução dos acontecimentos depois de 1930, é necessário lembrar que, no topo da Revolução, onde entravam em choque vários grupos e tendências, das mais radicais às mais reacionárias e fascizantes, havia alguns elementos progressistas: uma burguesia nacional, ainda bem débil, realmente

⁶ Arranjo que não foi bem digerido pela burguesia cafeeira paulista, até então a fração econômica e política mais importante da classe dominante brasileira.

interessada no desenvolvimento industrial e capitalista do país, e que se opunha, consciente ou inconscientemente, aos interesses e ao predomínio exclusivista do capital financeiro que, desde a sua lenta formação, no começo do século, sempre esteve ligado aos interesses imperialistas (Basbaum, 1986, n/p).

As disputas entre as frações da classe dominante e a inconciliável luta contra a classe dominada, ficou evidente no governo de Eurico Gaspar Dutra (1883 - 1974), que durou de 1945 a 1950 e encabeçou uma verdadeira perseguição e criminalização aos membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB). O seu objetivo era evidente: camuflar as contradições sociais e suas expressões por meio, principalmente, da desarticulação da organização da classe trabalhadora.

Sobre esse contexto, Lottermann (2020, p. 141) aponta,

O fim da Guerra levou também ao fim do primeiro governo de Vargas. A derrota do Eixo foi a derrota do autoritarismo no ocidente, levando a uma crescente onda liberal pelo mundo que atingiu o Brasil ocasionando a queda do Estado Novo e as eleições de 1945. Eurico Gaspar Dutra foi o presidente eleito pela coligação PSD-UDN. O general que outrora foi simpatizante dos governos autoritários da Alemanha e da Itália, passou a representar a retomada da democracia brasileira. Entretanto, o governo do General ficou caracterizado também pela veemente investida contra a esquerda.

O governo de Dutra representava o medo das classes dominantes brasileiras de uma possível agitação social por meio da organização do movimento dos sindicatos e partidos. O contexto brasileiro apresentava, de maneira cada vez mais intensa, o aprofundamento de suas contradições, da disputa entre os setores da classe dominante e da tentativa de organização da classe trabalhadora. É preciso ressaltar, de acordo com Santos e Dias (2015), que durante o governo Dutra, em 1949, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG)⁷, representante da circulação de teorias de desenvolvimento e de guerra, tomando como pressuposto a existência de um inimigo externo e interno, o comunismo. Para Germano (1990), a ideologia da Segurança Nacional lançava as bases conceituais para o controle das Forças Armadas sobre o Estado.

⁷ O texto “Princípios Fundamentais da Escola Superior de Guerra”, publicado em 1949 e redigido pelo tenente Idálio Sardenberg, deixa claro o que fundamentava a ESG, ela tinha o papel de atuar como um grande Instituto de Estudos sobre a realidade brasileira, visando a produção de uma teoria que apresentasse a solução para a crise em que o país se encontrava, tomando como pressuposto os princípios fundamentados na Lei de Segurança Nacional e na ideologia americana (Sardenberg, 1987).

A produção teórica da Escola Superior de Guerra, segundo Tibola (2007) visava a elaboração de uma doutrina de segurança nacional, sobre a égide Segurança e Desenvolvimento, com a finalidade de construir um país potente. Desse modo, era calcada na ideia de que todos, militares e civis, precisam estar preparados para a guerra, porque seu estado é permanente e seu inimigo pode ser externo e até mesmo interno. Nesse sentido, era evidente seu viés de combate ao que era identificado como subversivo à “ordem” e que atrapalhasse o “progresso” da nação. Sua atuação no campo teórico forneceu uma das bases entre os setores militares para a construção do entendimento reacionário sobre a realidade brasileira bem como os rumos que deveria tomar, consolidando-se como mapa dos militares golpistas de 1964.

O cenário do segundo governo de Vargas (1950 - 1954) atravessa a disputa da classe dominante nacional, de um lado a fração próxima do nacionalismo e do outro a fração cativa do imperialismo. As condições históricas acirraram a disputa que, com as constantes investidas contra a organização dos trabalhadores, ampliou em larga escala as expressões da crise econômico-política que assolava o país. O conturbado contexto levou Getúlio ao suicídio, em uma tentativa de pagar, com sua vida, a “solução” para a aquele imbróglio. A Carta Testamento de Vargas documenta tal disputa,

Sigo o destino que me é imposto. Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre (Vargas, 1954, n.p).

Para Bandeira (1962), a partir de 1954, a expansão industrial brasileira começou a ameaçar os monopólios imperialistas, mas com o governo de Juscelino Kubitschek (1902 - 1976) a burguesia industrial urbana passou para o primeiro plano e o estímulo aos novos capitais aprofundou a relação dependente do país com o imperialismo, o Brasil ao passo que se industrializava aumentava a concentração da

riqueza nas mãos de poucos e a exploração sobre muitos, ampliava as contradições sociais internas e externas.

No cenário mundial, o modo de produção capitalista, encarnado pelos detentores do poder econômico, valeu-se das tensões ideológicas do contexto de Guerra Fria para disfarçar o aprofundamento das contradições sociais fundadas na exploração, cada vez mais intensa, do homem pelo homem. A luta de classes acirrou intensamente quando, na periferia do sistema capitalista, ousaram buscar a resolução das contradições pela via da esperançosa Revolução Cubana, de janeiro de 1959. De acordo com Germano (1990, p.54), a revolução de caráter socialista de Cuba “afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no Continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anti-comunista na América Latina, onde os valores da Guerra Fria foram ressuscitados”, a necessidade de manutenção da forma societária produtora de mais-valia levou a potência capitalista a desenvolver “um programa de ‘cooperação’ econômica denominado ‘Aliança para o Progresso’”⁸.

O quadro histórico, que antecedeu ao Golpe de 1964, expressava as pulsantes contradições sociais fundadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado. Na perspectiva da classe trabalhadora brasileira demonstrava-se uma certa qualificação na consciência de classe e a possibilidade de se gestar uma reação aos problemas do cotidiano, como a fome e o desemprego, que seguisse o exemplo cubano. Entre a classe dominante brasileira somava-se os contratemplos, era preciso adotar uma perspectiva de enfrentamento destas contradições e resolvê-las em meio a crise e disputa de suas frações.

A classe dominante brasileira teria de rever e fortalecer sua estratégia para a eleição à presidência de 1960. Diante das circunstâncias, era preciso refletir sobre as substituições de seus jogadores ou, caso fosse preciso, realizar a troca de todo o time. Nesse momento o possível espírito de *fair play* desapareceu, o que importava à classe dominante brasileira era alcançar o pódio, isto é, impedir o avanço da organização dos trabalhadores e, com isso, decidir a estruturação

⁸ O pintor brasileiro Marcello Nitsche, no ano de 1965, expôs pela primeira vez a obra “Aliança para o Progresso”, expressão de sua sensibilidade em relação ao que ocorria, na década de 1960, pela América Latina. Esta obra apresenta, entre as cores e símbolos da bandeira dos Estados Unidos da América, um aperto de mãos, em esmalte sintético sobre duratex, preso em uma alga de corrente de ferro. Compõe o acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP).

econômico-política e a integração da economia brasileira ao capital internacional pelo caminho que lhe fosse mais conveniente.

O time que se recusava a vestir um uniforme vermelho, aquecia-se ao som de “varre, varre, vassourinha...”, *jingle* da campanha à presidência de Jânio Quadros (1917 - 1992), candidato pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN) com posições deliberadamente conservadoras e moralistas.

O candidato do “combate à corrupção”, Jânio Quadros, levou o pleito de 1960 como presidente e formou o Executivo com João Goulart, haja vista o processo eleitoral brasileiro daquele contexto em que se era eleito o representante ao cargo de presidente e vice-presidente de forma separada. Jango concorreu à reeleição para a vice-presidência, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em uma tentativa de continuar sua vida política, que estava em construção quando foi deputado, com a sua contribuição como Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do Brasil, no segundo governo de Getúlio Vargas, que estendeu-se de 1951 até 1954, ano de seu suicídio, e no cargo de vice-presidente da República no governo de Juscelino Kubitschek, os “cinquenta anos em cinco”, de estenderam-se entre 1956 e 1961.

Para Moniz Bandeira (1962), a vitória de Jânio Quadros era mais uma expressão da crise da classe dominante brasileira, foi um governo que traduziria a angústia em conter a revolução. Segundo Luna e Klein (2014, p. 92), em seu texto “Transformações econômicas no período militar (1964-1985)”,

Logo ao assumir, Jânio tomou medidas de grande repercussão: uma política externa de maior independência e, mais tarde, a condecoração de Che Guevara. Na área econômica, denunciou a situação herdada de seu antecessor e lançou um programa de estabilização com desvalorização cambial, redução dos gastos públicos e expansão monetária. Entretanto, menos de seis meses após a posse, renunciou ao mandato. João Goulart, como vice-presidente, seria seu sucessor natural. Mas os militares se opuseram à posse de Goulart, e a solução veio na forma de implantação do regime parlamentarista de governo.

A imprevisibilidade e instabilidade daquele jogo político levou, no dia vinte e cinco de agosto de 1961, Jânio Quadros a renunciar à presidência. Situação esta que moveu alguns ministros-militares de sua confiança a entrarem em campo, com a finalidade de evitar a posse legítima de João Goulart, que estava em viagem de trabalho na China. A jogada de resistência militar não logrou êxito em impedir a posse, entretanto, Jango só assumiu a cadeira da presidência, como aponta Paixão

(2020, p. 230), “após uma bem-sucedida campanha da legalidade” que levou à “divisão entre as forças armadas (especialmente o Exército)”.

A pressão do povo nas ruas entoando palavras de ordem pela legalidade, permitiu a posse de João Goulart, mas o atrito entre as forças oficiais, como recorda Paixão (2020, p. 231), “resultou na apressada aprovação de uma emenda constitucional estabelecendo o parlamentarismo como regime de governo”. Naquele momento a tática para a superação da crise político-econômica foi institucionalizada, por meio da aprovação da emenda parlamentarista o Brasil assistiu a entrega, nas mãos do Congresso Nacional, dos poderes políticos e, a partir disso, o enfraquecimento do novo presidente.

No acirramento político e ideológico daquele contexto, os parlamentares optaram pela posse de Goulart ao executivo e forçaram, pelas condições reais daquele tempo e da composição política do legislativo, Jango a lutar pelo presidencialismo e a agitar as massas. Como aponta Luna e Klein (2014, p. 92), “embora com pouca base parlamentar, e com poderes limitados pelo regime parlamentarista, Goulart mobilizou a sociedade a favor de um plebiscito e reintroduziu um regime presidencialista em janeiro de 1963”.

Embora muitas críticas tenham sido tecidas aos movimentos de Jango no jogo político de seu tempo, cabe ressaltar que, desde sua participação no governo de Vargas, houve por sua parte constantes tentativas de aproximar-se dos trabalhadores. Não é ao acaso a sua pequena participação de oito meses como Ministro do Trabalho (junho de 1953 a fevereiro de 1954), sua demissão ocorreu após a proposta de dobrar o salário mínimo, que embora acatada pelo presidente, foi uma atitude arriscada em demasia para o momento, rendendo-lhe a exoneração. Nesse curto período, como lembra Carlos Fico (2008, p.70), Jango “conversava de igual para igual com líderes sindicais, expressão de um temperamento que, não obstante granjeasse a simpatia dos trabalhadores”, mas um método que “era visto por políticos tradicionais como inapropriado para uma autoridade”.

A postura de Jango não permite intitulá-lo como comunista, longe disso, seus posicionamentos e tomadas de decisão marcam o que levou-o a ser caracterizado por diversas tendências como, por exemplo, trabalhista, nacionalista, estadista, populista. João Goulart, na linha de Getúlio Vargas, acenava para os trabalhadores com intenção de institucionalizar a sua maior organização e, com isso, interceptar a gestação de uma possível revolução de caráter socialista, que levasse a construção

de um modo de produção comunista, isto é, diante dos exemplos históricos ocorridos no centro do modo de produção capitalista, como o povo na rua, mobilizações sociais, greves, confrontos e o derramamento de sangue, parecia um caminho mais acertado proporcionar pequenas e poucas concessões aos trabalhadores, desde que eles dançassem a música que o governo pusesse a tocar.

Empossado, Jango tinha consciência do jogo político em que estava submetida a sociedade brasileira, seu único modo de governar seria contar com a agitação das massas e construir possíveis coligações de força,

O período Goulart seria marcado pela crescente agitação política nas áreas sindical, camponesa - com a formação das Ligas Camponesas -, estudantil e na própria Igreja católica, de onde surgiram vários grupos de esquerda. Da coligação de forças entre a esquerda e os grupos nacionalistas surgiram as propostas de reformas estruturais, conhecidas como reformas de base, como a reforma agrária, a urbana e da educação. Defendia-se também o voto dos analfabetos (Luna; Klein, 2014, p. 92).

Os anos do governo de Jango, por conta das condições econômico-político-sociais, balançaram as arcaicas estruturas do país. Na terra dos latifundiários e da maioria do povo com fome, parecia inevitável fugir do sensível tema da Reforma Agrária, nos miseráveis centros urbanos, a expressão da forma violenta e opressora da construção do cotidiano brasileiro, refletia-se nas paupérrimas condições de moradia e na necessidade de uma Reforma Urbana. O país dos analfabetos ansiava por uma escola para todos⁹ e que das ultrapassadas estruturas universitárias florescessem o pensamento e a cultura com características genuinamente brasileiras.

Sobre as condições históricas postas e o clamor por reformas de base, parece interessante recorrer aos escritos de Rosa Luxemburgo, em sua obra clássica “Reforma ou Revolução?”, para reiterar a defesa de que o governo de João Goulart não se aproximava de uma perspectiva comunista ao propor algumas medidas mais radicais de enfrentamento à crise econômica, como as mencionadas

⁹ Parece importante destacar que discussões sobre uma escola para todos, isto é, uma escola que também atendesse aos filhos dos trabalhadores, apareceu com muito fervor durante o governo de Getúlio Vargas e que a base das discussões em torno desta temática eram centradas, principalmente, nas teorias de Fernando de Azevedo (1894 - 1974) que, a partir de uma compreensão de Sociedade e Ser Humano deliberadamente biologizantes e conservadoras, relacionadas à hegemonia capitalista, fazia uma inflamada defesa de um novo projeto educacional para formar um novo brasileiro, formatado nos moldes do projeto de país que se gestava em seu tempo. A síntese melhor acabada desta defesa aparece no célebre Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

reformas, e o que representou esboçar essa possível saída diante da reacionária classe dominante brasileira.

Nesse sentido, Luxemburgo (2001) é transparente, há uma relação entre reforma e revolução, ao passo que não há condições da classe trabalhadora se manter em uma vida digna sem a luta organizada. Historicamente nenhum direito foi concedido, todos foram conquistados após muita luta e organização da classe dominada. Desse modo, as discussões sobre profundas reformas compõem as pautas dos trabalhadores organizados e a luta pela implementação delas pode politizar rapidamente os trabalhadores envolvidos e mobilizar um contingente maior para um projeto de transformação radical da sociedade. É nesse potencial que se realiza a relação entre as reformas e a revolução. Todo esse processo ocorre sobre o movimento das contradições sociais e, por isso, como lembra Luxemburgo (2001), tais reformas só ocorrem se forem ao encontro dos interesses da classe que ascendeu ao poder.

O caráter reacionário da classe dominante brasileira alinhada ao imperialismo, com toda a herança histórica da exploração dos indígenas e dos povos negros, bem como seu ódio a qualquer possibilidade de organização dos trabalhadores brasileiros e demais setores economicamente subordinados, só possibilitou enxergar o movimento de Jango como um gigantesco ataque ao seu poderio, uma estratégia inaceitável.

As explosivas contradições sociais e o acirramento do antagonismo dos interesses entre a classe dominante e a classe dominada, eram frutos da latente crise econômico-política que atravessava o Brasil e o mundo. A década de 1960 apresentava um panorama nacional estarrecedor, segundo Luna e Klein (2014, p. 92), “a situação era crítica, com baixo crescimento e inflação de 80% ao ano”.

Era imprescindível controlar o índice inflacionário e retomar o crescimento e, para isso, a aposta de Jango foi no Plano Trienal, coordenado pelo economista Celso Furtado.

O Plano apontava o setor externo e o setor público como principais causas da inflação, e, para aliviar a pressão do setor público, sugeria aumentar a carga fiscal; reduzir o dispêndio e captar recursos do setor privado por intermédio do mercado de capitais. Apesar do empenho governamental, não havia condições objetivas para o sucesso do Plano Trienal. Em 1963, a inflação aumentou para 82%, e o crescimento do produto foi quase nulo (Luna; Klein, 2014, P. 93).

As propostas do governo Jango para lidar com a crise e a sua aproximação com a classe trabalhadora esquentaram o clima político-econômico do Brasil. A disputa entre as classes tomava contornos mais nítidos no país, de um lado, muito encorajados pela experiência cubana, frações da classe trabalhadora organizavam-se nos sindicatos, partidos, movimentos sociais e organizações religiosas, do outro lado, a classe dominante, desde a renúncia de Jânio Quadros, angariava um novo patrocínio para seu time. Sobre isso, Fico (2008, p.76) chama a atenção para a “enorme campanha de desestabilização” contra João Goulart, desde 1962, financiada por organizações nacionais e internacionais, de forma “muito organizada, contando com planejamento central e financiamento abundante desde o início”.

O que ocorria à luz do dia era a construção de uma grande conspiração contra o governo Goulart,

Foi no contexto da campanha para as eleições parlamentares de 1962 que a intervenção norte-americana no processo político brasileiro intensificou-se, ultrapassando, em muito, os níveis “normais” de propaganda ideológica que os Estados Unidos habitualmente faziam em qualquer país, enaltecendo os costumes norte-americanos e defendendo o capitalismo contra o comunismo (Fico, 2008, p. 77).

Os malabarismos de Jango naquela corda bamba eram insuficientes para evitar a queda de seu mandato, principalmente, como aponta Fico (2008), com os investimentos do imperialismo estadunidense em campanhas ideológicas anticomunistas, que procuravam inculcar nos civis e nos militares o medo do inimigo interno. O processo de entrada dos ideais *yankees*, como supracitado, havia recebido, por parte de uma fração da classe dominante nacional, uma série de incentivos nos anos anteriores ao Golpe de 1964, o que possibilitou a construção de uma cortina de fumaça ideológica que, depois de 1º de abril, misturou-se com a fumaça das bombas de gás lacrimogêneo, de efeito moral e incendiárias, que acompanhava o marchar dos coturnos.

As frações da classe dominante nacional cativas do imperialismo venceram a disputa. Pela via do golpe, lançaram mão do regime ditatorial como forma de organização político-econômica e, com isso, realizaram a manutenção de seu poder, cada vez mais subalterno ao imperialismo, principalmente o estadunidense.

Impiedosamente, utilizaram da construção de uma sangrenta ditadura empresarial-militar como forma de lidar com as expressões das crises econômico-política internas e externas, bem como, acabar com qualquer vestígio e avanços dos ideais comunistas nas terras brasileiras. A classe dominante brasileira requereu o serviço truculento dos militares porque não deu conta de lidar com as expressões das contradições sociais internas e externas. Prática já conhecida na história brasileira que têm, como aponta Germano (1990), em seus momentos de crise os militares assumindo um papel decisivo.

Com o golpe configura-se a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira - nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas (Germano, 1990, p. 1).

Estas frações da classe dominante nacional apenas utilizaram-se do aparato burocrático estatal, de forma golpista, para colocar no poder um representante momentâneo mais truculento na defesa de seus interesses. O que interessava-lhes era a manutenção de seu poder e de seus privilégios enquanto sócia menor do grande mercado do capital internacional, independente de quanto tempo fosse preciso essa substituição o que importava era manter sua vantagem naquele jogo.

Seria uma grande ingenuidade acreditar que a classe dominante brasileira, ao apostar no golpe, utilizaria desta estratégia, isto é, desta troca da forma de organização do poder político, apenas pelo tempo de um pestanejar, algo em torno de seis meses. Poderia até existir essa crença entre alguns de seus representantes, mas o pensamento hegemônico era de que os militares realizariam uma limpeza no cenário brasileiro, pelo tempo necessário, para eliminar todos os partidários de outro projeto de país, em especial, trabalhadores, intelectuais, políticos, professores e estudantes, que se organizavam em torno da proposta de outro caminho para enfrentamento à crise, mais próximos do esboço de um projeto revolucionário para o país (Germano, 1990).

Durante o governo Castelo Branco (1065 dias) foram praticados 3.747 atos punitivos (média de 3 por dia). Foram 116 cassações de mandatos políticos, 547 suspensões de direitos políticos por dez anos, 526 aposentadorias, 1547 demissões (a maioria de funcionários públicos e de autarquias), 569 reformas de militares, 4 cancelamentos de insígnias militares, 165 transferências militares

para a reserva, 60 cassações de medalhas, 4 cassações de aposentadorias, 2 cassações de autorizações, 1 descredenciação, 36 destituições, 5 disponibilidades, 75 exclusões da Ordem do Mérito Militar, 40 expulsões, 22 exonerações, 1 cassação do posto e patente. Além do grande número de atos punitivos, o governo Castelo Branco bateu o recorde de aprovação de leis oriundas do Executivo: 733 projetos (Sanfelice, 2008, p. 130).

Para conter a agitação popular, que crescia na década de 60 do século XX diante das paupérrimas condições de vida dos explorados, era preciso eliminar o *gérmen* da organização da classe trabalhadora, verdadeiras pedras no caminho do novo padrão de acumulação capitalista baseado na ampliação de investimentos de capital estrangeiro e intensificação da exploração dos trabalhadores. Diante disso, a classe dominante brasileira não tergiversou em usar da força militar e da violência para impor seu projeto de país. O coturno no pescoço era o que garantia a política de arrocho salarial e a ampliação da condição de país subdesenvolvido.

2.2 MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL... QUEM NÃO MARCHAR DIREITO VAI PRESO PRO QUARTEL...

Mas quantos amigos presos!
 quantos em cárceres escuros
 onde a tarde fede a urina e terror.
 Há muitas famílias sem rumo esta tarde
 nos subúrbios de ferro e gás
 onde brinca irremida a infância da classe operária.
 (Maio 1964 - Ferreira Gullar)

As ações brutais dos militares cumpriram com sua finalidade nos anos da ditadura, inclusive chanceladas pelo pontapé, em 1º de abril de 1964, dos civis de classe média que depredaram e incendiaram o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE). Todavia, esta forma de governo não conseguiria se sustentar apenas pelo uso da força e da violência, era preciso que a ideologia do regime militar adquirisse força material, isto é, que as frações da classe dominante e também da classe dominada assimilassem as ideias hegemônicas do regime, inclusive as justificativas da violência como algo necessário ou, ao menos, o caminho correto para se manter a democracia “segura” do comunismo para, com

isso, reproduzirem em seu cotidiano a luta contra o inimigo externo e, principalmente, o interno.

A classe dominante brasileira, representada pelos militares no poder, utilizava com maior liberdade e menos pudor o balcão de negócios do Estado para gerir tal necessidade.

Nesse sentido, com base nos estudos de Gramsci (1991) sobre a organização política da sociedade ocidental, é possível apontar que, nos anos de chumbo, a sociedade política brasileira utilizou de todos os mecanismos possíveis para colocar o Estado a cumprir com as funções de consenso e coerção elevadas à última potência. Evidente que dentro do cenário antagônico em que se gestou o golpe, nos poucos anos da tentativa de se construir um Estado Democrático, havia a utilização das funções de consenso e coerção estatal, a diferença é que durante a ditadura empresarial-militar essas funções foram utilizadas em sua potencialidade máxima, principalmente diante do movimento de organização dos trabalhadores que se gestava nas cenas de 1960 a 1964¹⁰. Como exemplo da expressão das contradições sociais, tomando apenas a organização de trabalhadores no campo cultural e educacional, Germano (1990, p. 53-4) lembra que,

Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo. A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960-64), enquanto uma parcela de estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes), engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais fazia parte do contexto político da época. Até mesmo a Igreja Católica se preocupava com a situação social e política e temendo perder o controle de seus “rebanhos”, organizou sindicatos rurais, concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas, criou um sistema de radiodifusão educativa com o MEB (Movimento de Educação de Base) e se envolveu em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos.

Nas cenas anteriores ao golpe havia uma organização dos trabalhadores brasileiros que continuou a ocorrer, com menor intensidade e na surdina, durante os

¹⁰ O Estado, desde sua gênese, apresenta como uma das suas bases de sustentação a utilização da força policial para assegurar intocável a propriedade privada, desse modo, há a utilização da coerção como forma de manutenção do poder, ora mais objetiva e explícita, ora mais subjetiva e implícita. Para um aprofundamento nessa discussão verificar a obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, de Friedrich Engels (2012).

anos de chumbo, mesmo diante da brutal repressão. Estas expressões das contradições sociais supracitadas, próprias da sociedade de classes capitalista, impunha aos militares a exigência de utilizarem a força de suas ações truculentas quando necessário, mas a força das ideias cotidianamente.

Posto isso, é possível apontar, com base nas reflexões de Gramsci (1991), que o consenso estaria relacionado com o campo da educação, seria o “consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social”, enquanto a coerção estaria relacionada com o campo da força, da disciplinarização dos indivíduos que não aceitam resignar-se, é a “coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente” que é imposta para toda a sociedade, principalmente, “na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo” (Gramsci, 1991, p. 11).

Em “A Ideologia Alemã” Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895), ao acertarem suas contas com o Idealismo Hegeliano, defendem o caráter material das ideias. Nesse sentido, para estes pensadores, a riqueza espiritual do indivíduo depende de suas relações reais, que são determinadas, em última instância, pelo modo como está estruturada a produção da vida imediata. Destarte, há uma subordinação das ideias às relações sociais estabelecidas em torno do indivíduo portador delas, por isso, dentro da correlação de forças na sociedade dividida em classes antagônicas “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Marx; Engels, 2007, p. 47), mas isso não significa que a classe dominada não produza suas ideias. No seio do antagonismo e da contradição, as ideias dos dominantes e dos dominados encontram-se em um verdadeiro conflito, que podem evoluir para contradições explícitas em momentos insurrecionais ou revolucionários.

Na disputa entre as classes de 1964, as ideias dominantes foram duramente impostas, angariando ampla vantagem no jogo econômico-político para a classe que as produziu. Deste modo, na década de 1960 do século XX, no Brasil,

Livre de qualquer controle social e político, o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia (no período pós-1964) - notadamente no que diz respeito ao seu aparato repressivo e às Forças Armadas - tornando evidente o sentido cesarista da intervenção militar. As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do

Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura (Germano, 1990, p. 81).

Diante da impossibilidade de resolver as contradições sociais e suas expressões pelo caminho subserviente que foi escolhido, era preciso “apagá-las” com o uso da força. Com a limpeza do cenário, se tornaria mais fácil avançar para o projeto de país escolhido pela classe dominante alinhada ao imperialismo. Tarefa esta que exigia a construção de uma ideologia, que chancelasse os sumiços de estudantes, as trocas repentinas de professores, o desaparecimento de civis, as torturas e prisões de trabalhadores organizados, as perseguições a jornalistas que procuravam documentar aquele triste momento sem abdicar da verdade, enfim, tudo – e todos – que atrapalhasse a manutenção e o aprofundamento da exploração do homem pelo homem.

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão (Cunha; Góes, 2002, p. 36).

Acertadas as contas com as ações violentas de repressão, era preciso que o regime militar elaborasse a aceitação do inaceitável, para tanto, utilizou do consenso, que trata de uma ação com finalidade educativa, pensada por aqueles que ocupam a posição de poder-econômico. A elaboração da conformidade, na sociedade cujo modo de produção é o capitalista, não consegue escapar da Educação em geral e da Educação Escolar em específico¹¹.

¹¹ De acordo com a perspectiva marxiana e marxista, Educação é uma práxis humana fundamental para a produção e o desenvolvimento da humanidade e do indivíduo, uma relação entre seres humanos que tem sua protoforma na categoria Trabalho, mas diferencia-se dela, ao passo que Trabalho, de acordo com Marx (2014), é ontologicamente definido como a relação entre o **homem** e a **natureza** para suprir uma dada necessidade imediata, enquanto Educação, como lembra Brandão (2007) é uma relação entre **homem** e **homem**, ou seja, de uma consciência sobre outra, que diz respeito ao processo de generalização dos conhecimentos produzidos sócio-historicamente. Como aponta Mello (2014), educar-se diz respeito à apreensão, reprodução e generalização de tudo e todos os conhecimentos produzidos pelo ser humano, processo permanente durante toda a vida, haja vista que, diferente dos animais, o ser humano não transmite, em seu código genético, tudo que construiu para produzir a vida. Do domínio do fogo ao lançamento de um foguete ao espaço, a cada novo nascimento, o real precisará ser apreendido por esse indivíduo. Como lembra Leontiev (1978), o ser humano precisa aprender a ser e se fazer humano, em outras palavras, o ser humano, do nascimento até a morte, precisa constantemente se apropriar da realidade humana construída no decorrer da história que o antecedeu. Cabe ressaltar ainda que, o movimento da educação também caminha sobre contradições e, por isso, como aponta Brandão (2007). o processo educativo pode também

Por isso, essas práxis sociais brilharam aos olhos dos golpistas como um dos mecanismos que contribuiria como um aparato ideológico da sedimentação do seu projeto de país e um setor de produção e valorização de valor, por meio da produção da mercadoria ensino no setor privado de educação escolar, que avançou significativamente nos anos ditatoriais. E como eram militares a serviço dos interesses do imperialismo, como lembram Cunha e Góes (2002), logo nos primeiros anos do regime militar a desnacionalização da educação brasileira avançou brutalmente. Sobre a influência do imperialismo estadunidense no campo educacional brasileiro,

Os acordos MEC-USAID [Ministério da Educação e Cultura - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional] cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira do processo decisório da educação nacional (Cunha; Góes, 2002, p. 32).

Durante os dias cinzentos do regime-ditatorial a ausência de limites para a coerção estatal somada à censura e perseguição imposta aos trabalhadores, políticos, artistas, intelectuais, professores e estudantes, abria espaço para uma Educação em geral, e Educação Escolar em específico, extremamente submetidas ao jugo dos interesses da classe dominante nacional, com a supervisão cotidiana dos grandes capitalistas estadunidenses.

Em relação à educação escolar, assim concretizado o golpe, as frações da classe dominante nacional que tinham fortes expectativas na privatização da educação brasileira largaram em vantagem. Estes senhores conduziram, de acordo com Cunha e Góes (2002), um verdadeiro desmonte da rede pública de educação, a

deseducar. Um possível primeiro passo no caminho para a introdução à temática, tomando como pressuposto filosófico o Materialismo Histórico, é possível com a obra de Marx e Engels (1983) "Textos sobre educação e ensino".

A Educação Escolar, tal como está estabelecida na sociedade fundamentada na produção e valorização de valor, é uma construção social contraditória, fruto da luta dos trabalhadores que começaram a exigir do Estado e da classe dominante uma educação sistematizada e basilar, que só foi concedida pela classe dominante quando assimilou-se que esta cumpriria uma função específica dentro do processo educativo: o de formar trabalhadores-cidadãos-soldados obedientes e subservientes. Para um maior aprofundamento sobre a gênese da Escola Pública, Universal, Gratuita, Laica e Obrigatória verificar o trabalho de Garcia *et. al.* (2017), intitulado "A Origem da Escola Pública no Século XIX: Contraposição ou Coerência com as Necessidades do Capital?" e a tese de doutorado de Zélia Leonel (1994) intitulada "Contribuição à história da escola pública".

partir de constantes reduções orçamentárias, retiradas brutais de direitos dos trabalhadores e escancarada transferência do dinheiro público para o setor privado de educação. O que se esperava da escola durante o regime ditatorial, nos dizeres de Cunha e Góes (2002), era a sua transformação completa em um potente meio de acumular capital e um poderoso instrumento difusor da ideologia dominante.

Se na escola, desde a mais tenra idade, se ensinava a marchar, bater continência aos seus superiores e a pensar “direito”, na sociedade brasileira, durante o período ditatorial empresarial-militar, a Educação em geral expressava a síntese melhor acabada do processo educativo iniciado anos antes da troca do poder e da mudança de regras com o jogo rolando.

É necessário não perder de vista a materialidade daquele momento histórico e o seu processo de construção, segundo Dreifuss (1981), a burguesia nacional havia alcançado o mais alto patamar da consciência de sua posição social e estava disposta a qualquer coisa para a manutenção de seus privilégios, mesmo que em condições subalternas no âmbito internacional. Nesse sentido, vale ressaltar que a elaboração do golpe exigia uma organização em torno de uma ideologia que chancelasse e justificasse a construção do projeto de país alinhado aos interesses do grande capital, em detrimento das necessidades da classe trabalhadora.

Evidente que esta tomada de consciência não ocorreu do dia para noite, desse modo, com base nos estudos de Dreifuss (1981), é possível apontar que um dos aspectos fundamentais para o alcance desta consciência ideologizada era a real organização destas frações, enquanto classe, na defesa do seu projeto de país. Isto ocorreu, principalmente, em torno do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). A força social que estas duas organizações acumularam nos anos que antecederam ao golpe, bem como sua atuação durante o processo golpista, marcam uma virada no pensamento das frações da classe dominante nacional.

O IBAD se consolidou com notoriedade nacional ao final da década de 1950. Em sua imagem vendida, passava-se a ideia de um espaço no qual pessoas influentes e intelectuais discutiam os problemas sociais do país e buscavam as melhores formas para a sua resolução, além de um grande centro para a prática filantrópica. Entretanto, de forma oculta e com influência estadunidense, era um espaço de circulação de frações da classe dominante conservadoras e reacionárias, militares da ESG, ex-integralistas, entre outros, que buscavam discutir os problemas

do país com o objetivo de propor soluções que julgassem adequadas. Durante os anos que antecederam ao golpe, com fortes investimentos, esta organização ampliou seus setores de influência, angariando adeptos na igreja católica, no congresso, em sindicatos e organizações estudantis (Dreifuss, 1981).

Esta organização, ao passo que se consolidava qualificava seus quadros intelectuais e, com isso, suas formulações teóricas e sua propaganda ideológica de caráter antidemocrático. No campo da divulgação, usou da *Promotion S.A.*, enquanto agente publicitário para televisão, rádio, revistas e jornais. Além de se esforçar na criação de outra organização da classe dominante, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), que passou a existir oficialmente em 1961. O IPES, por sua vez, tinha uma aparência semelhante à outra organização e também a mesma essência: pensar o Brasil pelas lentes da classe dominante lacaiada do imperialismo. Para Dreifuss (1981, p. 164), o complexo IPES/IBAD era um “verdadeiro partido da burguesia e seu estado-maior para a ação ideológica, política e militar”.

A hegemonia da classe dominante sobre os meios de comunicação de massas, fruto da censura a todas as manifestações consideradas subversivas, tencionava na consciência cotidiana dos trabalhadores com músicas, programas, novelas e notícias que adornavam o regime político e tentavam apagar as contradições do pensamento. Durante os vinte e um anos, estava estabelecida, o que Cunha e Góes (2002) chamaram, de educação pela repressão, isto é, uma educação, em seu sentido mais amplo, sedimentada sobre a ação violenta contra qualquer um que ousasse pensar diferente o que impunha a ideologia do regime.

A ojeriza da burguesia nacional contra a classe trabalhadora não era uma novidade, foi constituída ao longo da formação social brasileira calcada em ideais reacionários¹². Esta característica levou ao crescimento de uma classe dominante avessa ao povo e a qualquer participação popular nas decisões do país, inclusive as decisões relacionadas ao processo educativo. Se por um lado a educação em geral, conduzida por coturnos, caminhava pelos rumos da deseducação, a educação escolar era repensada para educar, isto é, formar os futuros administradores do capital, via de regra, pela rede privada, e os novos trabalhadores para a atmosfera da exploração cada vez mais ampliada, geralmente, nas poucas escolas públicas.

¹² Cabe rememorar que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão negra.

Diante deste quadro, Cunha e Góes (2002) lembram que, os civis e militares que se aproveitaram do golpe para vender a mercadoria ensino, transformaram a educação em um grande negócio e, por conta disso, se negavam a aceitar a existência da Escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica. Estes capitalistas se puseram na disputa em torno da escola com a clara pretensão de acabar com aquilo que existia de ensino público e estabelecer, como regra, o ensino privado. Tensionamento este, feito incessantemente durante os anos de chumbo e que só não angariou tantos adeptos por conta da assimilação da escola como instrumento ideológico e da implacável realidade concreta, na qual alargava-se as desigualdades sociais de maneira acelerada o que possibilitava bases materiais para uma revolta. Sobre isso, Cunha e Góes (2002) fazem menção ao Censo Demográfico de 1970, este documento apresenta em termos técnicos o aprofundamento do antagonismo de interesses entre as classes.

Diante do aumento da miséria absoluta de grande parte da sociedade, uma das justificativas pensadas pelos intelectuais e economistas do regime foi vincular a educação ao sucesso individual, em outros termos, construiu-se uma ideia fantasiosa de que bastava pegar o diploma em mãos para alcançar uma ascensão social e que havia uma distribuição mais igualitária da renda por conta da distribuição de oportunidades educativas por parte do poder público. Para dar credibilidade a esta argumentação teórica, como lembram Cunha e Góes (2002), na prática, os militares organizados no governo elaboraram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que proclamava como seu objetivo, a redução dos índices de analfabetismo para menos de 10%, em até uma década. Todavia, o projeto constituiu-se em mais um instrumento de propaganda do que uma ação efetiva de combate ao analfabetismo. Além desse projeto, os militares no governo criaram o Projeto Minerva, que era um supletivo por rádio para alfabetizar adultos, e dobraram o tempo de escolaridade, colocando o país entre os que têm a maior carga horária escolar.

A preocupação dos militares no que diz respeito à escola não passava de um discurso sem saliva, o verdadeiro temor destes gestores do moderno balcão de negócios continuava residindo na organização da classe dominada. Uma demonstração disso, como retomam Cunha e Góes (2002), foi o decreto-lei nº 869/1969. Resultado do grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, esta medida determinava a obrigatoriedade da Educação Moral

e Cívica, em todos os níveis da educação escolar, para suprir o “vácuo ideológico” que vinha da educação familiar. Era uma “sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de Segurança Nacional” (Cunha; Góes, 2002, p. 74), que tinha o claro objetivo de formar a consciência do brasileiro aos moldes da ideologia antidemocrática e subserviente do regime ditatorial.

A educação para a formação moral e cívica era uma perspectiva bastante enraizada entre os militares brasileiros e as frações da classe dominante nacional, haja vista que esta concepção se desenvolvia desde o final do século XIX e início do século XX sob a justificativa teórica de que bastava moralizar e civilizar a classe dominada para que os problemas sociais deixassem de ser tão evidentes e mais controlados. A intencionalidade desta formação estava na construção do cidadão brasileiro: bom trabalhador, defensor de sua pátria, sabedor de seus deveres patrióticos e, se preciso, soldado cumpridor de seu dever militar.

O texto do Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969, dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus do País,

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Brasil, 1969, p. 8826).

No seio da disputa ideológica pelo pensamento da classe dominada, esta perspectiva adentrou as escolas, passou a ser desenvolvida de forma obrigatória e,

a partir do Golpe, de maneira mais incisiva que outrora e somada à outra disciplina que saltou aos olhos dos militares, diante de sua contribuição à formação do brasileiro aos moldes da ditadura empresarial-militar: a Educação Física.

O que se assistia no campo educacional brasileiro era o resgate de princípios já discutidos no passado, porém, ainda inacabados, que careciam de sua efetiva implementação para a “glória” do projeto de país que se avultava.

No que diz respeito à especificidade da Educação Física, Beltrami (2006) faz menção a sua obrigatoriedade que, embora presente na legislação desde 1851, não passou de letra morta sobre o papel diante da realidade concreta do país, considerando que sua forma sistematizada era praticamente inexistente no contexto brasileiro do final do século XIX.

Na primeira metade do século XX a Educação Física escolar manteve a sua obrigatoriedade para os níveis primário, normal e secundário, de forma mais impositiva com a Constituição de 1937 e de forma mais democrático-liberal com sua substituta, a Carta Magna de 1946. Nestes dois marcos legislativos, a prática social da Educação Física se colocava como aliada e promotora da “disciplina moral” e do “adestramento físico” necessários, na concepção da classe dirigente, para a formação da nação (Castellani Filho, 1988).

A sistematização da Educação Física no ambiente escolar brasileiro, bem como o traçar preciso do melhor método para alcançar sua finalidade, caminhava ao encontro do que se entendia por Educação e Educação Física dentro dos limites da sociedade capitalista e sua ideologia chanceladora.

A Educação Física construída por uma sociedade naturalizada e biologizada será então tomada como a “educação do físico”, e associada diretamente à saúde do “corpo biológico” (leia-se social). Os médicos higienistas, imbuídos da certeza de que detinham uma maior competência para redefinir os “hábitos” da família moderna, não poderiam deixar de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física, um mecanismo a mais utilizado na construção do homem novo, este sujeito do capital (Soares, 2001, p. 32).

A utilização da Educação Física como um instrumento de aprimoramento da moral e do civismo por parte dos golpistas de 1964 não representava uma novidade na história do Brasil ou na história do mundo, tampouco a relação dos militares com

esta prática social¹³. Em vista disso, Castellani Filho (1988) e Soares (2001) lembram que há uma profunda influência de militares e médicos higienistas sobre as concepções que fundamentam a Educação Física brasileira desde do período imperial. Nessa linha, Soares (2001, p. 69), é transparente ao apontar que “a Educação Física do Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares”, enquanto Castellani Filho (1988) lembra que os primeiros professores civis de Educação Física brasileiros tiveram em sua formação a forte presença dos militares e suas ideias.

É imprescindível não perder de vista a base teórica que fundamentava as instituições militares e médicas responsáveis pelas elaborações iniciais sobre a Educação Física no Brasil. Desse modo, no caso da primeira verificava-se uma forte influência de ideias da Filosofia Positivista, enquanto na segunda observa-se ideias da medicina social de caráter higienista (Castellani Filho, 1988). Esta fundamentação ideológica levou a uma Educação Física condizente com os interesses da classe dominante nacional, de tal modo que esta prática social passou a ser concebida pelos intelectuais da classe dominante, desde o século XIX, como um importante elemento na formação do indivíduo forte e saudável, necessário para o desenvolvimento do país (Soares, 2001).

Os ideais que fundamentavam e concebiam a Educação Física em sua incipiente organização nacional foram importados e incorporados dos países de ponta do Capital, que já enfrentavam com maior intensidade as contradições desse modo de produção e suas expressões. É preciso recordar que na segunda metade do século XIX,

Na Europa e em especial na França, este é o período no qual se consolidam o Estado burguês e a burguesia como classe, criando condições objetivas para que as suas próprias contradições de classe no poder apareçam, e seja inevitável o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária. Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (Soares, 2001, p. 5).

¹³ O Decreto-lei nº 2072/40 evidenciava o caráter de complementaridade entre Educação Cívica e Educação Física (Castellani Filho, 1998).

O processo de assimilação da Educação Física como um instrumento útil na formação do homem ideal para a nova sociedade brasileira, recorda Soares (2001), apresenta figuras como a de Rui Barbosa (1849 - 1923), que levou o título de paladino da área por argumentar, ao final do século XIX, em nome da obrigatoriedade da Ginástica na formação inicial.

Era dever primário, como bem diz Rui Barbosa, da existência humana “cuidar do corpo”, “da saúde”, e a ginástica seria o elemento capaz de promover a saúde através do “saudável” exercitar dos músculos, atividade esta que deveria tornar-se hábito. Portanto, a ginástica não poderia ficar fora da escola, também alegava Rui Barbosa, afirmando ser a sua obrigatoriedade universalmente aceita (Soares, 2001, p. 91).

A defesa deste influente político e intelectual brasileiro era por uma Educação Física presente no universo escolar para atuar como “promotora de saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (Soares, 2001, p.91).

Com a Constituição Brasileira promulgada em 1937, a Educação Física torna-se obrigatória no ensino primário e secundário, e facultativa no ensino superior. Essa disciplina, juntamente com Educação Moral e Cívica, estava relacionada com a Lei de Segurança Nacional do Estado Novo (Mello, 2014, p. 134).

Esta defesa ganhou continuidade, na primeira metade do século XX, com a figura do intelectual Fernando de Azevedo, responsável por encampar uma verdadeira defesa da utilização da Educação Física como um instrumento de educação eugênica e higiênica do povo, visando alcançar o projeto de país por ele defendido (Soares, 2001). Nos termos do próprio intelectual,

É fácil inferir-se a gravidade deste problema de higiene social, e não há contestar que a educação física poderia contribuir, como um fator de primeira ordem, para a sua solução. O que é preciso, antes de tudo, é atrair para as praças e os campos de jogos e para os jardins públicos essas crianças, que têm ainda, a lhes agravarem as *condições tristíssimas da vida domiciliar, as consequências da miséria de seus pais, e, não raramente, perigosas predisposições hereditárias*. Serão se o governo não acudir a tempo para as proteger e educar, *energias econômicas* desperdiçadas, se não vierem a ser *elementos nocivos para a sociedade madrastra*, que não os amparou. A educação física *não se destina, apenas à classe rica, que degenera por inanição*, pela sedentariedade e pela vida extravagante e desregrada, destina-se também e *igualmente à classe pobre, que se deprime e estiola pelo excesso de trabalho*,

pela falta de meio saudável e de alimentação adequada (Azevedo, 1960, p. 207, *itálicos originais*).

No cenário que antecede e prepara a ditadura de 1964, as mudanças processadas no modelo sócio-econômico contribuem na formação de uma Educação Física mais relacionada aos ideais de eugeniização da “raça” brasileira, cada vez mais próxima do higienismo e com uma maior menção de sua obrigatoriedade no ambiente escolar (Castellani Filho, 1988). Dessa forma, “higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física”, que ao adentrar na escola passa a cumprir com funções “higiênicas, eugênicas e morais” (Soares, 2001, p. 91) desde antes da ditadura empresarial-militar.

Esse pequeno retrospecto na história da Educação Física brasileira, longe de esgotar a temática, possibilita considerar que o caminho para a sua utilização como instrumento ideológico já estava pavimentado e assimilado pela classe dominante nacional e internacional. Todavia, o instrumento que outrora servira ao combate das ideias ditas subversivas poderia ser qualificado e se tornar ainda mais preciso em sua finalidade. A busca por esse patamar se evidenciou no maciço investimento ideológico nesta área por parte dos militares do poder, a partir de abril de 1964.

Como demonstrado anteriormente, a alternância do poder pela via golpista propiciou a utilização da doutrina de Segurança Nacional como a justificativa ideológica do controle social para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, nos dizeres de Mello (2014), havia a exigência de uma reformulação da política educacional brasileira, serviço que foi encampado, desde a década de 1950, por agências de assistência técnica, com financiamento estadunidense, que adotaram a perspectiva da eficiência e do tecnicismo, aos moldes e valores da sociedade capitalista, para a educação nacional.

O que se verificava, a partir da interferência imperialista mais constante na política educacional brasileira, era a construção do ideal de escola como investimento, o que suscitava o abandono da concepção humanista de educação e a aceitação de uma formação mais pragmática e tecnicista, fundamentada na Teoria do Capital Humano (Beltrami, 2006).

Nesse período de forte determinação tecnicista, o sistema educacional incorporou os mesmos princípios da empresa taylorista fordista, a saber, rendimento, produtividade, eficiência, eficácia. É o

período de predomínio dos objetivos operacionais, da fragmentação dos conteúdos, da ênfase na organização do processo educacional, nos métodos e nas técnicas de ensino (Mello, 2014, p. 138).

O que se observa com os militares no poder é a ascensão de uma política educacional espelhada nas proposições da Teoria da Economia da Educação e da Teoria do Capital Humano, elaborada com a co-participação estadunidense por meio de convênios, como por exemplo o Mec-Usaid. Esta nova perspectiva visava a construção de um modelo de empresa-educação com caráter mais funcional e tecnicista (Castellani Filho, 1988).

Neste modelo corporativista de escola, a Educação Física passou a ser desenvolvida de forma mecânica, com uma supervalorização da técnica pela técnica e dotada de um conteúdo que carecia de sentido e significado para a formação humana, porém, potente no quesito da formação ideológica. Nos anos de chumbo, em nenhum momento se cogitou, por parte dos militares e da classe dominante, buscar outras bases para fundamentar sua prática educativa relacionada à Educação Física, mantinha-se e aprimorava-se as bases eugênicas e higienistas.

De acordo com Castellani Filho (1988), nesse momento a Educação Física se inseriu no espaço escolar como uma atividade e não uma disciplina curricular, o que exacerbou sua finalidade de “educação do físico”, ou seja, evidenciou o quanto se valorizava apenas a constituição das aptidões físicas, entendidas como naturais, por meio do ensino de movimentos técnicos, reproduzidos em ritmo mecanizados, sem a preocupação de haver qualquer resquício de pensamento sistematizado.

Foi no bojo destas transformações pertinentes à temática da educação, que “a Educação Física entrou em sintonia com o novo modelo econômico e político à medida que se ajustou às diretrizes educacionais do governo militar” (Beltrami, 2006, p. 33), por ter encontrado naquele novo momento econômico do país o cenário propício para “se alinhar ao conjunto dos programas educacionais que visavam à formação do capital humano”, além de “contribuir para a difusão da ideologia da Segurança Nacional” (Beltrami, 2006, p. 67).

A reestruturação econômica assumida pelos militares para driblar a crise econômico-político-social, colocou em curso um processo de intensificação da exploração da força de trabalho. Nesse quadro social, a Educação Física não se furtará de contribuir assiduamente para o aprimoramento da aptidão física das

futuras gerações de trabalhadores e, assim, como lembra Castellani Filho (1988), dar sua contribuição ao princípio de Desenvolvimento.

Mais que isso, como a classe dominante e seus administradores fardados apostaram no princípio, a partir da Doutrina de Segurança Nacional, de “Desenvolvimento com Segurança”, isto é, um desenvolvimento que mantivesse seguro os seus privilégios, outras possibilidades de intervenção para a Educação Física se apresentaram: era preciso formar trabalhadores-soldados mais resistentes fisicamente e mais cativos do ufanismo e do civismo, sempre prontos para o combate, seja contra o inimigo externo ou interno.

Era uma tarefa árdua de adestramento e ideologização assumida pela Educação Física Escolar, que tinha como seu aliado fora da escola, no processo mais amplo de educação, o Esporte.

Como lembra Beltrami (2006, p. 75),

o uso dos conhecimentos da Educação Física serviu ao regime militar para a prática repressiva, na medida em que se atribuiu a função de substituir o movimento estudantil e propor outros horizontes para a juventude. Com isso tentou provocar o imobilismo estudantil por meio de eventos desportivos.

As aulas de Educação Física se tornaram um espaço privilegiado de práticas esportivas para, desde a mais tenra idade, inculcar os velhos novos valores da classe dominante e, entre a juventude que frequentava o secundário ou o superior, desorganizar o movimento estudantil. Sobre isso, Mello (2014) lembra que, os ideais do regime militar se fundem ao desporto, que passa a ter entre os outros conteúdos da Educação Física um foco principal.

Nesse sentido, Castellani Filho (1988) menciona como exemplo material desta empreitada, o programa de caráter nacional Esporte para Todos, importado do exterior e difundido como o braço direito do desporto de massas. Este programa visava mascarar a realidade contraditória e propagandear que o “Milagre Econômico” apresentava com o esporte o seu triunfo correspondente no campo social. Com o referido programa, ocorria uma grande difusão e ampliação das atividades físicas e de lazer para a população, visando apenas quantidade e não qualidade, era uma verdadeira utilização do esporte como instrumento ideológico¹⁴.

¹⁴ Em 21 de Junho 1970 a seleção brasileira conquistou o Tricampeonato Mundial de Futebol, no México, a alegria da vitória e o sentimento catártico gerado pelo esporte, em especial o futebol, cairiam como uma luva nas mãos, cheias de sangue, dos militares e seus mandatários.

O “Brasil Grande” precisava se consolidar na ideia dos brasileiros e o esporte cumpria com esse papel educativo fora da escola¹⁵. O que se esperava com sua difusão, entre aqueles que jogavam ou aqueles que apenas assistiam, era o florescer dos sentimentos de ufanismo e civismo exacerbados, em termos mais duros, o que se esperava era ocupar o pensamento com a expectativa do gol, para esquecer o rugido do estômago e a saudade daqueles que não foram mais vistos.

As condições materiais daquele momento colocavam a Educação Física em um patamar nunca antes visto no Brasil. Desse modo, é possível apontar que os anos de chumbo foram, para essa prática social, anos de ouro. Foi no regime militar que a área conquistou um maior reconhecimento e aceitação.

Assinado em 1º de novembro de 1971, pelo Presidente da República General Emílio Garrastazu Médici e pelo Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho, o Decreto nº 69.450 regulamentou a prática de Educação Física no país. Segundo o referido Decreto, a Educação Física “constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” e “integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (Beltrami, 2006, p. 82).

A Educação Física como obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, demonstra o grau de assimilação desta prática como um instrumento ideológico. E é na educação escolar que ela encontrará o melhor espaço para desenvolver e difundir suas bases fundamentais. Naquele momento, segundo Mello (2014), tinha-se a preocupação em conceber uma formação técnica voltada para o esporte, de tal modo que as aulas se confundiam com treinamentos. Neste contexto, as aulas passaram a valorizar apenas um dos conteúdos - o esporte, na expectativa

A imprevisibilidade em campo e as figuras como Pelé, Tostão, Rivelino, Jairzinho e Gérson, trouxeram a taça para o Brasil que, como aponta Nascimento (2022, p. 12), foi utilizada pelo presidente Médici, “para legitimar o poder da ditadura no país, mascarar todo o cenário de repressão que o povo brasileiro se encontrava inserido e plantar o sentimento nacionalista na população”.

¹⁵ Faz-se necessário observar que, embora o título da Campeonato Mundial de Futebol de 1970 tenha sido brasileiro e isso tenha resultado em um saldo positivo para o plano ideológico, a ideia de “Brasil Grande” no meio esportivo não se sustentou diante dos resultados dos Jogos Olímpicos de 1972 realizados em Munique - Alemanha, no qual o quadro de medalhas apresentava como campeã geral a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com 99 medalhas, divididas em 50 de ouro, 27 de prata e 22 de bronze, enquanto o Brasil havia conquistado apenas 2 medalhas de bronze. Cena que se repete no quadro de medalhas dos Jogos Olímpicos de 1976, realizados em Montreal - Canadá, no qual a URSS obteve um total de 125 medalhas, sangrando-se campeã novamente, com 49 medalhas de ouro, 41 de prata e 35 de bronze; já o Brasil manteve sua conquista de 2 medalhas de bronze ao final da competição.

Para uma visualização de todo o quadro e demais pontuações das Olimpíadas consultar o site oficial dos Jogos Olímpicos:

Jogos de Munique disponível em: <https://olympics.com/pt/olympic-games/munich-1972/medals>;

Jogos de Montreal disponível em: <https://olympics.com/pt/olympic-games/montreal-1976/medals>.

de descobrir os melhores talentos do país, que viriam a contribuir no futuro com fortalecimento da imagem do seu desenvolvimento. Além disso, seguindo o pensamento de Mello (2014), às aulas serviam para o preparo físico, higiênico e de saúde, bem como para incorporar os valores da sociedade capitalista.

Na letra da legislação, lê-se essa concepção *ipsis litteris*,

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (Brasil, 1971, p. 8826).

Exemplo disso foi sua presença no Ensino Superior, espaço que possuía focos de resistência ao regime militar entre o professorado e, principalmente, entre a juventude estudantil, e que apresentava uma Educação Física voltada para a ocupação de tempo dos estudantes que se articulavam no Movimento Estudantil. Nesse momento, seu papel era essencialmente desarticulador da resistência e luta contra o regime ditatorial construído pelos movimentos estudantis. Sobre isso, Castellani Filho (1988) pondera algumas críticas ao demonstrar o papel assumido pelas organizações estudantis com um caráter apolítico, extremamente ligadas às diretorias dos campus e aos interesses do governo militar: as Associações Atléticas Acadêmicas. Segundo o autor, estas organizações atuaram expressivamente na dissolução de Diretórios Centrais de Estudantes e Centros Acadêmicos, que buscavam resistir e derrubar a ditadura, corroborado em larga medida com o regime político em curso.

No caso específico do Ensino Superior, além desse caráter catártico provocado pelas competições esportivas entre cursos, faculdades e universidades, a Educação Física também se apresentava no campo de formação profissional. Sobre isso, Mello (2014, p. 138-9), lembra que,

No ensino superior, no que diz respeito à formação profissional ocorre uma expansão nos cursos de Educação Física e a organização de cursos de pós-graduação. Os teóricos da Educação Física se perguntam sobre a sua cientificidade e buscam resolver a questão reforçando sua ligação com as ciências biológicas, no sentido de dar suporte ao esporte de rendimento.

Isso demonstra que havia por parte dos militares a preocupação de educar o educador, isto é, de formar os futuros professores deste instrumento pedagógico poderoso. Além disso, sua atenção também se ateve aos profissionais já formados e em atuação na área. Desse modo,

Em todos os níveis de escolarização, os melhores profissionais ganhavam bolsas para estudar em universidades nos Estados Unidos, e ao retornarem ao Brasil tornavam-se dirigentes e consultores em seus locais específicos de trabalho. Isto colaborava na formação de uma ideologia americanizada, além de garantir a aquisição e a utilização de seus produtos (Mello, 2014, p. 138).

Embora as aulas de educação física separassem os alunos fortes dos fracos, os bons dos ruins, os meninos das meninas, etc. não havia condições da classe dominante e seus militares priorizarem apenas os melhores professores, todos deveriam assimilar as ideias do regime, por isso, o investimento sobre outros métodos também ocorreu. Um bom exemplo destes instrumentos de formação do professorado em atuação durante os anos amargos da ditadura empresarial-militar, foi a “Revista Brasileira de Educação Física e Desportos”, objeto de análise do próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR:

Neste capítulo, de um único item, "ENTRE A CHUTEIRA E O COTURNO", concentram-se as análises do conteúdo da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, durante o período do governo golpista de Ernesto Geisel e sua relação com o contexto ditatorial e organização econômico-política.

3.1 ENTRE A CHUTEIRA E O COTURNO

Nos campos de terra e grama
Brasil só é futebol
Nesses noventa minutos
De emoção e alegria
Esqueço a casa e o trabalho
A vida fica lá fora
A cama fica lá fora
A cara fica lá fora
A fome fica lá fora
A briga fica lá fora
(Aqui é o país do futebol - Milton Nascimento)

Os acontecimentos econômico-políticos do século XX marcam o aprofundamento da luta de classes no mundo. No cenário brasileiro, a correlação de forças estabelecida no jogo político da década de 1960, entre a classe dominante brasileira, organizada em diversos setores, e a classe dominada, em sua incipiente organização, teve como vencedora, até mesmo porque saiu antes da largada e pela via do golpe, a classe possuidora dos meios de produção. Sua vitória veio acompanhada da imposição de uma ditadura sanguinária, que durou longos vinte e um anos e usou de todos os meios para manter em curso o projeto de Brasil almejado pela classe dominante local e internacional.

Os militares no governo tinham a tarefa de colocar em curso o projeto político-econômico de país defendido pelas frações da classe dominante brasileira alinhadas ao imperialismo, tarefa árdua, mas encarada com seriedade pelo “filho que não foge à luta”. Desse modo, durante o governo ditatorial, os militares e os intelectuais do regime se puseram a pensar na efetivação deste projeto de país, o

que exigia pensar um projeto de educação, que envolvesse tanto a Educação em geral, quanto a Educação Escolar em específico.

Diante disso, entre as práticas educativas utilizadas pelos militares no governo, chama atenção aquelas relacionadas ao campo da Educação Física, por demonstrarem particular afinidade entre sua base teórico-metodológica com os fundamentos teórico-ideológicos da própria ditadura empresarial-militar. É observável o quanto a Educação Física tem, em termos legais, políticos e educacionais, surpreendentes saltos durante os Anos de Chumbo, o que denota uma certa preocupação e avanço com a área no Brasil.

O projeto de educação que se construía, visando o projeto de país em curso, perpassava pela disciplina de Educação Física e pelo Esporte no campo escolar, além de se relacionar com estas práticas sociais no campo educacional, ao utilizá-las como instrumentos de sedimentação do regime ditatorial. Isso se demonstra na legislação daquele momento político e nas folhas da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos - RBEFD¹⁶, periódico impresso pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, entre 1968 e 1984, que tinha como público alvo os professores de Educação Física, em formação e em atuação, do período militar.

Ao assumir o pressuposto de que a *Revista*, enquanto imprensa periódica, voltada aos professores de educação física da época da ditadura empresarial-militar, em certa medida, apresentava a forma e conteúdo para área, seja voltada para a escola ou fora dela, verifica-se um rico material de análise para compreensão do que se teorizava naquele momento sobre, por exemplo, Educação, Educação Física, Ser Humano e Sociedade.

Nesse sentido, a Tese de Doutorado intitulada "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", de autoria do professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001), apresenta uma análise aprofundada e precursora de toda a série da referida *Revista* e uma discussão com inquietações relevantes para se pensar este material, em confronto com o contexto histórico em que foi elaborado. Ademais, o professor/pesquisador apresenta uma compreensão de Educação e Educação Física fundamentada em uma rigorosa base

¹⁶ Com o objetivo de facilitar a leitura, será adotado para se referir à Revista Brasileira de Educação Física e Desportos sua sigla RBEFD ou apenas *Revista*.

teórica próxima do Materialismo Histórico o que amplia os horizontes deste trabalho de pesquisa científica.

Desse modo, a tese e outros trabalhos do professor Marcus Aurélio foram visitados sempre que necessário, com a finalidade de compreender melhor e qualificar a análise realizada no curso desta pesquisa¹⁷, que não objetivava debruçar-se por toda a série da *Revista*, porém, apenas aos números produzidos entre os anos de 1974 e 1978, durante o governo do militar Ernesto Geisel¹⁸, primeiro representante do processo de abertura política do regime, denominada abertura “lenta, gradual e segura”.

Nesse sentido, foram analisados e fichados integralmente dezenove números do periódico da RBEFD produzidos durante o governo de Geisel – do vigésimo número, de 1974, ao trigésimo nono número, de 1978. Realizada a leitura destes números, verificou-se a presença de diversificadas discussões relacionadas à área, das quais chamaram a atenção aquelas em que apresentavam como conteúdo a Educação e a Educação Física, seu objeto e objetivo, além daquelas que tratavam sobre uma compreensão de ser humano e sociedade. Em vista disso, para se fazer a apresentação do conteúdo das páginas da *Revista*, a organização escolhida preferiu privilegiar uma coesão textual, na qual são apresentados os temas sem a preocupação de seguir uma cronologia.

Posto isso, é possível fazer alguns comentários sobre a RBEFD: a *Revista* nasceu como Boletim Técnico e Informativo de Educação Física, mudou em 1970 para Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva, em 1971 para Revista Brasileira de Educação Física e, finalmente, em 1975 se apresenta como Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. Houveram mudanças também no nome

¹⁷ Há outros trabalhos de pós-graduação que se preocuparam com uma leitura aprofundada da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, porém, ao tomá-los para análise verificou-se uma fundamentação teórica próxima às concepções pós-modernas, base teórica esta que se afasta dos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e que apresenta uma compreensão, sobre os objetos analisados no curso desta produção científica, um pouco diferente do que se tem apresentado nas letras deste texto. O leitor pode verificar esta perspectiva em trabalhos como o de Teixeira (2008) e Carvalho (2009). Há ainda, trabalhos que, embora não apresentem uma fundamentação calcada em pensadores pós-modernos, ao tomarem a Revista como um material de análise para fundamentar as discussões pertinentes às mais variadas temáticas que se relacionam com a Educação Física em Geral e a Educação Física Escolar em específico, realizam assumindo os postulados do professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira. Nesse sentido, com o objetivo de manter o rigor teórico-metodológico, parece interessante se ater aos escritos e estudos do professor Oliveira, por seu pioneirismo e seu aprofundamento na temática, bem como, por ser sua Tese de Doutorado a principal referência sobre a RBEFD.

¹⁸ Como explicado anteriormente, a escolha por este período de publicação do periódico ocorreu a partir da materialidade do acervo disponível para análises da Biblioteca Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Maringá.

do órgão responsável por sua edição, nesse sentido, foi editada a partir de 1968, pela Divisão de Educação Física (DEF) do MEC, esta divisão passa a se chamar Departamento de Educação Física e Desportos (DED) a partir de 1971, até que em 1980 muda seu nome para Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED). Durante os anos em que se editaram seus números, houveram mudanças em seu nome e no nome do órgão responsável por sua elaboração, mas tais modificações não a retiraram da influência do MEC (Oliveira, 2001).

Sua existência entre os anos de 1968 até 1984 foi marcada por 53 edições, apresentadas ao leitor como uma edição da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo. Sua tiragem inicial até o quinto número ficava em torno de 2.000 (dois mil) exemplares que, inicialmente, chegavam ao professor de forma gratuita, quadro que se mantém por dois anos de sua existência, isto é, até 1970 em seu décimo número. No sexto número a tiragem mais que dobra, passa para 5.000 (cinco mil) exemplares por número, entregues por todo o território nacional, sem custos até 1971, quando a décima primeira edição perde a gratuidade, isso se mantém até 1980 em seu quadragésimo sexto número. O seu quadragésimo sétimo número volta a ser gratuito e tem aumento em sua tiragem, o salto em dez vezes elevou para 50.000 (cinquenta mil) exemplares. Seu último número, em 1984, bateu a marca de tiragem de 100.000 (cem mil) exemplares (Oliveira, 2001).

Nesse calhamaço é possível observar algumas questões que se relacionam com as políticas governamentais e a reorganização da Educação Física Escolar, como demonstra Oliveira (2004), a *Revista* apresenta discussões sobre a Educação Física e o desenvolvimento brasileiro, o discurso cientificista na área, a transformação da aula de Educação Física em um treino, sua utilização enquanto aparelho de controle social do regime ditatorial e o papel dos professores, além de uma vasta apresentação sobre questões relacionadas com a técnica esportiva, seu ensino e sua sistematização em treinamentos e aulas.

Ao se observar as reformas educacionais de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro, de 1968) e 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), verifica-se como o governo ditatorial reorganizou o campo educacional de acordo com as necessidades do novo modelo socioeconômico de país (Oliveira, 2001). Estas reformas, de acordo com Oliveira (2002), conformaram a Educação Física Escolar ao regime, além de colocá-la no espaço escolar como uma atividade, mesmo apresentando todos os pressupostos característicos de uma disciplina escolar.

Neste projeto de Educação que se desenhava, o espaço reservado para a Educação Física, enquanto prática realizada dentro da escola ou fora dela, tencionava para a redução das possibilidades corporais em algumas poucas técnicas estereotipadas, cuja referência principal era o esporte, que se desenvolvia desde o século XIX em escala mundial e começava a se consolidar como um fenômeno cultural de massa (Oliveira, 2002).

O esporte nasceu na Inglaterra como uma distinção da classe burguesa em relação a outras. É o principal conteúdo da Educação Física nesse país e nos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra, esse conteúdo movimentava em suas várias atividades um enorme mercado, além disso, serviria para divulgar pelo mundo a identidade americana, sendo concebido ainda como forma de mostrar a soberania dos países vencedores em competições internacionais (Mello, 2014, p. 138).

Esse movimento internacional de consolidação do esporte enquanto um fenômeno de massas, bem como o debate em torno dessa temática, se expressa em diversas páginas da *Revista*. Um exemplo disso está exposto no texto, do professor de educação física, Manoel José Gomes Tubino, intitulado "As tendências internacionais da Educação Física", publicado no vigésimo sexto número da RBEFD, no ano de 1975. Nele, o professor faz menção ao que se discutiu no Congresso Mundial de Educação Física, assim, apresenta o esporte como um dos principais instrumentos de propaganda política frente ao contexto de Guerra Fria e aponta o debate entre duas tendências no campo internacional: a Pragmática, de caráter altamente competitiva, preocupada com o rendimento no meio esportivo e a conquista de medalhas, sua formação era voltada para a vitória; e a Dogmática, preocupada com a aptidão física, a formação total do homem, segundo um viés mais humanista.

Destaca-se que, diante do cenário de tensão geopolítica, havia a necessidade de se demonstrar ao máximo a soberania e a pujança dos países, o que abria possibilidades para a perspectiva pragmática se enraizar profundamente. Nessa linha, a lógica da conquista e acumulação de medalhas como meio de divulgação e demonstração do poderio dos países ganhava contornos muito nítidos e a Educação Física assumia um papel importante nesta trama, chegando a se confundir completamente como o Esporte.

Esta perspectiva de associar a Educação Física ao Esporte, já parecia bastante assimilada entre os intelectuais brasileiros da área naquele período. O

vigésimo oitavo número da *Revista*, publicado também em 1975, exclama em seu editorial, de autoria do coronel Osny Vasconcellos, que o país estava no caminho certo. Para o autor, os resultados dos últimos confrontos internacionais de nível olímpico possibilitavam afirmar que o Brasil estava colhendo seus primeiros frutos, após intensa tarefa encabeçada pelo MEC¹⁹. De acordo com o coronel, era uma nova era para o esporte nacional, consequência da ação do referido Ministério, que dinamizou o desenvolvimento esportivo por meio de cursos de aperfeiçoamento, com professores estrangeiros, para técnicos, estágios para treinadores e atletas, além de construções de estruturas esportivas por todo o país.

Esse fomento esportivo, de acordo com Vasconcellos (1975), partia de uma filosofia esportiva do atual governo, que determinava uma linha de atuação em três frentes: a Educação Física em Geral, que tinha a finalidade de melhorar a aptidão física do povo brasileiro, o Esporte de Massa, voltado para toda a população seja como praticante ou expectador, e o Esporte de Competição, que tinha o foco nos atletas de alto nível.

No ano seguinte, 1976, o vigésimo nono número da *Revista*, apresentava um texto do professor Mário Cantarino Filho, no qual o autor reclamava ao Estado a necessidade de uma compreensão maior sobre a importância do esporte para a recuperação da força de trabalho, de seu valor educativo de natureza moral e psicológica, de sua relação com a formação de soldados e cidadãos-soldados e sua potencialidade como meio de propaganda. O professor esboça ainda uma separação do esporte diferente, assim, o competitivo estaria voltado para a elite e o recreativo voltado para as massas. Nesse mesmo número outro texto sobre o esporte, de autoria do professor Maurette Augusto, chama a atenção. O escrito aponta alguns valores positivos desta prática, entendida pelo autor como uma atividade do homem fundamentada em exercícios naturais que contribuem para a formação física, intelectual e principalmente moral, o autor compreende o esporte como uma “escola de civismo”, o melhor campo para se formar e estruturar os valores morais e um meio de educação relacionado ao, nos termos do autor, “futuro brilhante de nossa amada pátria” (Augusto, 1976, p. 79).

¹⁹ No plano ideológico era operada a construção de uma imagem do país que não se confirmava na realidade. Como apresentado anteriormente, nos Jogos Olímpicos de 1972 realizados em Munique - Alemanha e 1976, realizados em Montreal - Canadá, o país conquistou apenas duas medalhas de bronze em cada edição.

Essa perspectiva e expectativa sobre o Esporte, que atuavam fortemente no campo da Educação Física em geral, não abandonou a Educação Física Escolar, tampouco deixou de influenciá-la. Desse modo, o trigésimo primeiro número, também do ano de 1976, apresenta um texto, de autoria do professor Octávio Teixeira, que retrata o momento em que o esporte nacional atravessava na década de 1970 e apresenta uma verdadeira defesa de sua presença na escola, assumindo sua finalidade educativa. Para tanto, o professor utilizou para argumentar a legislação do período – Lei nº 6.251/75, que instituiu normas gerais para o esporte e materializava a orientação do governo sobre a Educação Física e também a prática esportiva –, bem como a Política Nacional de Educação Física e Desportos e o Plano Nacional de Educação Física e Desportos.

De acordo com o pensamento Teixeira (1976), os cidadãos brasileiros precisavam alcançar níveis de aptidão física compatíveis com o desenvolvimento do país, por isso, defendia a presença da Educação Física e do Esporte na escola, pois via nessas práticas sociais os meios de se alcançar melhores valores físicos, intelectuais e morais, além de aperfeiçoar a elite esportista brasileira e realizar a ação do MEC de difundir a Educação Física e o Esporte entre as massas, particularmente os estudantes.

Esta preocupação em relação aos estudantes se apresentou em algumas páginas da *Revista*, tanto relacionado aos estudantes da Educação Básica, quanto em relação aos estudantes do Ensino Superior. Nesse sentido, ao menos entre os números analisados nesta pesquisa, tal preocupação aparece relacionada à formação, entendida como integral, isto é, intelectual, física e moral.

Diante disso, assume-se uma defesa da Educação Física Escolar, e do Esporte como prática educativa, por estas práticas sociais apresentarem um conteúdo em consonância às necessidades políticas do regime. Esse processo fica evidente ao se observar o projeto educacional do governo militar para o Ensino Superior, espaço de formação profissional, que à época contava com um número expressivo de estudantes organizados politicamente, que se mobilizaram contra o regime e seu projeto de educação.

Desse modo, cabe lembrar que a luta contra a ditadura, no meio estudantil, principalmente o universitário, se dava desde os primeiros minutos do golpe de 1964, como lembra Castellani (1988, p. 119),

É sabido que os estudantes, notadamente os universitários, localizavam-se entre aqueles que opunham ferrenha resistência às intenções anti-democráticas dos que falavam em nome do Estado. A União Nacional dos Estudantes, UNE, extremamente combativa, incomodava por demais os dirigentes, fazendo com que, já em 1964, tivessem eles que lançar mão de mecanismos legais – ao lado da sempre presente e ativa repressão física – para tentar arrefecer o ânimo daquela entidade estudantil.

Como é a realidade quem forja a legalidade, Castellani Filho (1988) lembra da Lei da Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540 de 28 de novembro, do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 e dos decretos- lei nºs 464 e 477, de fevereiro de 1969, legislações que foram elaboradas para lidar com algumas das expressões das contradições sociais, que ocorriam durante o regime.

As tensões do regime ditatorial levaram um grande contingente da juventude para a luta, segundo Ridenti (1993, p.120), “era jovem a maioria dos militantes simpatizantes das esquerdas após 1964”. Essa organização se dava principalmente no Movimento Estudantil, que tinha diversos espaços e muitas formas de resistência ao regime. Como exemplo desse confronto, Ridenti (1993) lembra da Lei Suplicy (Lei nº 4.464 de 9 de novembro de 1964), de autoria do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, que tinha o objetivo de institucionalizar o Movimento Estudantil, para facilitar o controle dos militares e dos diretores das faculdades, que só não se efetivou por conta do boicote dos estudantes de várias instituições que não votaram nas entidades criadas pelos militares no poder.

Diante do fracasso da luta institucionalizada, outros métodos foram requisitados, desse modo, a Lei Suplicy foi revogada e em seu lugar o Decreto Aragão (Decreto-Lei nº 223 de 28 de fevereiro de 1967) foi aprovado. Este proibia definitivamente os diretórios nacionais ou estaduais de estudantes de oposição, os únicos mantidos foram os que eram ligados ou controlados ao/pelo governo (Ridenti, 1993).

Ao comentar a Lei Suplicy, Castellani Filho (1988), lembra sua finalidade de substituir a União Nacional dos Estudantes (UNE) extremamente combativa, pela figura do Diretório Nacional dos Estudantes, o que demonstra como a legislação se materializava à medida que o Movimento Estudantil se organizava diante do putrefato cenário ditatorial.

Sobre isso, Castellani Filho (1988), aponta que a primeira investida dos militares no governo não alterou de forma decisiva a organização dos estudantes ou

a legitimidade da UNE nos meios sociais, o que levou ao Decreto nº 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que colocava esta organização dos estudantes na ilegalidade e suspendia sua atuação. Mesmo na condição de clandestinidade, a UNE continuou se mobilizando em defesa das pautas levantadas pré-golpe e se posicionando contra a implementação do projeto educacional para o Ensino Superior pautados nos convênios MEC-USAID.

O cenário de antagonismo no Ensino Superior durante os anos ditatoriais se evidenciava a cada dia, a partir do que escreve Ridenti (1993), é possível verificar que, após 1965, por exemplo, o movimento estudantil brasileiro teve uma guinada à esquerda, expressa pelo aumento do número de lideranças estudantis eleitas com o posicionamento declaradamente de esquerda e contra a ditadura. Esse conflito tem a expressão de seu maior acirramento com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia as infrações disciplinares praticadas por estudantes, professores e demais trabalhadores da educação pública ou privada, representando na prática uma carta branca às perseguições e punições (Ridenti, 1993).

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (Brasil, 1969, p. 1706)

Há que se destacar que, nesse cenário, a Educação Física adentrou no Ensino Superior, com o Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, de forma obrigatória e com predominância esportiva, para assumir o papel de, segundo Castellani Filho (1988, p.121), “colaborar, através de seu caráter lúdico esportivo,

com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”.

Estes arbitrários atos políticos-educacionais, resultaram em repressão de todos os tipos, inclusive mortes, e atuaram fortemente para a manutenção da ordem durante os anos iniciais do regime ditatorial e foram ampliados na década seguinte. Como lembra Mello (2014, 137), “a partir da década de 1970 reforçam-se as investidas nesse setor dada a grande resistência por parte de estudantes e professores” ao regime político.

Além da preocupação com os focos de organização e resistência, o governo também se preocupava com a formação ideológica da futura geração e para o alcance deste objetivo a Educação Física assumia um papel importante.

Frente a isso, nas páginas da RBEFD, em seu vigésimo número, do ano de 1974, o texto com considerações gerais sobre Educação Física e Esportes, do general e estudioso da área Jayr Jordão Ramos, coloca com todas as letras que a ditadura tinha nas “atividades físicas uma de suas metas prioritárias” (Ramos, 1974, p. 24) e que o Esporte tinha utilidade por criar nos brasileiros “alto espírito de desportividade, mente sadia, corpo vigoroso e caráter firme” (Ramos, 1974, p. 26). Neste mesmo número da *Revista*, o texto de Wilson Veado sobre o professor de Educação Física, aponta que a busca pela “formação perfeita” perpassa também pela educação do corpo, que é preciso “educar-se bem para a família, para Deus e para a pátria” (Veado, 1974, p. 54) e que, nessa linha, “a Educação Física terá por missão, como efetivamente a tem, formar a personalidade integral do educando, contribuindo fortemente para criar e elevar a própria consciência patriótica” (Veado, 1974, p. 52).

O vigésimo segundo número da *Revista*, publicado no ano de 1974, apresenta a primeira parte de um texto, de autoria de Carlos de Campos Sobrinho, que traz a baila a demonstração prática do caminho percorrido para a implementação da educação física e dos esportes nas universidades, utilizando como exemplo a Universidade Federal de Juiz de Fora. A organização deste processo é apresentada com comentários do autor sobre a coordenação, os testes de aptidão física, o corpo de professores, a divisão e organização das turmas, etc. Além disso, o autor do texto baseia-se no Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil de 1969, documento elaborado pelos Ministérios de Planejamento e Coordenação Geral e Educação e Cultura, bem como nos

progressos relacionados a obrigatoriedade da Educação Física na escola, para fazer a defesa desta prática no Ensino Superior, tendo como justificativa inicial o preparo da aptidão física do universitário.

Em relação ao esporte no meio universitário, sua estruturação aparece no texto de autoria do professor Mário Ribeiro Cantarino, presente no trigésimo sexto número da *Revista*, do ano de 1978. Neste texto, observa-se a defesa do esporte em todos os níveis de ensino, sob a justificativa de sua contribuição com a educação física, mental, emocional, social e moral dos praticantes, além da defesa para que nos Centros Esportivos Universitários ocorresse a aprendizagem esportiva e a formação de atletas, vistos como futuros campeões.

O que se apresenta nas páginas da RBEFD como conteúdo predominante é o esporte, o que faz sentido diante do movimento mundial, que transformava-o em um fenômeno de massas (Oliveira, 2001). Nessa linha, o texto editorial de seu trigésimo terceiro número, do ano de 1977, de autoria do coronel e editor da *Revista* Osny Vasconcellos, expressava uma assimilação dessa dinâmica ao reclamar três formas que o esporte deveria assumir: a estudantil, praticado na aula de educação física, a para todos, praticado nos momentos de lazer, e a alta competição, voltada para a prática de rendimento. Neste mesmo número, há a transcrição de uma palestra, de André Wohl sobre o esporte de alto nível e sua função social, no qual se defende que foi graças ao esporte-performance, isto é, o competitivo de alto rendimento, que a Educação Física Escolar pode ser concebida como ciência e arte educacional, além deste ser a referência de forma e modelo ao esporte de massa.

Segundo Oliveira (2001), nas páginas da RBEFD abria-se um espaço para a exposição e o debate de ideias, muitas vezes com posições divergentes sobre os assuntos. O autor chama atenção ainda para os textos que reclamavam aos professores de educação física uma maior participação nos rumos da área, o que denota a preocupação de alguns agentes sociais e órgãos de representação profissional, sobre a efetivação prática do que se teorizava, bem como a necessidade de se teorizar mais sobre o que se praticava.

Diante do debate traçado nas páginas da *Revista*, fica evidente que há uma predominância da defesa do Esporte fundamentado sobre a égide do rendimento. Todavia, outras facetas dessa prática se destacam, uma delas é a educativa, construída sobre uma ideia que sobrepunha a própria Educação Física.

Desse modo, cabe a ressalva de Oliveira (2001), as páginas da RBEFD suscitaram o “debate em torno do sentido e da universalização da Educação Física escolar” (p. 148), mas o fizeram seguindo um movimento de proporções internacionais “de substituição da Educação Física pelo esporte” (p.149), dinâmica que se confirmava como fato e não apenas tendência no mundo e na realidade brasileira a partir da década de 1970, não é ao acaso que “o que se concebia teoricamente para a Educação Física escolar girava em torno do esporte” (p.149).

Nesse sentido, Wilson Reeberg, em um texto voltado para o treinamento de remadores de alto nível, publicado no trigésimo sétimo número deste periódico, no ano de 1978, aponta que há uma influência forte do técnico na formação social, cultural e moral do atleta, isso porque,

O efeito da educação é co-determinado pelo fato de que todas as atividades esportivas, todos os atos de treinamento, toda instrução teórica e o comportamento cotidiano devem ser associados aos princípios da educação moral, da formação do caráter e da vontade (Reeberg, 1978, p.63).

Nota-se que a defesa do Esporte corroborava com a tendência mundial apresentada anteriormente. Outra demonstração dessa perspectiva se expressou no vigésimo número da RBEFD, no ano de 1974, no texto transcrito do Boletim da Federação Internacional de Educação Física, cuja autoria é de Paul Governali, e que é apresentado o professor de Educação Física em sua função de treinador. Nesse texto, Governali (1974, p. 10) não mede palavras ao dizer que o esporte educativo se relaciona ao “desejo de ganhar”. Para o autor, fundamentado abertamente nos princípios teórico-ideológicos do modo de produção capitalista, a vitória era o que importava para esse processo educativo, assim, o ambiente da aula de Educação Física assumiria o papel de proporcionar, pela educação e pelo exercício, qualidades mentais, morais e físicas, o que sedimentaria uma certa base para a prática esportiva de rendimento, no qual a vitória é entendida como lucro e a derrota como prejuízo.

O que se apresentava no cenário internacional aparece também no texto do espanhol José Maria Cagigal, com sugestões para a Educação Física na década de 1970, publicado em três partes, respectivamente nos números vigésimo primeiro, vigésimo segundo e vigésimo terceiro da *Revista*, todos editados no ano de 1974. Na terceira parte, o autor fecha sua linha de raciocínio apresentando que o homem

em movimento é a marca da ciência Educação Física e a parte prática o seu ponto de partida para a ação pedagógica, haja vista que ela também “é, antes de tudo, uma tarefa educacional” (Cagigal, 1974, p. 43), que deve fazer o aluno se movimentar. Entre os movimentos presentes que o aluno deveria dominar, o autor faz a defesa do esporte que, segundo ele, começa como uma forma elementar da expressão humana – o jogo competitivo, que ocorre por meio do movimento natural e deve ser trabalhado nas aulas. Nessa linha, sugere que “os especialistas em educação física deveriam reforçar suas próprias convicções no que concerne ao valor pedagógico do esporte” e complementa que “as estruturas do ensino de educação física e seus planos de ação deveriam ser mais abertos ao esporte” (Cagigal, 1974, p. 51).

Essa mistura e, até certo ponto, confusão da Educação Física com o Esporte, irá cimentar a base para a concepção de Educação relacionada a estas práticas sociais ou o caráter essencialmente educativo delas.

O texto de Octávio Teixeira, publicado no trigésimo primeiro número da RBEFD, no ano de 1976, cujas ideias foram apresentadas anteriormente, expõe um trecho elucidativo sobre o papel da educação, assumida como um processo permanente que envolve o desenvolvimento corporal, intelectual e moral,

A educação deve não somente preparar cada indivíduo para o conjunto das responsabilidades que ele deve assumir no curso de sua existência como também para ser autônomo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, e para igualmente integrar suas experiências sucessivas, bem como deve ajudá-lo a se conhecer e a se situar conforme a dimensão de mudança e, como é natural, dentro de uma concepção democrática da sociedade, a partir dessa mudança e do progresso econômico e social da sociedade a que pertence (Teixeira, 1976, p. 18).

Chama atenção a “concepção democrática” de sociedade assumida pelo professor Teixeira (1976), cabe pontuar que conceitos descontextualizados e, portanto, sem base histórica, podem ser utilizados para qualquer fim, até mesmo para a falsificação da realidade. Sobre esse ponto, é necessário acrescentar, como lembra Oliveira (2001), que para muitos brasileiros que viveram nos Anos de Chumbo, todo o regime ditatorial não passou de uma mera troca de poder, de governo, de presidente, enfim, um fenômeno político qualquer que tinha uma nuance mais violenta, todavia, para este intelectual tal assimilação se apresenta como descabida, principalmente diante da materialidade daquele contexto. Nesse sentido,

convém destacar que 1976 vigorava sem limites as imposições do Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, o que impossibilitava a expressão de qualquer resquício de democracia, diante desse quadro, tal conceito e seus derivados aparecem empregados em alguns trechos da legislação e em alguns textos da intelectualidade do regime, bambeando entre a manufatura da ideia e a incompreensão do que representava tal momento histórico.

Essa pequena nuance mais violenta do regime político atravessava a prática pedagógica dos anos ditatoriais. A expressão desse processo aparece nas palavras de José Benedito Martins, publicadas no mesmo número do trecho anterior do ano de 1976, no qual o autor apresenta que a interação do professor com o aluno, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, deve ser baseada em recompensas ou punições, visando controle e comportamento dos estudantes.

No ano anterior, 1975, com o vigésimo oitavo número e o texto de Luiz Roberto Zuliani, professor do Departamento de Organização e Aplicação Desportiva da Universidade de São Paulo, o conteúdo sobre a didática do professor de Educação Física já dançava nas páginas da *Revista*, o autor preocupava-se em apresentar os princípios e normas de como se ensinar a Educação Desportiva, entendida como Educação Física, que tinha em seu tratado didático o objetivo de formar e buscar atletas.

O vigésimo nono número, do ano de 1976, tem em suas páginas o texto da *Política Nacional de Educação Física e Desportos*, no qual se apresenta uma defesa grandiosa do esporte como um dos mais valiosos instrumentos de apoio à formação do homem e de coesão nacional e social, uma possível solução para os problemas que o país enfrentava. Na legislação, o Esporte e a Educação Física deveriam contribuir com o aprimoramento da aptidão física da população, a elevação do nível do esporte praticado, implantação e intensificação da prática de esportes voltados às massas, elevação do nível técnico desportivo e difusão dos esportes como utilização do tempo de lazer.

Como já constatou Oliveira (2001), há nas páginas da *Revista* uma certa defesa da substituição da Educação Física Escolar pelo Esporte, porém, os autores de textos que compunham o conteúdo deste periódico, não deixam de tematizar sobre a relação da Educação Física com o desenvolvimento econômico e social do país, o uso desta disciplina no sentido de controle social, um novo higienismo, a

necessidade da cientificidade²⁰, a necessidade de se formar professores e o chamamento para atuarem mais ativamente nos desígnios da área.

Todo esse movimento relacionado à Educação Física e o Esporte, que se consolidava no mundo e era assimilado no Brasil, bem como a discussão sobre estas temáticas correlatas, de acordo com Oliveira (2001), apresentou-se na RBEFD em três fases: a primeira, que foi até meados da década de 1970, marcada pelo debate bem polarizado entre dogmáticos e pragmáticos; a segunda, que se estendeu até o final da década de 1970, foi marcada pela hegemonia da perspectiva dogmática, com a redução do debate e de uma certa crítica em torno da esportivização da Educação Física; a terceira, que se manteve até o final da série, apresenta uma emergência da perspectiva da psicomotricidade e os primeiros sinais de uma reação à confusão entre tais práticas sociais.

Diante desse quadro, parece oportuno algumas considerações sobre o que se discutia nas páginas da *Revista* de forma correlata ao movimento de esportivização. Nesse sentido, salta aos olhos a base teórica que ancorava algumas compreensões elementares como, por exemplo, a de Ser Humano e a de Sociedade, fundamentais para se elaborar o que se apresentava como Educação Física, seus objetivos e seu objeto. Para compreender esse movimento, faz-se necessário não perder de vista a história da Educação Física e a dinâmica do processo de construção e consolidação dessa área no cenário contraditório nacional e internacional.

Posto isso, nas páginas da *Revista* destaca-se a utilização dos postulados de Herbert Spencer (1820 - 1903)²¹ como uma das principais fundamentações filosóficas para a Educação Física, ora de maneira explícita, ora implícita. Além disso, saltam aos olhos as defesas veementes por uma Educação Física que cumpra com seu papel higienista, eugenista e moral disciplinador²².

Tal feito se apresenta, por exemplo, no texto *Raízes da Educação Física no Brasil*, publicado no vigésimo sétimo número, no ano de 1975, cuja autoria é de Inezil Penna Marinho. Neste artigo, o intelectual brasileiro se coloca a pensar a Educação Física e o Esporte com o objetivo de preservar a tradição dessas práticas sociais. Para tanto, realiza um retrospecto ao período colonial e discorre sobre

²⁰ Em regra a abordagem científica defendida era o cientificismo, isto é, a abordagem das práticas científicas e o seu ensino como elementos dotados de autonomia absoluta em relação à totalidade social e sua base econômica.

²¹ Com a finalidade de garantir uma coesão textual, esse intelectual da classe dominante será apresentado de forma mais qualificada no capítulo seguinte.

²² Uma moral e uma disciplina sedimentadas nos princípios e ideias da burguesia.

algumas questões relacionadas às práticas corporais realizadas pelos povos originários. Há que se destacar que o autor chega a tecer alguns elogios sobre a destreza indígena em seu uso do arco e flecha e suas habilidades de nado e canoagem, porém, tais práticas não seriam algo elaborado, era mais uma ação natural relacionada à sobrevivência, haja vista “o íntimo contato com a natureza” daqueles povos que pouco diferiam dos animais. Segundo seu entendimento, naquele momento histórico, para assegurar a própria existência, a força física era muito requisitada, desse modo, ao passo que “somente os fortes poderiam sobreviver, impunha-se a Lei de Seleção Natural”, os confrontos estavam postos e a vitória caberia aquele que fosse o melhor, como exclama o próprio intelectual, “nos cruentos combates que sustentavam entre si ou contra as feras, que deles pouco diferiam, vencia sempre o mais forte, o mais destro” (Marinho, 1975, p. 30).

Nesta parte do artigo, a compreensão que este membro da intelectualidade brasileira apresentou sobre a teoria de Seleção Natural foi claramente banhada em spencerianismo e muito distante da perspectiva darwinista, todavia, como nenhum destes naturalistas foi referenciado no texto, tal interpretação fica implícita. O autor finaliza o texto com a indicação de leituras de obras publicadas em português, que partem de pressupostos higienistas e eugenistas e entendem haver uma relação entre a Educação Física e a formação intelectual e moral.

Essa aparente confusão, por parte de Inezil Penna Marinho, entre os postulados desses naturalistas que divergiam bastante em seus estudos e pressupostos filosóficos, não se sustenta na continuação deste texto. Isso porque, na segunda parte publicada com o mesmo título, no vigésimo oitavo número da *Revista*, também do ano de 1975, o intelectual ao continuar sua apresentação, discorre sobre o período imperial e menciona, de forma muito singela, o nome de Spencer ao apresentar uma crítica a concepção de privar as moças de fazer atividades físicas, o que marca sua preocupação em formar intelectual, moral e fisicamente homens e mulheres.

Nesta segunda parte, o intelectual Inezil Penna Marinho não faz referência, novamente, sobre qual a obra de Herbert Spencer lançou mão para construir tal argumentação. Todavia, em um texto, intitulado “A Educação Física no Brasil em Face dos Interesses do Estado”, de sua autoria e datado de 1953, cujo conteúdo se assemelha muito ao texto presente na RBEFD, este pensador apresenta em suas referências um dos clássicos de Spencer, a obra “Educação Intelectual, Moral e

Física". No texto, tal obra é mencionada para retomar a discussão sobre a privação das práticas físicas para as meninas e a argumentação sobre a infelicidade desta ação na formação moral, física e intelectual dos brasileiros e brasileiras.

Essa influência dos ideais de Inezil Penna Marinho, calcados naqueles de Spencer, aparece no texto supracitado do general Jayr Jordão Ramos, presente no vigésimo número da *Revista*, do ano de 1974. O autor aponta que sua principal referência é o professor Marinho e defende a valorização dos homens pelos exercícios físicos, quando estes levam ao “aperfeiçoamento, ao mesmo tempo de sua saúde e de suas qualidades físicas, morais e sociais” (p. 15). Outro texto presente neste número da RBEFD, de autoria de Wilson Veado, também mencionado anteriormente, parte dessa mesma base teórica para fazer a defesa da cientificidade na área, assim, exclama que o evolucionista Spencer “funda sua doutrina educacional na concepção de que somente o conhecimento científico pode ter verdadeiro e elevado valor para a atividade humana” (Veado, 1974, p. 50).

As passagens percorridas no parágrafo anterior, marcam a preocupação de não formar apenas o físico por meio das aulas de Educação Física, mas também formar o intelecto, a consciência, a mente dos alunos. Nessa linha, outro autor que caminhou por estas argumentações e também utilizou Spencer para fundamentá-las foi Roberto Diniz Saut, em seu texto sobre o aspecto social da Educação Física, publicado no vigésimo quarto número no ano de 1974. O autor defende que “Spencer, em seus ensaios sobre a educação física, a educação moral e intelectual” já apresentava a defesa de uma indissociação entre o corpo e a mente, bem como dessas dimensões humanas com a dimensão da moral.

Essa perspectiva spenceriana, como apontado anteriormente, aparece na *Revista* relacionada à Educação, à Educação Física e ao Esporte, ora de forma explícita, como nos textos mencionados anteriormente, ora de forma implícita, como ocorre no texto de autoria de Mário Ribeiro Cantarino e Ewerton Negri Pinheiro, publicado no vigésimo número, em 1974, no qual os autores apresentam o Esporte com seu valor educativo para além de sua ordem biológica, haja vista que, segundo os autores, esta prática também tem potencial educativo para a formação moral e psicológica. Outro exemplo, é o caso do texto de Juan José Mourinho Mosquera, publicado no trigésimo segundo número, no ano de 1976, em que o autor entende ser importante ter um “corpo normal”, isto é, um físico que resulta da evolução e do desenvolvimento normal dos seres humanos, o que perpassa a Educação Física

pensada sob o prisma dos valores que afetam a sociedade atual. Mais um exemplo é o artigo de José Rizzo Pinto, publicado no trigésimo nono número da *Revista*, no ano de 1978, sobre medidas antropométricas e sua relação com a performance, no qual o autor aponta que a “aptidão total recebe influência direta de fatores genéticos e ambientais “ (p. 5).

O que foi demonstrado anteriormente aparece diluído entre os demais textos e conteúdos presentes na *Revista* como, por exemplo, na compreensão de Ser Humano expressa pelos intelectuais e professores que escreviam para este periódico. Nesse sentido, é curioso que alguns autores entendem o ser humano como um ser social, mas ao explicarem esse entendimento assumem, de maneira explícita ou implícita, a ideia equivocada de que o ser humano é biologicamente determinado.

Nessa linha, o texto "Comunidade e Desporto", de Mário Cantarino Filho, publicado no vigésimo nono número do ano de 1976, expressa que o homem é um animal gregário que faz associações, em síntese, para o professor, o homem é um animal racional que aprende.

Outro exemplo aparece com Milton César Prado da Silveira, em seu texto "Introdução ao Estudo da Ginástica", publicado no ano de 1978, no trigésimo oitavo número da RBEFD, brada que “o ser humano nasce fraco e ignorante” (p. 50) e que, por isso, precisa dos outros para sobreviver e aprender. Inclusive, coisas “comuns a toda a espécie humana”, como a marcha, necessitam, segundo o autor, de um “meio cultural adequado ao seu aprendizado” (p.50). Isso denota uma valorização, por parte deste intelectual, sobre o meio social e cultural no processo de formação, porém, a sociabilidade não se apresenta como o ponto fundamental para a construção desse homem, isso fica demonstrado mais adiante no texto, quando ele menciona que o ser humano traz aptidões ao nascer e que as experiências, entendida como repetidas sucessões de movimentos, as transformam em capacidades e estas, por sua vez, devem ser trabalhadas para se construir habilidades, entendidas como o uso inteligente da capacidade adquirida.

Assim, Silveira (1978) na continuidade de sua argumentação sobre a ginástica, entende que a Educação deveria contribuir com o do “desenvolvimento de aptidões, transformadas pelo treino” (p. 51) e que a finalidade desta prática estaria em sua contribuição com a “formação corporal”, a “educação do movimento”, o “aumento de eficiência (rendimento)” e o “desenvolvimento da criatividade” (p. 56),

visando “integrar o indivíduo à sua comunidade e ao papel que venha a desempenhar dentro dela mesma” (p. 57). Em síntese, para o autor, veja bem, o homem é um ser social que no processo educativo deve realizar “suas aptidões predominantes, transformando-as em capacidades” (p. 65), o que demarca uma valorização do ser social delimitado por caracteres biológicos. Nos termos do intelectual: “fusão de suas características hereditárias com o ambiente social que o cerca” (p. 65). De forma mais enfática,

Todas as pessoas normais têm aptidão para andar, falar, ler, escrever, correr, etc. No entanto para fazê-lo dependem de uma certa cultura que lhes ofereça o modelo e a possibilidade de realizar tentativas neste sentido. Estas são aptidões comuns a todos os seres normais (Silveira, 1978, p. 71).

A continuidade do raciocínio e da argumentação de Silveira (1978) explicita ainda mais sua compreensão de Ser Humano quando ele aponta que “nem todas as pessoas têm aptidão para a pintura, a música, a literatura, a ginástica olímpica, o futebol, etc.” (p. 71), porque, para o intelectual, estas práticas se apresentam como “aptidões ou dons especiais” (p. 71).

Essa ideia apresentada anteriormente aparece também no texto de Paulo Roberto Laranjeiras Caldas, intitulado “Força e velocidade no treinamento de atletas de Futebol”, publicado no trigésimo nono número da RBEFD, no ano de 1978, quando ele aponta que a velocidade “é uma qualidade física de base considerada de habilidade motora, o que implica dizer que é inata, não pode ser desenvolvida”, porém pode ser treinada, afinal “para alcançar a glória no desporto são necessários alguns fatores naturais e hereditários, porém, só eles não bastam” (p. 63).

O texto "Fundamentos psicológicos do treinamento Desportivo" de Luiz Roberto Zuliani, publicado no vigésimo sétimo número, no ano de 1975, corrobora com essa linha de raciocínio contribuindo com as especificidades dos atletas. Assim, o autor aponta o atleta como uma unidade biopsicossocial, essa expressão, para ele, quer dizer que o atleta não é um “feixe de músculos sujeito somente a reações fisiológicas” (p. 38) e que, por conta disso, deve-se “educar a vontade as qualidades morais, considerar os fatores intelectuais” (p. 38).

Diante do exposto, verifica-se a defesa de uma Educação Física como um meio educativo privilegiado por abranger o Ser Humano em sua totalidade, entendida como física, intelectual e moral. Ideia esta que aparece e embasa o texto

de José Augusto Cysneiros, "A Educação Física como um elemento indissociável da Educação", publicado no vigésimo sétimo número, em 1975.

Toda esta concepção de Ser Humano evidentemente embasava a compreensão de Sociedade e de Educação apresentada por estes e outros autores que escreveram nas páginas da *Revista*.

O texto de Luiz Irineu Settineri, Bruno Edgar Ries e Jacintho Francisco Targa, intitulado "Princípios de orientação das atividades físicas escolares", publicado no trigésimo número, no ano de 1976, apresenta uma síntese dessas considerações em doze princípios. Neste texto, ao apresentarem o segundo princípio, os autores defendem que existem habilidades naturais, mas que com o treinamento podem ser melhor desenvolvidas e no terceiro, que a sala de aula deve ser dividida entre fortes, fracos e medianos. Há por parte destes intelectuais uma evidente preocupação com a organização das aulas de educação física, com seu objeto e objetivos presentes nas entrelinhas. Posição completamente diferente de Attila Jozsef Flegner, em seu texto publicado neste mesmo número da *Revista*, para o autor, a finalidade da aula de educação física é buscar uma elite competitiva, que se descobre por meio de avaliações centradas em habilidades motoras, que corrobora com as ideias apresentadas anteriormente de Luiz Roberto Zuliani (1975), quando este autor aponta que a aula de educação esportiva deve ter como finalidade a formação de atletas. Esse posicionamento radical aparece em outro texto de autoria de Zuliani, no vigésimo nono número da *Revista*, de 1976, quando o professor defende o preparo físico e o desenvolvimento da aprendizagem motora.

A necessidade de se desenvolver a aprendizagem motora aparece também no texto de Jacintho Targa sobre os princípios para a educação física desportiva-recreativa para os anos fundamentais, publicado no ano de 1975, no vigésimo oitavo número da RBEFD. Nele, ao apontar a necessidade de alcançar essa aprendizagem, o autor defende que o professor deve cativar os alunos por meio dos exercícios para que eles esqueçam suas utopias e aprendam a dominar seu corpo, para despertarem o gosto pela atividade física, terem melhores rendimentos nos estudos e no trabalho, bem como se preparar para uma boa ocupação de seu tempo de lazer. Em síntese, para este autor, o aluno deve realizar os exercícios físicos e, com isso, favorecer o desenvolvimento de suas capacidades motoras, o que possibilitará vitórias no meio esportivo e na vida, haja vista que no seu modo de ver, a competição é uma "preparação do indivíduo para a vida" (p. 56).

Destaca-se a prevalência da valorização do objetivo da Educação Física centrado na aprendizagem de movimento e aprendizagem motora e que coloca como seu objeto de estudos o movimento humano. Nessa linha, como aponta o já citado Milton César Prado da Silveira (1978, p. 52), a Educação Física “educa para o movimento e por ele” porque, como defende o professor José Maria Cagigal (1974), o objeto da Educação Física é o homem em movimento. Essa tendência não se apresentava como uma exclusividade brasileira e um texto de caráter internacional, de autoria de Risto Telama, publicado no trigésimo sexto número em 1978, demonstra isso, quando o intelectual defende abertamente a centralidade da aprendizagem do movimento e a aprendizagem motora para a área da Educação Física.

Esse cenário também teve sua expressão na legislação daquele momento. Sobre isso, Leôncio Nogueira de Abreu Chagas produziu um texto, publicado no mesmo número do texto mencionado no parágrafo anterior, do ano de 1978, em que foram tecidas considerações sobre a legislação específica da área e o autor retoma o decreto nº 69.450 de 1971, que era categórico quanto aos objetivos da Educação Física: hábitos higiênicos, desenvolver o corpo e a mente, melhorar a aptidão física, despertar o senso moral e cívico, empregar de forma útil o tempo de lazer, etc.

A Política Nacional de Educação Física e Desportos, que teve seu texto publicado nas páginas da *Revista*, no ano de 1976, demonstra essas ideias aventadas pela intelectualidade do Regime e pelos professores que escreviam em suas páginas de forma muito cristalina, principalmente, em seu quinto artigo em que se delimita os objetivos basilares destas práticas sociais em nível nacional, a saber, aprimoramento da aptidão física da população, elevação do nível dos esportes, implantação e intensificação do esporte de massas, elevação do nível técnico-esportivo do país e difusão do esporte como ocupação do tempo de lazer.

Diante do exposto, cabe destacar que o conteúdo dos números da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos analisados, demonstraram como ocorreu o movimento da Educação Física no terceiro quadrante do século XX, estabelecendo-se mundial e nacionalmente uma Educação Física esportivizada, que visava formar atletas de alto nível. A consolidação desta perspectiva, permeada por disputas e discussões, marca o avanço de uma compreensão de que é o Movimento o Objeto da Educação Física e que seu Objetivo é melhorar a aptidão física da população, que perpassa também pelo desenvolvimento motor e pela aprendizagem

motora. Isso sob uma reivindicada formação integral, haja vista que seria uma educação de corpo, mente e espírito, o que denota, em larga medida, um aprofundamento das influências higienistas e eugenistas, presentes desde a gênese da área, bem como de ideais e teorias que apresentam uma compreensão de Ser Humano e de Sociedade fundamentadas no conservadorismo e moralismo, na conservação da ordem atual das coisas.

E isso não ocorre apenas no período aqui exposto, como foi constatado e apresentado na tese de Oliveira (2001, p. 183),

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 frequentemente 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.

4 E QUANDO O AMANHÃ CHEGAR?

Neste capítulo, concentram-se as análises do processo de Redemocratização e a Crise de Identidade da Educação Física das décadas de 1980 e 1990, no item "A REDEMOCRATIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA", análises e descrições da obra de Tani *et al.* (1988) e a Abordagem Desenvolvimentista, no item "UM NOVO TEMPO, MERCADO EM UM RELÓGIO ANTIGO", e algumas críticas e contrapontos ao que é defendido na referida abordagem sobre a Educação e Educação Física, seu objeto e objetivo, bem como a compreensão de ser humano e sociedade, com base nos postulados marxianos e marxistas, no item "NÃO ESPEREMOS ACONTECER PARA FAZER A HORA".

4.1 A REDEMOCRATIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam essa vida numa cela
Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar
(Admirável Gado Novo - Zé Ramalho)

A condução político-econômica do Brasil durante os anos de chumbo tinha o uso extremo da violência como a garantia da imposição e manutenção de um projeto econômico-político de país. Este projeto não apresentava soluções efetivas para os problemas que se avolumavam diante do crescimento das contradições sociais e suas expressões, tampouco mencionava as necessidades da classe trabalhadora.

Ao se observar suas entrelinhas, fica evidente que o processo de troca de poder, por meio da via golpista, preservava sua implementação de forma segura, isto é, sem a participação da classe trabalhadora organizada. Como supracitado, o regime ditatorial empresarial-militar atuou significativamente na desarticulação e na perseguição da classe dominada ou de qualquer um que se colocasse como um obstáculo ao projeto de país em curso.

Ao discutir este projeto, Florestan Fernandes (2019) apresenta a ditadura instaurada no Brasil, a partir do golpe de 1964, como parte de um processo contrarrevolucionário que seguia uma tendência mundial. Segundo o autor,

No plano da organização do Estado são várias as consequências dessa situação histórica. O poder político é ultraconcentrado ao nível estatal e vemos o aparecimento de uma espécie de Estado neoabsolutista [...]. Não só porque possui meios absolutos de poder; mas ainda porque o poder é manipulado por um grupo reduzido de pessoas ou grupos de pessoas, civis e militares, que ocupam posições estratégicas de mando, tomam decisões sem recorrer ao consentimento expresso de maiorias ou que dependem do consentimento tácito de pequenos setores dominantes (Fernandes, 2019, p. 87).

De forma sintética, é possível apontar esse momento da história do país como uma alternância do poder político, arquitetado por setores da classe dominante ligados ao imperialismo, para a manutenção e o aprofundamento da ordem capitalista no plano econômico nacional e internacional. Este processo se estabeleceu como um verdadeiro acerto de contas, entre alguns burgueses nacionais e seus fiéis aliados com os grandes burgueses internacionais, que reiterou e aprofundou a situação de dependência econômico-político-cultural do Brasil com o centro do modo de produção capitalista.

Acertadas as contas no mercado mundial e colocado em curso o “Brasil Grande”, tão almejado por estes setores, estava cumprida a finalidade do regime ditatorial e já se demonstrava possível uma nova troca do poder político, desde que se mantivesse o poder econômico e a ordem da sociedade capitalista. Não é ao acaso o bordão “abertura lenta, gradual e segura!” criado por Geisel e Golbery, para representar esse movimento.

Nesse ponto, faz-se necessário lembrar que durante todo o período ditatorial havia resistência e organização por parte de alguns setores da classe trabalhadora contra o regime. Evidente que nas condições que se apresentavam como viáveis e possíveis. Embora houvesse tais tentativas de organização por parte da classe dominada, é inequívoco que a classe dominante também se organizou e avançou a passos largos na luta de classes, principalmente com a construção de uma carnificina da chamada oposição.

Seguindo a ideia desenvolvida por Fernandes (2019), em uma perspectiva mundial, a contrarrevolução tem levado os trabalhadores à duras derrotas, desde a terceira parte do século XX de forma muito intensa²³.

Desse modo, verifica-se que o enfraquecimento do regime ditatorial surgia como um novo horizonte para a classe trabalhadora brasileira, que vislumbrava uma nova possibilidade material de sua reorganização, que poderia caminhar para um confronto ao regime político-econômico e uma luta econômico-política. Na perspectiva da classe dominada, esse movimento mais intenso se gestava no Brasil, a partir da década de 1980, com as greves de operários paulistas que representavam, em larga medida, uma tentativa de reorganização da insatisfação com a vida no maior centro urbano do país. O ápice deste momento de contestação à ordem ditatorial, repousa nas efervescentes passeatas que entoavam em coro “abaixo a ditadura!”.

Todavia, faz-se necessário dizer que na realidade esta possibilidade não se efetivou de forma integral, quiçá em partes. Como sintoma do que se construiu nos anos ditatoriais e como resultado de um projeto para a classe dominada brasileira, esta não conseguiu se reorganizar à altura de um embate econômico-político e, mais grave que isso, se alinhou a uma ideia de luta exclusiva no plano político. Sobre esta questão, Chasin (2000) chama a atenção para a despolitização da chamada oposição desde o golpe de 1964, o autor argumenta que nos anos ditatoriais e subsequentes a oposição brasileira, isto é, a classe trabalhadora organizada, tem operado estritamente no campo político e esquivado-se da questão econômica²⁴.

Além disso, Chasin (2000) aponta um agravamento deste contexto ao passo que a operação no campo político assume uma “politicização do discurso”, que é o

²³ No campo ideológico isso se explicita, a partir da década de 1980, com os rumos da chamada Guerra Fria, o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o avanço da pseudo-teoria Pós-Moderna. Para uma aproximação, consultar Anderson (1999), Wood e Foster (1999) e Harvey (1989).

²⁴ A classe trabalhadora brasileira apresentava um certo grau de organização diferente nos anos que antecederam ao golpe de 1964. Havia questionamentos profundos à realidade nacional no campo político e uma defesa pelas chamadas reformas de base que tocavam na questão econômica, como por exemplo, a organização da luta pela Reforma Agrária. Além dessa luta fundamental, a título de conhecimento, no campo educacional haviam também profundos questionamentos, um texto encomendado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) ao filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1964), escrito em 1961, chamado “A Questão da Universidade”, apresenta o cenário e as necessidades postas ao Ensino Superior brasileiro e lança reflexões sobre os demais níveis educacionais, com críticas radicais e com a defesa por uma verdadeira revolução educacional, que só pode ser alcançada em consonância com uma radical ruptura com a realidade capitalista e a construção de uma revolução no campo econômico-político.

oposto de politização. Segundo ele, enquanto a primeira atua de forma diluída e realiza uma fragmentação do todo, a segunda implica o pressuposto de uma equação da totalidade conceitualmente elaborada. Seu argumento sobre a despolitização da oposição se fundamenta na real hiperacentuação ao político, feito esse que tem levado a um esvaziamento do conceito de Política – que é radicalmente o oposto da politicização. Esta perspectiva coloca a Política como algo praticamente autônomo, o que a torna abstrata e sem concretude.

Na continuidade destas pesadas críticas, Chasin (2000, p. 10) aponta que a oposição se prendeu às lutas institucionais, “limitou-se a reivindicar, e ainda assim abstratamente, as franquias democráticas”, o que delimita a luta ao campo político-institucional e joga para um segundo plano, nos melhores casos, as questões econômicas.

Ao analisar as ponderações deste autor, é possível apontar que no Brasil do pós Golpe de 1964, instaurou-se na luta organizada da classe trabalhadora uma perspectiva de construção da emancipação política – cidadania, em detrimento da construção de uma luta pela emancipação humana – comunismo.

Aqui reside um ponto bastante delicado da história brasileira, que não é o foco deste estudo, todavia, alguns comentários sobre esse processo parecem interessantes para situar a Educação Física no processo de Redemocratização.

A partir disso, cabe lembrar que, como explicou Marx (2011, p. 25-26) em “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”,

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial.

Como apresentado por Karl Marx, os homens tecem a sua história biográfica e a história da humanidade, mas não fazem isso como querem e sim diante das possibilidades construídas e efetivadas no passado distante e recente. Nessa linha, ao analisar-se a materialidade do regime ditatorial, verifica-se que foi construído um grande entrave para o avanço na organização da classe trabalhadora, haja vista

que, como demonstrado anteriormente, durante os anos ditatoriais um dos mecanismos utilizados para a consolidação do projeto econômico-político de país em curso era a perseguição e repressão à organização da classe trabalhadora nos mais diversos setores, sob a justificativa de proteção contra o comunismo. Este processo estabeleceu uma grande derrota no campo ideológico, político e econômico para a classe trabalhadora brasileira e influenciou nas lutas travadas nos anos subsequentes ao enfraquecimento do regime ditatorial.

A perseguição, as torturas, as mortes e os exílios pesaram na balança e conferiram um verdadeiro cenário de terror, no qual buscava-se apagar à força as expressões das contradições sociais. Diante deste quadro de enfraquecimento da perspectiva revolucionária e de construção cotidiana da barbárie, emergia uma outra perspectiva de organização que enraizou-se entre a classe trabalhadora, a da luta pelo Estado Democrático de Direito.

Ao discutir esse contexto, Fernandes (2019) chama atenção para o momento em que era vencida a fase militar da contrarrevolução, segundo o autor, estabelecia-se um patamar relativamente avançado da normalização da ordem capitalista, no qual imperava uma disputa entre os interesses divergentes das frações da classe dominante. Além disso, nesse momento ocorria também o rápido enfraquecimento do “milagre” econômico conduzido pelos militares, que coincidiu com uma crise de conjuntura mundial. Ainda segundo Fernandes (2019), esses acontecimentos abalaram o regime ditatorial. Este abalo não afetou drasticamente a estabilidade política ou a influência do imperialismo nas terras brasileiras, todavia, expôs o governo empresarial-militar a diversas pressões que reduziram seu grau de autonomia e força, com isso, crescia uma corrosão da ditadura, que atingiu suas estruturas e funções.

Na perspectiva da classe dominante brasileira, o enfraquecimento do regime político ditatorial também apresentava como possibilidade a retomada do Estado Democrático Burguês, que representava a manutenção de seus privilégios e interesses, o que não se colocava como contradição alguma diante do que é a democracia burguesa. Como aponta Florestan Fernandes (2019, p. 91),

Não obstante, isso não impede que as elites no poder das classes privilegiadas usem suas posições estratégicas para proteger seus interesses e a continuidade desse Estado. O que faz com que as forças da contrarrevolução possuam elementos para resguardar tal Estado enquanto for possível e para promover a substituição dele por outro Estado no qual a

contrarrevolução possa ser preservada por outros meios (provavelmente, deslocando grande parte do ônus para o próprio regime representativo e para o parlamento). Procura-se "reciclar o processo político" não para implantar (ou reimplantar) a "democracia", mas para consolidar e manter o poder relativo das forças contrarrevolucionárias. O que coloca na ordem do dia as ligações da "institucionalização" com o Estado de direito concebido como uma "democracia forte", ou seja, como um Estado capitalista dotado de "meios constitucionais" para se autoprotger (isto é, para proteger os interesses de classe inerentes às grandes corporações estrangeiras, às classes burguesas internas e os seus setores mais privilegiados, como a grande burguesia e a burguesia de Estado, em sua composição burocrática e tecnocrática, civil e militar).

Posto isto, entende-se que a defesa pela democracia, abstratamente e sem uma crítica radical, não representa mais que a manutenção do que está posto e esse ponto merece algumas linhas. Nesse sentido, Chasin (2000, p. 36) aponta,

o empenho pela democracia jamais pode ser postulado à parte das questões fundamentais que dizem respeito aos modos pelos quais o produtor direto está concretamente envolvido, em cada momento dos processos na produção e reprodução da existência material da sociedade.

No mesmo tom, Fernandes (2019) avança na crítica quando discorre sobre a substituição de uma "ditadura de classes sem máscara" para uma "ditadura de classes eficiente mas dissimulada" (p. 92) e aponta que "a *defesa da democracia* se confunde com a defesa do capitalismo e ela bloqueia a história" (p. 64, itálicos originais). A argumentação deste autor parte de uma explicação baseada na perspectiva materialista da história e, nessa linha, cabe retomar Marx e Engels (1988, p. 78) quando estes pensadores explicam que "o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa" e, também, Engels (2012), quando este apresenta a relação íntima do Estado e do Direito com a sociedades de classes e a propriedade privada.

Os postulados marxianos e engelsianos demonstram, de forma cristalina, que a luta que apresenta como finalidade a construção de um Estado de Direito, só pode ser uma luta limitada aos marcos de uma sociedade que se fundamenta na exploração do homem pelo homem e na propriedade privada, caminho oposto ao da emancipação humana. Como explica Marx (1987) em um de seus textos da Gazeta Renana, o interesse da luta encampada pela classe dominada não deve estar centrado no campo do direito e sim no campo revolucionário.

Todavia, estes importantes pensadores ponderam de forma muito contundente que a organização do proletariado como classe, ocorre quando há sua articulação enquanto um partido político e que o primeiro advento de uma revolução

operária é a “conquista da democracia” (Marx; Engels, 1988, p. 95), ou ainda em Marx e Engels (1983, p. 94) quando apresentam que “a democracia não teria utilidade para o proletariado se não servisse de maneira imediata para realizar algumas medidas que atacam diretamente a propriedade privada e asseguram a existência” da classe dominada.

Estes postulados apresentam o caráter contraditório destas construções sociais e evidenciam um tópico fundamental: a necessidade de se fazer política para não fazer política. Como apresenta Marx (2011a, p. 149) em seu texto “Glosas Críticas Marginais ao Artigo: ‘O Rei da Prússia e a Reforma Social’ de um Prussiano”,

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais.

Para este pensador clássico, a política é uma expressão do antagonismo existente nas sociedades de classe, é uma construção social que tem força material e se apresenta como uma prática contraditória. Isso significa que sua construção sócio-histórica se estabelece como um processo de disputa, que toma a forma melhor acaba na sociedade de classes cujo modo de produção é o capitalista.

Neste mesmo texto, Marx (2011a) ao apresentar suas críticas radicais salienta a necessidade de se fazer uma “revolução política com uma alma social”, pois entende que,

A revolução em geral – a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações – é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se *desembaraça do seu revestimento político* (Marx, 2011a, p. 154, *itálicos meus*).

Seguindo essa perspectiva, Engels (2011) faz a defesa de uma transformação radical que busque a emancipação humana, organizada pela classe dominada, como uma necessidade histórica, que tem como finalidade a superação dos

antagonismos existentes na sociedade classista. A partir disso, o autor aponta como possibilidade material de um processo desta envergadura o seguinte,

O proletário apodera-se do poder político e transforma, por meio desse poder, em propriedade social os meios de produção sociais, que escapam das mãos da burguesia. Por esse ato, priva-lhes de seu caráter de capital; dá plena liberdade a seu caráter social de se afirmar, torna possível a organização da produção social segundo um plano predeterminado. O desenvolvimento da produção faz da existência das classes sociais um anacronismo. A autoridade política do Estado desaparece com a anarquia social da produção. Os homens, senhores, enfim, do seu próprio meio de associação, tornam-se senhores da natureza, senhores de si mesmos, livres (Engels, 2011, p. 96, itálicos meus).

Destaca-se das formulações destes pensadores a relação entre a economia e a política e vice e versa. Para a perspectiva revolucionária, faz-se necessário pensar na relação entre a forma como se produz a vida e como se administra a distribuição do que se produziu. Nesse sentido, as críticas lançadas são pontuais e apresentam o entendimento de que o Estado Democrático de Direito abre algumas brechas, ainda que limitadas, para construir uma certa melhora na condição de vida do trabalhador. Desse modo, ao passo que construir vidas com dignidade abre caminhos para uma melhor organização da classe dominada em diversos segmentos, esta luta organizada também se coloca como instrumento de humanização e lança possibilidades de se pensar e efetivar a emancipação humana.

Realizada esta exposição sobre a delicada questão do Estado Democrático de Direito, parece oportuno retomar o processo de redemocratização brasileiro. Desse modo,

É preciso deixar claro que, na conjuntura política de 1984, compromissos pareciam impor-se necessariamente. Desde a reinserção da classe operária na cena política, imantando a mobilização de milhões de trabalhadores, a oposição democrática ganhou fôlego para acelerar o isolamento do regime, e a campanha das “Diretas Já” demonstrou que as bases sociais da ditadura encolhiam semana a semana, a ponto de a sua reprodução política pela via do próprio Colégio Eleitoral tornar-se amplamente problemática. Entretanto, se a ditadura não tinha condições políticas para se reproduzir, dispunha ainda de uma reserva de força material que lhe permitiria recuar ordenadamente e de algum modo condicionar as implicações desse recuo (Netto, 2014, p. 219).

No momento histórico em que a ditadura empresarial-militar brasileira apresentava sinais de enfraquecimento, segundo Netto (2014), havia a possibilidade de sua derrota, mas não havia sequer força social para a sua derrubada. Isso se apresentava como fruto do entrave que o próprio regime havia gestado e abria brecha para se organizar uma saída do regime ditatorial dramática e pelas vias

institucionais, isto é, uma simples troca de poder, sem acerto de contas com o passado e sem a tomada de consciência do que representaram os vinte e um anos de terror²⁵.

Isso de fato ocorreu, diante da impossibilidade material de uma rápida organização e articulação da classe trabalhadora em torno de um novo projeto de país, que deveria ter o seu ponto de partida na instauração da democracia e o de chegada na construção da emancipação humana, foi-se realizado, como aponta Netto (2014), um acordo por cima, com vistas ao pleito eleitoral.

Este acordo resultou na Aliança Democrática que era, no entendimento de seus proponentes e signatários, a expressão da dinâmica da política brasileira na representatividade político-parlamentar, uma ideia evidentemente falseadora do real. Todavia, foi por meio deste “compromisso pelo alto” que a classe dominante brasileira selou um “pacto elitista que poderia derivar numa transição truncada à democracia” (Netto, 2014, p. 218). Formava-se a ideia de uma grande frente de enfrentamento ao regime ditatorial, no qual embarcaram setores da classe dominante e dominada, sobre esta parcela em especial, Netto (2014, p. 219) aponta, “todos os outros partidos da oposição democrática (inclusive os comunistas) optaram por prosseguir a luta priorizando e privilegiando o plano institucional”.

O processo de redemocratização brasileiro tornou-se de fato uma amálgama,

ao lado de históricos combatentes pela democracia e personagens da resistência à ditadura, alinham-se agora Aureliano Chaves (vice de Figueiredo, o ditador), José Sarney (até há pouco presidente do PDS), Jorge Bornhausen (expressão refinada da mais renitente oligarquia), Antônio Carlos Magalhães (truculenta figura que vicejou sob o regime, intimamente ligado ao barão da comunicação social, Roberto Marinho)... uma longa lista de democratas da undécima hora. No ocaso do regime ditatorial, tendia-se a repetir, mais uma vez, uma tara da nossa história: apontava-se para a supressão de um regime político, que a massa do povo recusava, através da *conciliação* com aqueles que foram responsáveis por ele (Netto, 2014, p. 2019, *itálicos originais*).

Com isso, no Brasil, não se visualizou um processo revolucionário de confronto ao que estava posto e ao passado, no entender de Netto (2014) a ditadura não foi derrotada. Desse modo, no cotidiano da vida, a impressão que se apresentava era de mais uma troca de governante, a entrada de outro governo ou um movimento da instituição política “apartada” da materialidade do dia a dia pela chamada oposição.

²⁵ A título de exemplo é preciso lembrar da Lei da Anistia, Lei Nº 6.683, de 28 de Agosto de 1979.

O ponto alto desse processo tem sua marca na Constituição Cidadã de 1988, que segundo Netto (1999) apresentava uma assincronia com o movimento global do modo de produção capitalista daquele momento histórico. Na década de 1980 a globalização apontava para a substituição dos mecanismos políticos-democráticos de regulação da dinâmica capitalista pela ideologia neoliberal, que é fundamentada na desregulamentação, flexibilização e privatização. Segundo este autor, é evidente que o texto constitucional representou um avanço social para o Brasil, resultado das lutas conduzidas por duas décadas, todavia o movimento do capital tornava as possibilidades de pô-la em prática reduzidas e permeadas de problemáticas profundas.

Sobre esta trama, parece fundamental levar em consideração a concepção materialista histórica de que as relações sociais estabelecidas para a produção e reprodução da vida humana determinam, em última instância, a história e as outras construções sociais (Engels, 2012). Nesse sentido, cabe retomar que a construção sócio-histórica da Educação Física é marcada por disputas e contradições, que se expressam como um reflexo da realidade social em que está inserida a área.

Como lembra Oliveira (2001), em uma sociedade fundamentada na exploração do homem sobre o homem, os interesses e as finalidades relacionados à Educação Física se apresentam como radicalmente distintos, a depender do setor ou da classe que se levanta para discuti-los e efetivá-los, expressão candente do antagonismo de classes.

Nesse sentido, cabe retomar que o processo de desenvolvimento da Educação Física alcançou um novo patamar durante os anos ditatoriais, haja vista que os “agentes sociais e órgãos de representação profissional” apontavam para a necessidade de uma renovação da área (Oliveira, 2001, p. 82). Desse modo, era apresentada a necessidade da construção de uma prática alicerçada na superação de um fazer espontaneísta e improvisado, que abandonasse a característica de atividade e que proporcionasse outra identidade para a área.

Este debate sobre a área, segundo Oliveira (2001), tinha proporção internacional na década de 1970 e apresentava uma relação entre a legitimação social e a cientificidade da Educação Física, entretanto, no Brasil, em termos acadêmicos, um debate desta envergadura só deu sinais expressivos a partir da década de 1980. Processo que se intensificou com a retomada do Estado Democrático de Direito.

Com o fim da ditadura empresarial-militar de 1964 e o processo de redemocratização, no que tange à área, levantou-se um profundo debate sobre a identidade e legitimidade da Educação Física brasileira, diante da compreensão de que o que havia sido desenvolvido antes e durante a ditadura havia tornado-se intolerável, assim como o próprio regime político, surgia a necessidade de se pensar e repensar a área.

No interior deste processo, Oliveira (1986) contribuiu ao lançar uma série de questionamentos, tensionando inclusive a própria identidade da área por meio da pergunta “O que é Educação Física?”, e ao apontar a necessidade de um engajamento filosófico para orientá-la às suas finalidades. Outra contribuição que ocorreu naquele momento veio de Medina (1987), quando o autor apontou a necessidade de a área entrar em crise para ser capaz de justificar-se a si mesma, para encontrar sua identidade. A partir da colocação destes pensadores e dos postulados de outros estudiosos da área, abriu-se espaço para o que ficou conhecido como “Crise de Identidade” da Educação Física.

Para Scapin e Souza (2022), esta crise advém da inviabilidade de um consenso sobre a identidade científica e do objeto da Educação Física. Divergências estas que, segundo Mello (2014), se apresentaram durante os anos de 1980 e se mantêm até os dias atuais, expressando a disputa entre perspectivas mais progressistas e revolucionárias contra perspectivas conservadoras e reacionárias, no âmbito da Educação Física e da Sociedade.

A efervescência daquele período encaminhou a elaboração de perguntas profundas sobre a área, principalmente suas bases fundamentais e sua finalidade. Processo imprescindível para a sua construção e fundamentação histórica, mas que também representou o desenvolvimento de distintas defesas para a Educação Física.

Como lembram Scapin e Souza (2022), enquanto alguns estudiosos passam a defendê-la como uma prática pedagógica, outros buscam construir um estatuto teórico-científico próprio da área, isto é, apresentam uma teoria do conhecimento fundamentada em diversas matrizes teóricas, as chamadas ciências básicas. Ademais, como lembra Mello (2014), verifica-se com as discussões travadas a partir do período compreendido como o da crise de identidade, um dissenso quanto ao caráter ideologizante da área, suas bases teóricas fundamentais, seu objeto de estudo e o que de fato compõe o seu conhecimento.

Posto isso, entende-se que o debate sobre a identidade da Educação Física, iniciado na década de 1980, levantou uma série de questões extremamente pertinentes sobre e para a área, que se colocaram como parte do movimento de construção e desenvolvimento da Educação Física no campo da cientificidade. Todavia, o momento histórico em que se travou este debate no Brasil, apresentou uma série de atravessamentos no campo econômico, político e ideológico que tencionaram com os postulados emergentes sobre a área.

A realidade pressionava por respostas imediatas, diante da negação da Educação Física que havia se desenvolvido antes e durante o período da ditadura empresarial-militar de 1964, que como lembram os estudos de Castellani Filho (1988) e Soares (2001) se caracterizava como uma atividade de adestramento físico, psíquico e moral, fundamentada em bases higienistas e eugenistas, caracterizada como um fazer por fazer, como uma prática tecnicista e mecanizada, voltada ao desenvolvimento esportivo de alto nível.

Com o processo de redemocratização, a Educação Física desenvolvida outrora perdeu o seu sentido e os professores dessa disciplina se viram ameaçados com o fim de seus espaços de trabalho, possibilidade que abriu margem para uma ampla defesa de sua obrigatoriedade no espaço escolar e uma continuidade da busca por sua identidade (Mello, 2014). Nesse momento histórico, os profissionais e pensadores da área traçaram discussões sobre alguns temas, como o objeto e o objetivo da Educação Física, a dicotomia do corpo e mente, teoria *versus* prática, a hegemonia do esporte, a formação de atletas nas aulas, entre outras.

Destes questionamentos emergiu o desenvolvimento de distintas defesas para a Educação Física, de uma lado os defensores da área enquanto prática pedagógica, de outro uma defesa da área enquanto teoria do conhecimento. Perspectivas estas que indicam, em determinada proporção, a continuidade da dicotomia entre corpo e mente – questão cara para a Educação Física – e que, de certo modo, demonstra um movimento de involução para a área, sedimentado por incompreensões do campo profissional e do campo acadêmico-científico, bem como na disputa entre os diversos setores e segmentos que produziram esta cena.

Torna-se evidente que o que se estabelece a partir da década de 1980 é um tensionamento, entre essas distintas perspectivas, que procuram dar respostas às problemáticas profundamente arraigadas à área. Esse confronto se apresenta nas acaloradas discussões travadas desde então e se materializa na disputa dos

currículos, nas ementas das disciplinas e no projeto político pedagógico dos cursos, quando se pensa na formação inicial e continuada em Educação Física, mas também se faz presente na intervenção profissional, ao passo que o professor assume uma dada perspectiva teórico-metodológica, que possui pressupostos fundamentais, para realizar sua atividade profissional, seja este consciente ou não disso.

Como resultado da propalada crise de identidade, diversos estudiosos da área, como Medina (1987), Oliveira (1986), Tani *et al.* (1988), Freire (1990), Coletivo de Autores (1992), entre outros, pensaram e propuseram diversificadas produções teórico-metodológicas para a Educação Física, tendo como preocupação abordar as problemáticas enfrentadas pela área, para avançar rumo à construção da sua identidade.

A partir desse processo, surgiram diversas concepções de Educação Física, todas com a mesma justificativa: o confronto à prática de outrora. Nesse sentido, uma das mais influentes produções da área foi apresentada na obra de Tani *et al.* (1988), na qual foi proposta a Abordagem Desenvolvimentista (AD) para a Educação Física Escolar. Segundo Tani (2008),

a expectativa era de que a AD se constituísse como uma contribuição, dentre várias outras possíveis e necessárias, para que a EFE **pudesse avançar em relação à abordagem corrente, eminentemente prática, centrada em esporte e aptidão física** (Tani, 2008, p. 313, grifos meus).

Posto isto, faz-se necessário algumas considerações sobre a referida proposição para a área, assim, este será o objeto de análise do próximo item.

4.2 UM NOVO TEMPO, MARCADO EM UM RELÓGIO ANTIGO

O tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
(O Tempo Não Pára - Cazuza)

Com o enfraquecimento e o fim da ditadura empresarial-militar, a organização da classe dominada brasileira demonstrou sinais de vida diante das contradições

sociais que se mantiveram e aprofundaram durante o período ditatorial. A expressão disso foi a retomada de movimentos sociais e de organizações de trabalhadores, dos setores privado e público, nas fileiras sindicais e em greves massivas.

No tocante aos professores e profissionais da educação, o período de redemocratização é marcado pela ampliação da organização desta categoria, como lembra Mello (2014, p. 154), “nas paralisações dos professores, além da luta por melhores salários, apresentava-se a luta por uma escola pública de qualidade, que se fazia mediante discussões e propostas de mudanças de encaminhamento pedagógico e de conteúdos”. Havia entre a categoria dos professores e trabalhadores da educação uma certa organização de questionamento e enfrentamento à realidade educacional do país.

Entre os que fizeram coro com as críticas lançadas ao que estava posto durante os anos do regime ditatorial, estavam os professores de Educação Física, que apresentavam um certo entendimento de que a prática desenvolvida nos anos de chumbo, parecia ter perdido sua justificativa principal e, com isso, perdia seu sentido e significado. Nesse momento, emergia um debate sobre a perspectiva do desenvolvimento da aptidão física, a priorização do ensino do esporte, a pedagogia tecnicista, entre outros questionamentos sobre a forma de ser da Educação Física durante o período ditatorial. A efervescência desse processo foi tamanha que elaborou uma crise de identidade e um novo patamar de discussão para a Educação Física brasileira como supracitado.

É nesse quadro que Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias De Proença, propuseram, em 1988, a Abordagem Desenvolvimentista (AD) para a área, com a obra “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”. Esta obra se apresentou como uma possibilidade pedagógica que iria na direção do confronto à Educação Física Escolar do período militar. Nesse sentido, a obra se coloca como “uma tentativa de abordagem entre várias outras possíveis e necessárias, de se estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar” (Tani *et al.*, 1988, p. 1).

Cabe ressaltar que Abordagem Desenvolvimentista não foi inaugurada no Brasil por este grupo de intelectuais, ao contrário, foi importada dos Estados Unidos alguns anos antes e, segundo Manoel (2008), desde que foi desenvolvida nos Estados Unidos, por volta de 1960, tal abordagem conta com David Gallahue, estadunidense nascido em 1943, como seu principal expoente. Todavia, o mérito da

ampla divulgação e do desenvolvimento dessa perspectiva teórica no meio científico brasileiro pertence a este grupo de estudiosos.

Dessa forma, Tani (2008) aponta que o livro publicado em 1988 não apresentava como intenção formular a Abordagem Desenvolvimentista Brasileira propriamente dita, mas sim uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar. Nas palavras de Manoel (2008), a obra publicada em 1988 foi apenas o ponto de partida da construção de uma Abordagem Desenvolvimentista no Brasil, que seria complementada posteriormente com outros trabalhos.

O livro de 1988 traz os fundamentos do que seria uma abordagem desenvolvimentista e nosso projeto na época era escrevermos pelo menos mais três livros: um discorreria sobre as bases curriculares e programáticas da educação física escolar numa abordagem desenvolvimentista, outro sobre processo ensino-aprendizagem da educação física escolar na mesma abordagem e o terceiro seria mais próximo de um guia dessa abordagem para o professor (Manoel, 2008, p. 477-8).

Entre os desejos e a realidade concreta, o que se apresentou foi a consolidação dessa Abordagem como um referencial teórico para a área. Isso se evidencia quando Manoel (2008, p. 478) discorre que, em momentos posteriores ao lançamento da obra, seus proponentes foram “instados a falar sobre a abordagem desenvolvimentista em cursos de atualização para professores, em palestras e conferências, em cursos de especialização” e que “tudo que foi dito além dos fundamentos foi resultado de nossas intuições acadêmicas”, o que denota uma continuidade daquilo que se planejava com a primeira edição por outros trajetos. A partir disso, Manoel (2008) inclui que nessas exposições a base da fundamentação teórica seguia os estudos mais avançados sobre a Abordagem Desenvolvimentista postulados fora do Brasil, que tinham como principal autor David Gallahue. O professor complementa ao dizer que “ao longo desses anos, o livro de 1988 tem servido de apoio para professores, tem sido indicado em concursos públicos e adotado em gestões educacionais no setor público e privado”.

A germe desta obra foi lançado na década de 1980, momento em que Herbert de Almeida Dutra, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que à época estava no alto escalão da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED-MEC), convocou pesquisadores brasileiros para estruturar uma Educação Física Escolar com base em princípios científicos. Segundo Manoel (2008), era critério para assumir este projeto a identificação com as

temáticas aprendizagem motora, desenvolvimento motor e educação física infantil. Com isso, o governo brasileiro passou a financiar uma série de monografias que apresentariam um fundamento científico para a Educação Física²⁶. No ano de 1984, elegeu-se a Universidade de São Paulo (USP) para encaminhar esta solicitação governamental e um dos professores elencados como responsáveis por coordenar estas pesquisas foi o professor Go Tani, este convidou seu orientando de mestrado José Elias de Proença, Eduardo Kokubun, que estava iniciando seu doutorado em fisiologia na mesma universidade e Edison de Jesus Manoel, que realizava seu mestrado também na USP.

Esse grupo de intelectuais encarou esta pesquisa com seriedade e após um ano de discussões entregaram uma síntese ao governo federal. Sobre isso, destaca-se que a obra publicada em 1988 “corresponde quase literalmente à monografia enviada à SEED-MEC no início de 1985” (Manoel, 2008, p. 477).

A partir das considerações de um dos autores do livro “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”, verifica-se que esta obra foi encomendada pelo governo brasileiro ao final do período ditatorial e modificada em alguns aspectos em sua publicação em 1988, no contexto democrático.

De acordo com o que se apresenta na obra, o principal objetivo dos autores era “buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano” (Tani *et al.*, 1988, p. 1) a base para a fundamentação teórica da Educação Física Escolar. Feito este que auxiliaria na construção da identidade da área, que à época era atravessada por diversos questionamentos.

Especificamente com relação à Educação Física Escolar, alguns estudos já foram desenvolvidos no sentido de responder a estas perguntas, e os seus resultados foram apresentados em forma de propostas de trabalho. É inegável a contribuição de cada um destes estudos, mas é preciso reconhecer também que, com frequência, estes estudos apresentam inúmeras sugestões de procedimentos metodológicos e de atividades, **sem a devida fundamentação teórica e científica** (Tani *et al.*, 1988, p. 1, grifos meus).

A “devida fundamentação teórica e científica” para a Educação Física defendida por estes autores, reside em uma argumentação com base exclusiva nas ciências naturais, com um caráter biologicista e biologizante, da qual emerge uma

²⁶ Cabe retomar o apontamento de Oliveira (2001), quando este discorre sobre os debates na área de Educação Física que buscavam a cientificidade em âmbito internacional, desde a década de 1970, e o atraso de, pelo menos, uma década desta discussão nos ambientes acadêmicos brasileiros.

compreensão de ser humano e de sociedade, bem como da própria área e de seu objeto de estudo. Isso se evidencia quando apresentam suas críticas e defendem seu posicionamento.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isso significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. **A não observância destas características conduz, frequentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados** (Tani *et al.*, 1988, p. 2, grifos meus).

A partir desse ponto e outros apresentados nos decorrer da obra, entende-se que a compreensão de ser humano expressa por esses autores, resume-se na ideia de um ser determinado biologicamente, que sofre algumas interferências do meio ambiente em que está inserido. Nesse sentido, consideram que “as condições ambientais podem induzir a manifestação de alguns genes e as propriedades a eles relacionadas, **porém, nenhuma propriedade que não tenha sido previamente inscrita no genótipo, na concepção, poderá se manifestar**” e que as “informações genéticas de um indivíduo retratam o caminho percorrido pela evolução [...] o genótipo é o reflexo do passado e das **possibilidades** do futuro” (Tani *et al.*, 1988, p.19, negritos meus).

A partir disso, afirmam que o objeto de estudo e intervenção da Educação Física se apresenta centrado no movimento humano, que é entendido como biologicamente determinado, mas que sofre uma certa influência do meio. O argumento sobre isto, está no pressuposto assumido pelos autores de uma “sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora” do ser humano (Tani *et al.*, 2008, p. 2). Logo, o desenvolvimento fisiológico e o crescimento físico são defendidos por estes pensadores como a “base de sustentação para todos os comportamentos do ser humano” (Tani *et al.*, 1988, p. 3)

A partir disso, os autores entendem que um dos problemas da Educação Física é trabalhar de forma inadequada o movimento humano e o comportamento motor, haja vista que, segundo eles, “o movimento nem sempre é adequadamente compreendido e aplicado” e isto “é justamente um dos principais fatores que têm dificultado à Educação Física contribuir, de forma efetiva, para a educação global da criança” (Tani *et al.*, 1988, p. 2).

Nessa linha, os autores esboçam de forma singela uma crítica ao que era desenvolvido anteriormente na área,

É difícil acreditar, por exemplo, que os processos internos responsáveis pela produção do movimento estejam sendo devidamente trabalhados em puras e simples repetições mecânicas de movimentos, em sessões onde se busca o desenvolvimento de condição ou aptidão física (Tani *et al.*, 1988, p. 11).

Para os autores há problemas em repetições mecânicas do movimento, o que pode ser entendido como crítica ao fazer tecnicista empregado durante os anos ditatoriais. Para os autores, essa prática não atua devidamente sobre a aprendizagem do movimento. Na continuidade da crítica por eles esboçada, apresentam certa ressalva quanto a valorização da aptidão física, fortemente enraizada na área, haja vista que, de acordo com a perspectiva defendida pelos autores, a busca pura e simples pelo seu desenvolvimento pode tratar incorretamente o movimento humano.

Outra crítica que aparece na obra é em relação à dicotomia entre corpo e mente, segundo os autores “muitas vezes se cria uma imagem de movimento sem a participação do fator cognitivo ou mental” (Tani *et al.*, 1988, p.11), o que se apresenta como um entrave para contribuições ao desenvolvimento global dos seres humanos. Como enfrentamento à dicotomia entre corpo e mente, os autores explicam a existência de uma relação entre o intelecto humano e o movimento. Diante da compreensão apresentada pelos autores, verifica-se a utilização de um grande aporte teórico de áreas como biologia, fisiologia, anatomia e bioquímica, como a base para explicações que, em certa medida, reduzem o corpo humano à íntima relação entre intelecto e movimento.

Parece interessante destacar que os autores tomam nota de conhecimentos fundamentais das áreas mencionadas anteriormente, o que permite discorrerem sobre o funcionamento do organismo humano em seus detalhes fisiológicos, bioquímicos e anatômicos, por exemplo. E, isso não se apresenta como um problema propriamente dito, haja vista que faz-se necessário compreender o funcionamento físico-psíquico do ser humano de maneira aprofundada para atuar como um profissional da área de Educação Física. Todavia, evidencia-se uma questão problemática quando os autores fazem uso dessas áreas para justificar a hipervalorização do movimento realizada por eles, haja vista o interesse em

defendê-lo como o objeto de estudo e intervenção da área. Isso aparece, por exemplo, quando postulam o seguinte,

Ao se partir do ponto de vista que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento. Na verdade, **o reconhecimento do significado de que ao longo de sua vida, o ser humano apresenta uma série de mudanças na sua capacidade de se mover**, e que tais mudanças são de **natureza progressiva, organizada, e interdependente, resultando em uma sequência de desenvolvimento**, traz elementos para a justificativa de uma aprendizagem do movimento (Tani *et al.*, 1988, p. 64, grifos meus).

Ou ainda, quando apontam que,

o movimento desenvolve a sensação, a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação, repetindo-se assim todo um processo que evolui de uma forma contínua. Em resumo, os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e vida é impossível sem movimento (Tani *et al.*, 1988, p. 13).

A partir desse pressuposto, redigem o segundo capítulo do livro, intitulado “Aspectos biológicos do desenvolvimento e o movimento humano”, no qual discorrem um pouco mais sobre a base teórica em que se fundamentam. Nas primeiras linhas deste capítulo escrevem que “o movimento é uma propriedade inerente aos organismos vivos” e que isso “tem um importante significado biológico, pois permite ao indivíduo intervir ativamente sobre o meio ambiente de modo a atender às necessidades de sobrevivência” (Tani *et al.*, 1988, p.15).

Na sequência, constroem a obra seguindo essa linha de defesa, apresentando os argumentos e os referenciais que utilizaram para justificar sua concepção de Educação Física e aquilo que entendem como seu objeto e seu objetivo. Ideias que pressupõem uma compreensão de ser humano, de sociedade e de educação. Desse modo, estas compreensões aparecem ora de maneira implícita, ora de maneira explícita no desenrolar das explicações apresentadas na obra e alguns pontos acabam entrando em contradição.

Nesse sentido, parece oportuno discorrer um pouco sobre alguns argumentos apresentados pelos autores para realizarem a defesa do movimento como objeto de estudo e intervenção da Educação Física e sua finalidade centrada na aquisição da aprendizagem motora. Desse modo, de maneira sintética e explicativa, é possível

dividir a obra em três momentos: a compreensão de ser humano, a defesa da relação corpo-mente e a explicação do movimento humano propriamente dito.

Em relação à compreensão de ser humano apresentada por Tani *et al.* (1988) há de largada um equívoco. Isto ocorre quando os autores apresentam um entendimento de ser humano, fundamentado em uma leitura equivocada da teoria de Charles Darwin (1809 - 1882). Para eles há uma determinação biológica, mas também, em certa medida, interferências do ambiente no processo de construção do ser humano.

É preciso retomar que para estes autores “as condições ambientais podem induzir a manifestação de alguns genes e as propriedades a eles relacionadas, porém, nenhuma propriedade que não tenha sido previamente inscrita no genótipo, na concepção, poderá se manifestar” (Tani *et al.*, 1988, p.19), o que os leva a defender que “o potencial de desenvolvimento de um indivíduo está programado na fecundação” (*ibidem*). Desse modo, os autores assumem,

Importante passo na compreensão da evolução das espécies foi dado por Charles Darwin, ao postular a teoria da Seleção Natural. Esta teoria admite que todos os seres vivos evoluíram a partir de um ancestral comum e o motivo desta evolução é a sobrevivência dos mais aptos. Assim, ao longo de bilhões de anos que nos separam do aparecimento das formas mais primitivas de vida, surgiram as mais diferentes espécies, dentre as quais, aquelas mais adaptadas ao seu ambiente perpetuaram-se. A maneira pela qual ocorre esta perpetuação é a reprodução: o indivíduo melhor adaptado ao meio ambiente tende a deixar descendentes, enquanto que aqueles menos aptos ou perecem ou não são férteis. Se as características do indivíduo mais apto são hereditárias, elas são transmitidas aos descendentes, e assim sucessivamente (Tani *et al.*, 1988, p.16).

A argumentação realizada por esses autores, embora seja anunciada como um pressuposto darwinista – o da Seleção Natural, está radicalmente distante do que o naturalista britânico defendia. Há por parte de Tani *et al.* (1988) a defesa implícita da evolução como um processo linear, que resulta constantemente em progresso, e da continuidade das espécies como o resultado da sobrevivência dos mais aptos, estes entendidos como seres superiores.

A forma como a Seleção Natural é apresentada de maneira hierarquizada e confusa exige algumas linhas em sua defesa. Antes disso cabe apontar que ao se observar a obra de Tani *et al.* (1988) verifica-se a incorporação dos postulados de Darwin sem a devida referência, o que dificulta precisar de qual edição e tradução foram extraídos tais pontos. Entretanto, ao se realizar a leitura da obra

“Origem das Espécies” fica evidente que algumas defesas realizadas pelos autores se distanciam dos postulados darwinistas.

4.2.1 A SELEÇÃO NATURAL DE CHARLES DARWIN: ALGUNS APONTAMENTOS

É fundamental a compreensão de que Charles Darwin, nascido em 1809 no Reino Unido, foi um dos mais importantes naturalistas de seu tempo, haja vista suas contribuições ao entendimento da História da Natureza, com a descoberta da Seleção Natural. Porém, também é preciso se ter em vista que a obra de sua autoria mais conhecida, “Origem das Espécies”, publicada pela primeira vez em 1859, causou uma grande agitação entre os seus contemporâneos e uma série de interpretações equivocadas. Isso é verificado pelo próprio Darwin,

Muitos autores compreenderam mal ou fizeram objeção ao termo Seleção Natural. Alguns chegaram até a imaginar que a seleção natural induz a variabilidade, ao passo que ela implica apenas a preservação das variações que surgem que são benéficas ao ser, nas condições de vida em que se encontram (Darwin, 2014, p. 110).

Ainda em vida, o naturalista britânico acompanhou uma série de críticas que foram realizadas ao seu trabalho, desde a primeira publicação. Isso o levou a redigi-lo de outras formas, nas quais apresentou a reorganização das ideias e a construção de uma defesa às críticas recebidas. Por dez anos Darwin se esforçou em demonstrar seus apontamentos de maneira clara e objetiva, feito que não surtiu um grande resultado entre os estudiosos de sua época. Havia uma enorme dificuldade, por parte de outros naturalistas, em compreender a lógica operante na natureza descoberta por Darwin. Nesse processo diversas foram as infâmias dirigidas contra ele por não entenderem suas explicações, segundo o próprio pensador, “disseram que eu falo da seleção natural como se ela fosse um poder ativo ou uma deidade” (Darwin, 2014, p. 111). Todavia, o autor é categórico ao explicar que a Seleção Natural é a “preservação das diferenças individuais favoráveis e das variações e à destruição daquelas que são prejudiciais” às espécies.

A dificuldade no entendimento de que a Seleção Natural é um princípio de conservação que opera em toda a natureza, na relação mútua entre as condições de

vida orgânica e inorgânica, isto é, entre todos os seres e o meio ambiente em que se inserem, causou diversas deturpações aos postulados darwinianos. Em síntese é possível apontar que a maior dificuldade que emergiu foi entender o processo de evolução como uma sinuosidade e não uma linearidade. Para Darwin (2014) fica evidente que a evolução das espécies não é necessariamente sinônimo de progresso.

Desse modo, explica que há nessa complexa relação entre os seres vivos, espécies que retrocedem em alguns aspectos, para conseguirem manter sua existência e que “a continuação da existência dos organismos inferiores não oferece dificuldade; pois a seleção natural, ou a sobrevivência do mais apto, não inclui necessariamente o desenvolvimento progressivo” (Darwin, 2014, p. 153).

O naturalista britânico tinha consciência da delicada discussão em que se colocava e, por isso, explicava em termos cristalinos seu entendimento,

A seleção natural atua somente pela preservação e acumulação de variações benéficas segundo as condições orgânicas e inorgânicas às quais cada criatura é exposta em todos os períodos da vida. O resultado final é que cada criatura tende a se tornar cada vez mais aperfeiçoada em relação às suas condições. Esse aperfeiçoamento, que é inevitável, leva ao avanço gradual da organização do maior número de seres vivos por todo o mundo. Mas aqui entramos num assunto bastante intrincado, já que os naturalistas não definiram, para a satisfação de uns e de outros, o que se entende por avanço na organização (Darwin, 2014, p. 151).

O que se evidencia com este postulado é que, no movimento da natureza, ocorre inevitavelmente o processo de Seleção Natural e nenhuma espécie pode escapar dessa lógica. Organismos simples e organismos complexos são colocados à prova cotidianamente no curso de sua existência, podendo obter sucesso ou perecer. Como lembra o pensador, “sabemos que vários grupos, outrora tão desenvolvidos, hoje estão em extinção” (Darwin, 2014, p. 151).

Todo o esforço do naturalista parecia não surtir efeito, haja vista que após uma década permanecia a confusão, inaceitação e deturpação de seus estudos. Nesse período, é preciso ter em vista que, como lembra Nélio Bizzo (2014), os termos evolução e sobrevivência do mais apto não estavam presentes nas primeiras edições publicadas de “A Origem das Espécies”, a incorporação destes conceitos só ocorreu dez anos depois do lançamento da primeira edição e foram tomados de empréstimo de Herbert Spencer (1820 - 1903) como uma forma de facilitar o entendimento do que o naturalista tentava explicar há anos.

Posto isso, algumas linhas sobre este outro pensador tornam-se necessárias. Nesse sentido, cabe destacar que Spencer, nascido no Reino Unido e contemporâneo de Darwin, também se preocupou em analisar e debater sobre o evolucionismo. Entretanto, sua postura teórica tinha como pressuposto a ideia de uma lei geral e imutável de que o universo evolui e que a evolução é como progresso.

Segundo Martins (2004, p. 238), no ano da primeira publicação do livro de Darwin, Spencer o apoiava, porém, “acreditava que a herança de caracteres adquiridos desempenhava um papel mais significativo no processo evolutivo do que a seleção natural”, o que marca um posicionamento radicalmente diferente entre estes pensadores.

É oportuno retomar que para Darwin (2014) o uso do termo Seleção Natural foi empregado em um caráter metafórico. Em suas palavras,

Pode-se empregar uma metáfora para dizer que a seleção natural todo dia e toda hora faz um escrutínio, em todo o mundo, das menores variações, rejeitando as que são ruins, preservando e acrescentando as que são boas, trabalhando de forma silenciosa e imperceptível sempre e onde quer que se ofereça a oportunidade, para o aproveitamento de cada ser orgânico em relação às suas condições de vida orgânicas e inorgânicas (Darwin, 2014, p. 113).

A concepção de Charles Darwin é radicalmente distinta da apresentada por Herbert Spencer. Isso se torna visível ao passo que Spencer (1939) defendia o cerne da evolução relacionado a uma luta, de caráter permanente, pela existência, na qual o mais apto, entendido como o melhor, vence. Para esse autor, o processo evolutivo deriva de uma luta entre as espécies e vencê-la significa progredir, deixar formas mais simples para alcançar formas mais complexas. Nesse sentido, assume-se uma ideia de linearidade no processo evolutivo, no qual o homem, por conta de seu sistema nervoso, é ponto culminante da evolução rumo ao progresso.

4.2.2 O DARWINISMO SOCIAL DE HERBERT SPENCER: REFERÊNCIA TEÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTISMO

Para entender o fundamento das defesas de Spencer, é preciso salientar que suas bases teóricas e filosóficas perpassam por John Stuart Mill (1806 - 1873), Adam Smith (1723 - 1790) e Thomas Malthus (1766 - 1834). Na linha dos

postulados destes pensadores, Spencer (1939, p. 22) apresenta que “todo organismo se desenvolveu seguindo a progressão” das formas homogêneas para heterogêneas. Para este autor, “a sociedade, nas formas mais primitivas e inferiores é um agregado homogêneo de indivíduos que têm o mesmo poder e exercem idênticas funções” (Spencer, 1939, p. 30). Segundo as argumentações deste pensador, estes agregados foram se diferenciando no processo evolutivo para ocuparem as funções designadas em seu nascimento. De acordo com esta perspectiva, no processo evolutivo apenas venceram os mais fortes, por isso, defende que uns nascem para governar, enquanto outros nascem para serem governados. Nas palavras do pensador, “a autoridade do mais forte se faz sentir entre os selvagens, do mesmo modo que num rebanho de animais ou num grupo de rapazes” (Spencer, 1939, p. 31).

A perspectiva assumida por Herbert Spencer relaciona-se com a sua defesa pela consolidação da filosofia política e moral do Liberalismo, corrente a qual se filiava e construía, bem como a continuidade do modo de produção capitalista, da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem. Por isso, Spencer (2019) concentra-se em buscar argumentos para justificar uma possível natureza humana, que não estaria perfeitamente adaptada ao estado social.

As expressões da contradição social, de acordo com a perspectiva deste pensador, devem ser atribuídas “aos defeitos da natureza humana imperfeitamente adaptada ao estado social” (Spencer, 2019, p. 38). A busca por explicações de problemas sociais em uma possível natureza humana faz parte da tentativa deste pensador de demonstrar que alguns homens são naturalmente concebidos para serem exploradores, enquanto outros nascem para serem explorados.

Nos postulados deste pensador biologicista, Educação e Educação Física se apresentam como umas de suas preocupações. Defensor de uma educação estruturada no modo de produção capitalista, mas uma educação específica para a classe dominante e outra para a classe dominada, radicalmente distintas.

Para esse pensador,

a educação deve conformar-se com o processo natural da evolução do espírito; que há uma certa sequência para o desenvolvimento espontâneo das faculdades e um certo gênero de conhecimentos, requerido durante o desenvolvimento delas, e que a nós compete assegurar essa sequência e fornecer esses conhecimentos (Spencer, 1927, p. 83).

A necessidade da educação, na perspectiva de Spencer (1927) reside no suporte prestado ao desenvolvimento normal, pois este autor defende que as crianças nascem com suas faculdades estabelecidas no código genético e que, de forma espontânea, cedo ou tarde, irão exercê-las no curso da vida, restando aos familiares e professores apenas exercitar essas faculdades inerentes.

Em relação a Educação Física, neste autor aparece a ideia de um desenvolvimento também espontâneo, baseado na predestinação do biológico. Porém, entende que é preciso, por parte da família e dos professores, atuar na conservação do que foi consolidado.

Se deixar a Natureza seguir o seu processo regular, tendo-se apenas cuidado em lhe fornecer, em quantidades e qualidades próprias, os materiais brutos que cada idade requer para o desenvolvimento físico e espiritual, ela oportunamente produzirá um indivíduo mais ou menos perfeitamente desenvolvido (Spencer, 1927, p.223).

Ao apresentar sua defesa de Educação e Educação Física, Spencer (1927) deixa explícito sua concepção teórica. Para o pensador há uma dupla determinação do ser humano, por isso, defende que os homens são determinados pelo biológico e pelo social. Entretanto, o biológico, na perspectiva spenceriana, é predominante em relação ao social e, por conta disso, defende que no processo educativo deve haver o oferecimento de subsídios necessários para o desenvolvimento segundo o curso normal e natural.

Sua defesa está centrada na ideia de formar os homens fortes, por isso, defende que os que nasceram para o sucesso devem receber elementos em sua educação que potencializam o seu desenvolvimento normal e que só há duas causas para o não progresso: hereditariedade e métodos de ensino errados.

Encarregam-se de vigiar, hora a hora, a vida dos filhos: com um desleixo cruel não quiseram aprender coisa alguma respeitando os processos vitais que eles estão falseando a todos os momentos pelas suas ordens e proibições; pela absoluta ignorância das leis fisiológicas as mais simples, foram minando dia a dia a constituição dos filhos; condenando por esta maneira à doença e à morte prematura não só a eles, mas também a sua descendência (Spencer, 1927, p. 36).

Para Spencer (1927), a Educação coerente é aquela cuja base segue o que está estabelecido nos padrões genéticos e respeita-os. Nesse sentido, faz uma longa defesa de uma Educação da classe dominante visando formar homens fortes para os negócios, enquanto para a classe dominada defende a Educação para

formar indivíduos fortes e robustos preparados para o trabalho.

Ademais, fica explícito em Spencer (1927) a defesa por um melhoramento genético ou, nos termos spencerianos, o melhoramento das raças por meio de uma Educação Física, que corrobora com a Educação Moral e Intelectual na formação do homem do capital, seja ele trabalhador ou capitalista, ao alinhar as capacidades biológicas expressas nos códigos genéticos aos padrões sociais existentes.

Após analisar as obras desses pensadores do século XIX, verifica-se que há em suas proposições diferenças radicais. Darwin (2014) estava preocupado em descobrir o mecanismo existente nas leis da natureza que possibilitou a existência de variadas espécies e descobrir qual a origem delas. Enquanto Spencer (1927; 1939; 2019) estava preocupado em fundamentar sua leitura ideologizada do real. Isso se evidencia ao passo que Spencer (1927) se coloca contra a História, haja vista que a entende como “um mero tecido de nomes, de datas e de sucessos que nada dizem - tem apenas um valor convencional: não tem a mais remota influência em nenhuma de nossas ações” (Spencer, 1927, p. 19). A partir desta compreensão, este autor argumenta com base em uma suposta dupla determinação, biológica e social, na tentativa de comprovar o fundamento do ser humano e de todas as contradições sociais em uma natureza humana.

A compreensão incorporada por Tani *et al.* (1988) sobre ser humano e sociedade, como supracitado, se aproxima dos postulados spencerianos da dupla determinação não apenas por incorporarem estes argumentos com uma vestimenta darwiniana, também porque isto evidencia na fundamentação teórica utilizada por estes autores para discorrer sobre a relação entre corpo e consciência e sobre o objeto e objetivo da Educação Física. Desse modo, faz-se necessário apresentar algumas considerações sobre a base por eles assumida.

4.2.3 DAVID GALLAHUE: A BASE TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTISTA BRASILEIRA

No que diz respeito ao objeto da Educação Física, a defesa dos autores desenvolvimentistas é centrada no movimento com tal, o que coloca como objetivo do professor de Educação Física, e da área propriamente dita, desenvolver a aprendizagem motora. A base dessa ideia está fundamentada, principalmente, nos

estudos do professor estadunidense David Lee Gallahue, nascido em 1943, que dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento da Educação Física Desenvolvimentista. A partir disso, algumas considerações sobre a produção teórica deste pensador se fazem necessárias.

Nesse sentido, ao se observar a obra “Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos” de David Lee Gallahue e John Ozmun (2003) é possível apontar que o debate sobre o desenvolvimento motor toma corpo a partir do século XX e apresenta a década de 1970 como o período de sua expansão. Desse modo, segundo os autores, os primeiros estudos sobre o desenvolvimento motor seguiam uma tendência maturacionista, no qual os processos biológicos inatos se apresentavam como a base essencial das discussões. Todavia, após a Segunda Guerra Mundial, surge uma nova geração de desenvolvimentistas que passam a discorrer também sobre a influência do meio ambiente no processo de desenvolvimento motor. Esse período apresenta efervescentes formulações sobre a Educação Física Desenvolvimentista.

Nesta obra, os autores assumem a segunda perspectiva e defendem que “existe uma interação entre a composição biológica do indivíduo e suas próprias circunstâncias ambientais peculiares” (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 4) no processo de desenvolvimento, entendido por eles como “um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte” (*Ibidem*, p. 6).

O desenvolvimento depende, para estes autores, da biologia do indivíduo, do ambiente em que ele se insere e das tarefas que lhe são repassadas. Por isso, defendem que “inúmeras tarefas desenvolvimentistas devem ser realizadas para que o processo normal de desenvolvimento prossiga sem obstáculos” (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 54) e que o processo de desenvolvimento é hierárquico, “isto é, o indivíduo passa do geral ao específico e do simples ao complexo na obtenção domínio e controle do meio ambiente” (*Ibidem*, p. 56).

Há que se destacar que estes apontam que o desenvolvimento “pode ocorrer independentemente da experiência”, porém que o aprendizado relaciona-se diretamente com a prática, na qual a experiência é entendida como um pré-requisito. Dessa forma, a aprendizagem motora se apresenta como uma alteração relativamente constante no comportamento motor em função da prática e das experiências (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 21).

Além disso, o entendimento sobre o desenvolvimento humano apresentado e defendido por estes autores está centrado na ideia de que há uma “tendência de o desenvolvimento humano acontecer de maneira ordenada e previsível” (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 60) mas que pode ser modificada pelo meio. Nesse sentido, explicam tomando como exemplo o caso do desenvolvimento motor,

Embora possa haver a tendência biológica para o desenvolvimento de certas habilidades por causa de processos filogenéticos, é simplista concluir que somente a maturação será responsável pelo desenvolvimento motor. A extensão ou o nível até o qual qualquer habilidade motora voluntária é dominada depende, em parte, da ontogenia ou do ambiente. Em outras palavras, oportunidades para prática, encorajamento, instruções e ecologia ou condições do ambiente em si contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades motoras na vida (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 67).

O que fica marcado é que os autores discutam a influência dos fatores biológicos e do ambiente no processo de desenvolvimento, porém o primeiro se apresenta inúmeras vezes como mais importante do que o segundo. Isso ocorre porque os autores discorrem com base em uma compreensão de que “a sequência de desenvolvimento motor é predeterminada por fatores biológicos inatos que encurtam todos os limites sociais, culturais, étnico e raciais” (Gallahue; Ozmun, 2003, p.194).

A título de demonstração do que foi supracitado, quando os autores tratam da caminhada se evidencia a prevalência do quesito biológico na concepção deles, haja vista que defendem, neste exemplo, que “o aparecimento do comportamento de caminhada no bebê depende basicamente da maturação, mas também é influenciado por fatores ambientais, como a disponibilidade de apoios para as mãos” (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 280).

Os autores apresentam uma compreensão da ação do social quase que entendida como espontânea, na descrição dos autores o meio ambiente por si só passaria a influenciar no desenvolvimento do movimento. Dessa forma, os fatores biológicos em predisposição são apenas moldados pelo meio em que se inserem, inclusive no que diz respeito ao movimento e ao que chamam de aptidão motora, entendida como um “aspecto da aptidão física que se refere a características genéticas dependentes, relativamente estáveis e relacionadas à habilidade atlética” (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 354).

A partir disso, defendem arduamente que o objetivo da Educação Física

Desenvolvimentista está relacionado ao estudo científico do desenvolvimento motor, para poder atuar no aprendizado do e pelo movimento e das e pelas chamadas habilidades motoras²⁷. Porque para os autores, os níveis de aprendizado das habilidades motoras são baseados em dois conceitos desenvolvimentistas: “a aquisição das habilidades motoras progride do simples ao complexo e os indivíduos progridem gradualmente do geral ao específico no desenvolvimento e refinamento de suas habilidades.” (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 572).

Em outra obra de David Gallahue, em parceria com Frances Donnelly, intitulada “Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças” (2008) há a continuidade destas ideias. Nesta obra, em seu primeiro capítulo, os autores deixam evidente a defesa do objetivo da Educação Física estar centrado em desenvolver o aprendizado do movimento e o aprendizado através do movimento. Além disso, estabelecem algumas metas para a Educação Física Desenvolvimentistas, tais como, a aquisição de habilidades motoras, a melhoria da aptidão física, a aprendizagem cognitiva e o crescimento afetivo.

Para Gallahue e Donnelly (2008, p. 11) os desenvolvimentistas apresentam um grande feito ao reconhecerem a relação complexa entre “indivíduos biologicamente formados, as circunstâncias ambientais e os objetivos específicos da tarefa de aprendizado e em que se envolvem”. Isso porque entendem o desenvolvimento humano como algo natural, que pode ser influenciado pelo meio e que apresenta um caráter ascendente e progressivo. Nas palavras dos autores, “o processo de desenvolvimento desloca-se do simples ao complexo e do geral ao específico” e ocorre “conforme os indivíduos esforçam-se para aumentar sua competência nos domínios motor, cognitivo e afetivo do comportamento humano” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 13). Sob essa compreensão defendem que as aulas de Educação Física são como

um laboratório de aprendizado no qual as crianças aprendem a mover-se e aprendem através do movimento, através da execução de atividades baseadas nos princípios saudáveis de desenvolvimento infantil, vinculados às suas próprias necessidades, interesses e habilidades únicas (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 13).

Na perspectiva assumida pelos pensadores, a contribuição da Educação Física está concentrada no “domínio motor através do desenvolvimento motor”

²⁷ Na seção seis da obra de Gallahue e Ozmun (2003) a epígrafe chama a atenção. Com base em um trecho de Francis Bacon (1561 - 1626) os autores abrem esta parte do livro com a seguinte frase: “Habilidades naturais são como plantas naturais, elas necessitam ser moldadas pelo estudo”.

(Gallahue; Donnelly, 2008, p. 14). O desenvolvimento motor, por sua vez, é entendido como uma “mudança progressiva no comportamento motor”, desencadeado pela interação de três fatores: biológico, ambiente e a execução da tarefa (*ibidem*).

A partir dessas colocações, os autores defendem que o papel dos professores de Educação Física perpassa por “auxiliar as crianças a fazer mudanças adaptativas em direção a um aumento do controle motor e da competência motora” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 14), contribuindo assim para a aquisição de habilidades de movimento e melhoria da aptidão física.

Parece fundamental apresentar a compreensão dos autores sobre o que é a aptidão física, nesse sentido, para eles a aptidão física é “especificamente como um conjunto de atributos relacionados à capacidade de executar atividade física em associação à composição genética do indivíduo”. Mais que isso, entendem que “a composição genética da pessoa influencia o nível de aptidão que ela pode alcançar” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 83).

Esta compreensão está diluída em toda a obra e marca como, segundo a perspectiva assumida pelos autores, há uma influência predominante do biológico na interação com o meio. Isso se torna mais claro ao comentarem sobre a questão da aprendizagem cognitiva, assim, os autores defendem que, “embora a aprendizagem perceptivo-motora seja um processo espontâneo para crianças que se desenvolvem em padrões normais, um significativo número de crianças precisa de assistência nesse processo” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 83). Também se evidencia quando apresentam a questão específica da aprendizagem motora e do movimento, os autores entendem que é papel do professor desenvolver e aperfeiçoar as habilidades motoras fundamentais e especializadas das crianças e que “se uma pessoa não desenvolve as habilidades cedo, estas raramente são aprendidas mais tarde” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 52).

Por entenderem que o desenvolvimento ocorre fundamentado sobre o código genético, mas que pode sofrer algumas influências do meio em que as crianças estão tentando aprender, fazem uma defesa de que o ser humano aprende fazendo, isto é, aprende o e pelo movimento, pura e simplesmente. No caso específico das habilidades motoras básicas os autores entendem que elas se desenvolvem em um *continuum* na fase fundamental, que seria entre os dois e sete anos, e que seu

caminho é do inicial ao elementar, tendo o estágio maduro como o ponto culminante deste processo progressivo (Gallahue; Donnelly, 2008).

O movimento é o centro das discussões da Educação Física Desenvolvimentista. Dessa forma, mesmo quando Gallahue e Donnelly (2008) apresentam como conteúdo da educação física jogos, dança e ginástica, por exemplo, fazem entendendo-os como um meio para desenvolver a aprendizagem motora. Nos termos dos autores, “nós olhamos para os jogos primeiramente como uma ferramenta para aplicar, reforçar e implementar uma variedade de habilidades motoras e esportivas” (Gallahue; Donnelly, 2008, p. 363); “a dança é uma extensão do movimento rítmico dentro da atividade criativa” (*Ibidem*, p. 369); e a ginástica que “oferece oportunidade para desenvolvimento físico, conscientização corporal e maior movimento” (*Ibidem*, p. 375).

Por isso, o que fica evidente ao ler estes autores é a constante reiteração e defesa de que a contribuição da Educação Física deve ser limitada à aquisição de habilidades motoras, ao movimento e ao movimentar-se. Em um texto intitulado “Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado”, publicado pela Universidade Estadual de Maringá - UEM em 2005 e de autoria de David Gallahue, há um refinamento destas ideias ao passo que o autor defende que o propósito básico do professor deve ser ajudar os alunos a melhorarem de acordo com as necessidades de desenvolvimento e de seus potenciais. Para o autor, a instrução do professor deve ser de acordo e baseada no desenvolvimento, para promover a melhora dos aprendizes e, a partir disso, o desenvolvimento de movimentos especializados, que dependem de padrões maduros de movimentos fundamentais adquiridos (Gallahue, 2005).

David Gallahue e seus companheiros de pesquisa defendem a Educação Física Desenvolvimentista a partir do pressuposto por eles assumido de que o desenvolvimento ocorre, cedo ou tarde, haja vista que está circunscrito aos limites biológicos que podem ser afetados pelo meio. A relação entre a maturação, o ambiente e a tarefa, ou seja, o fazer, constitui o caminho para o sucesso das aulas de Educação Física no processo de desenvolvimento do movimento, pelo movimento e para o movimento. Ideias que partem de pressupostos teóricos próximos às formulações teóricas spencerianas apresentadas anteriormente.

A aproximação aos ideais de Herbert Spencer por parte dos proponentes e os

seguidores da Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física se apresenta também na base teórica por eles utilizada para se contrapor à dicotomia entre corpo e consciência. Por isso, faz-se necessário apresentar a base teórica utilizada por Tani *et. al.* (1988), que também aparece em Gallahue e Ozmun (2005) e Gallahue e Donnelly (2008), para fundamentar esta discussão, que são os escritos de Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980) sobre o desenvolvimento da consciência.

4.2.4 JEAN PIAGET A BASE TEÓRICA PSICOLÓGICA DA DUPLA DETERMINAÇÃO PARA A TEORIA DESENVOLVIMENTISTA

Posto isso, ao recorrer a obra “A Epistemologia Genética” de Jean Piaget (1972a), alguns pontos cruciais de sua teorização são observados. Nesta obra, o pensador procurou realizar uma exposição de uma epistemologia genética da consciência naturalista sem ser positivista e, ao fazer isso, apresenta que a formação do conhecimento perpassa pela diferenciação entre sujeito e objeto, ato que se inicia com o nível sensório-motor. A partir dos atos sensório-motores, segundo o autor, se assinala a diferenciação da formação de coordenações e a distinção entre sujeitos e objetos. Desse modo, sua defesa apresentada está em conceber que o conhecimento estruturado constitui-se no plano da própria ação, para ele é “graças às coordenações nascentes entre as ações, o sujeito e os objetos começam a se diferenciar ao afinar seus instrumentos de intercâmbio” (Piaget, 1972a, p. 20).

Na continuidade desta obra, Piaget (1972a) discute que a passagem do esquema sensório-motor ao conceito, isto é, da ação ao pensamento, se dá por meio de transformações lentas e laboriosas ocorridas durante a relação entre o ser humano e o meio em que está inserido. Na sequência de sua argumentação, o pensador apresenta condições orgânicas prévias para o conhecimento e, assim, defende que “o fenótipo é o produto de uma interação contínua entre a atividade sintética do genômio no curso do crescimento e as influências exteriores” (Piaget, 1972a, p. 56).

O pensador não assume apenas o maturacionismo ou apenas a experiência como pontos de partida do conhecimento, sua defesa articula esses dois campos, ao passo que entende ser fundamental a “compreensão das relações entre o

organismo e o meio” (Piaget, 1972a, p. 57). Para o autor há que se compreender que o indivíduo é “produto de uma interação indissociável, desde a embriogênese, entre fatores hereditários e a influência do meio”, logo torna-se, segundo sua defesa, “impossível traçar uma fronteira fixa entre o que é inato e o que é adquirido”. (*Ibidem*, p. 61).

O autor é claro ao definir seu posicionamento sobre a construção da consciência em sua relação com o corpo, ao passo que entende sua primazia nos aspectos sensório-motores utilizados na interação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. No que diz respeito aos esquemas cognitivos, inclusive os sensório-motores, este pensador assume que “a hereditariedade e a maturação se limitam a determinar as zonas de impossibilidades ou das possibilidades de aquisição”, porém, é preciso levar em conta que a hereditariedade exige um “acréscimo uma atualização que em si mesma comporta contribuições externas devido a experiências, portanto ao meio, e uma organização progressiva e interna suscitando auto-regulação” (Piaget, 1972a, p. 61).

Segundo as defesas do psicólogo, a cognição é dependente de fatores endógenos e hereditários e de fatores de auto-regulação, que também são endógenos, porém não são naturais. Posto isso, parece fundamental salientar que para Piaget (1972a) não existe uma ação exclusiva do meio e nem uma pré-formação a base apenas do inatismo e da hereditariedade, sua defesa concentra argumentos em torno das auto-regulações entre estes determinantes, que possuem um funcionamento em circuitos e uma tendência intrínseca ao equilíbrio.

Em outro texto de Piaget, intitulado “Desenvolvimento e Aprendizagem” (1972b), a exposição de sua compreensão sobre o processo de desenvolvimento humano, especialmente o desenvolvimento da consciência, amplia e o psicólogo apresenta uma diferenciação entre conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem. A partir disso, defende que o

desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos re-situar no contexto geral biológico e psicológico (Piaget, 1972b, p. 1).

Enquanto entende que a aprendizagem “é provocada por situações – provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência

a algum ponto didático; ou por uma situação externa” (Piaget, 1972b, p. 1). A partir desta diferenciação o pensador apresenta uma defesa de que o desenvolvimento explica a aprendizagem e que a base do conhecimento são as estruturas operacionais.

Seguindo esta linha, os pensador discorre sua argumentação sobre o desenvolvimento, apoiando-se na ideia de que há fatores para o desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outras, sendo eles: primeiro maturação, segundo papel da experiência ou efeitos do ambiente, terceiro a transmissão social no sentido amplo e quarto a equilibração ou auto-regulação.

Dessa forma, no processo de desenvolvimento do conhecimento, o autor assume a argumentação de que “a maturação certamente desempenha um papel indispensável e não pode ser ignorada” e que ela “toma parte certamente em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento da criança” (Piaget, 1972b, p. 2). Além disso, o autor adverte que apenas a maturação é insuficiente para explicar o desenvolvimento humano, logo, assume também uma certa influência da experiência e do meio social, expresso no ambiente e informação repassada à criança em desenvolvimento. Para o autor, o ser humano em desenvolvimento “deve ter uma estrutura que a capacite a assimilar essa informação” (Piaget, 1972b, p. 4).

Todos esses fatores passam por um processo ativo, chamado pelo pensador de equilibração ou auto-regulação, que são entendidos como “processos que se regulam por si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas” (Piaget, 1972b, p. 5). A partir do que é exposto no decorrer do texto, o autor fecha sua argumentação retomando sua ideia central de que aprendizagem se subordina ao desenvolvimento.

Em Piaget (2010a), um dos textos selecionados é o famoso “O Nascimento da Inteligência na Criança”, na qual o pensador defende que a inteligência é uma adaptação entre as relações do organismo e o meio ambiente de forma equilibrada. No que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano, especialmente no desenvolvimento cognitivo, segundo a perspectiva do psicólogo, há “uma certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e de adaptação ao meio” e que “certos fatores hereditários condicionam o desenvolvimento intelectual” (Piaget, 2010a, p. 27).

Nesta obra o psicólogo sintetiza seu entendimento sobre a inteligência, que é

defendida como uma adaptação. A adaptação, segundo o próprio autor, é o equilíbrio entre organismo e meio, estabelecida na relação destes. Posto isso, verifica-se que, para Piaget (2010a), qualquer adaptação é uma equilibrção progressiva. Nos seus termos, “desde seus primórdios, a inteligência encontra-se, graças às adaptações hereditárias do organismo, empenhadas numa rede de relações entre este e o meio” (Piaget, 2010a, p. 31).

Há por parte deste pensador uma defesa evidente da influência dos aspectos hereditários e do meio em que o sujeito se insere, a relação entre esses determinantes leva ao desenvolvimento e à aprendizagem. De forma muito sintética o autor discorre que,

A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas, eles se empenham então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (Piaget, 2010c, p. 132).

Para finalizar a breve exposição de um dos teóricos utilizados como referência para a elaboração da Educação Física Desenvolvimentista, estadunidense e brasileira, Jean Piaget, parece oportuno discorrer sobre a sua compreensão de educação. Em Piaget (2010b) há entre os textos escolhidos o “Sobre a Pedagogia” no qual o pensador apresenta sua defesa sobre uma “escola ativa”, na qual as matérias que devem ser ensinadas às crianças não devem ser impostas de fora, “mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea” (Piaget, 2010b, p. 53).

É fundamental a compreensão de que, como lembra Coelho (2017), Piaget assume como base das suas ideias uma vertente naturalista, no qual o desenvolvimento humano se dá como um processo natural movido pela interação do organismo com o ambiente. Além disso, a autora aponta que o psicólogo revisa em suas teorizações o papel da linguagem, rebaixando a sua importância, haja vista que prioriza a ação coordenada como o mais importante no período de passagem dos esquemas reflexos para as ações coordenadas.

No pensamento de Piaget, como retoma Coelho (2017), as operações intelectuais são preparadas pela ação sensório-motriz antes da aparição da linguagem. A perspectiva assumida pelo psicólogo explicita que, para ele, o ponto de partida é a atividade adaptativa biológica que ocorre durante a vida. Nesse

sentido, ainda segundo Coelho (2017), para este pensador, viver é superar desequilíbrios do meio que levam a adaptação até que se chegue a um novo equilíbrio por meio de uma ação sobre o meio.

Desse modo, ao se observar a produção teórica de Piaget, inclusive suas autocríticas, fica evidente que este pensador não rompeu com suas hipóteses iniciais, ao contrário disso, suas formulações e reformulações o colocaram em um patamar de argumentação, no qual há o aprofundamento de sua posição teórica de que o desenvolvimento humano e o desenvolvimento psicológico ocorre sem uma intervenção decisiva de algo externo, embora o meio auxilie no desenvolvimento por ampliar as possibilidades já descritas nos caracteres naturais (Coelho, 2017).

Diante deste arcabouço teórico utilizado por Tani *et. al.* (1988) para construir a Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física brasileira, a defesa de Ser Humano aproximada da concepção spenceriana, com verniz darwinista, a questão da relação entre corpo e consciência fundamentada na psicologia piagetiana e a fundamentação do objeto e do objetivo da Educação Física calcada nos postulados de David Gallahue e sua Educação Física Desenvolvimentista, alguns contrapontos se fazem necessários.

4.3 NÃO ESPEREMOS ACONTECER PARA FAZER A HORA

Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando

(Pra não dizer que não falei das flores - Geraldo Vandré)

Diante do que foi apresentado anteriormente, parece oportuno contrapor a compreensão de ser humano spenceriana com verniz darwinista, assumida tanto por Tani *et. al.* (1988), quanto pela base teórica que fundamenta esta obra, especialmente os escritos de David Gallahue e Jean Piaget. Segundo a perspectiva

destes autores, o ser humano se constitui, predominantemente, como um ser biologicamente determinado, mas que interage com o meio em que se insere. Nessa linha, o Ser Humano tem um desenvolvimento guiado por uma dupla determinação – natural e social, na qual prevalece o biológico.

Na contramão dessa concepção, a perspectiva marxiana e marxista apresenta uma compreensão de que o Ser Humano é um ser social, fruto de múltiplas determinações. Esse ser social relaciona-se conscientemente com a natureza e é parte constitutiva dela, de tal modo que, como explica Engels (1974), o homem é o estágio no qual a natureza toma consciência de si própria. Há que destacar ainda, como lembra o pensador, que com o homem inaugura-se o reino da História e um novo estágio de manifestação da vida, fruto de um longo processo do movimento da matéria, que culminou em um salto ontológico.

Desse modo, ontologicamente a criação do ser humano tem sua protoforma no trabalho, que é entendido como a ação consciente realizada pelo ser humano no processo de transformação da natureza para suprir suas necessidades. Sobre isso, Marx (2014) apresenta uma síntese da categoria Trabalho, em seu sentido mais abstrato, nos seguintes termos,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2014, p. 211)²⁸.

Segundo Engels (1974), o trabalho em seu sentido mais abstrato é a condição fundamental de toda a vida humana, porque “o trabalho criou o próprio homem”. Desse modo, explica o pensador que há várias centenas de milhares de anos na zona tropical, uma raça de macacos antropóides atingiu um grau de desenvolvimento particularmente elevado. Esta linhagem, segundo Engels (1974) com base nos estudos de Charles Darwin, apresentava o corpo inteiramente coberto por pêlos, orelhas pontiagudas e vivia em bando nas florestas de clima tropical.

²⁸ É fundamental a compreensão da categoria Trabalho em Abstrato, isto é, a categoria Trabalho abstraída de todas as demais determinações, para entender o processo de hominização. Também, como lembra Marx (2014) ao fazer uma ressalva, é fundamental a compreensão de que esta categoria não explica o trabalho na forma explorada, como por exemplo, o trabalho escravista, servil e assalariado.

Em um dado momento da história da natureza, o modo de vida gregária destes animais exigiu a utilização das mãos para subir nas árvores, o que era uma função diferente da executada pelos pés, e que levou, gradativamente em um longo processo, ao abandono do uso das mãos para caminhar e a utilização da posição ereta. Esse passo foi decisivo no processo de hominização, no salto ontológico de um ser biológico para um ser social (Engels, 1974).

Com as mãos libertas era possível que ela adquirisse capacidades novas e agilidade, que foram transmitidas hereditariamente de geração em geração. Era um momento em que havia a transmissão dos caracteres adquiridos a partir desta relação com a natureza. Cabe destacar que o longo processo de produção das mãos é fruto do trabalho e ela representa um dos membros de um organismo extremamente complexo. O desenvolvimento das mãos levou ao desenvolvimento de todo o organismo, ao passo que, como lembra Engels (1974) a partir de Charles Darwin e sua Lei de Correlação de Crescimento, há uma interdependência das diferentes partes do organismo, mesmo sem uma aparente ligação entre elas. Isso se torna mais evidente com as transformações que foram realizadas nos pés, com a liberação das mãos e a posição vertical na realização da marcha.

Segundo este pensador, o homem apresenta em sua origem antepassados que viviam em agrupamentos, que eram seres gregários, o que possibilitou um desenvolvimento que estreitava os laços entre os homens em formação, de tal modo, que passaram a ter coisas para dizer uns aos outros. Esta necessidade levou gradativamente à elaboração de um novo órgão, a laringe, que junto de outras transformações lentas levaram à capacidade de emitir sons modulares até que a boca conseguisse pouco a pouco pronunciar letras, sílabas e articular palavras e frases com sentido (Engels, 1974).

A partir do trabalho, como explica o pensador, o homem pôde se relacionar com a natureza de forma radicalmente distinta em relação aos outros seres vivos. Mais que isso, com o desenvolvimento do trabalho ampliam-se as situações de atividade conjunta, o que influenciou no desenvolvimento da linguagem articulada e levou os indivíduos a se agruparem como membros da sociedade comum a que pertenciam. O cenário conduzia à construção de uma nova necessidade, a necessidade da comunicação, por meio de uma linguagem cada vez mais precisa (Engels, 1974).

Tendo isso em vista, é possível apontar que, o trabalho e a linguagem foram elementos fundamentais para o processo de desenvolvimento do cérebro humano, um órgão complexo que foi gradativamente e por um longo período se transformando no cérebro humano, que se apresentou como propício para o desenvolvimento da consciência e levou ao desenvolvimento dos sentidos e dos órgãos dos sentidos. Nesse processo, ao passo que aperfeiçoava-se as faculdades de abstração e de raciocínio, o trabalho e a linguagem recebiam novos impulsos que cada vez mais ampliavam os horizontes da relação homem-natureza (Engels, 1974).

Esse processo durou centenas de milhares de anos na história da natureza, porém, após a produção do ser humano, isto é, após a realização do salto ontológico e a concretização do processo de hominização, no momento em que surge o homem acabado e também a sociedade, uma nova categoria de manifestação da vida e do ser se consolida, surge o ser social (Engels, 1974).

O ser humano, segundo a perspectiva defendida por Engels (1974) difere radicalmente dos animais, seres biológicos que apenas utilizam-se da natureza e agem sobre ela de acordo com suas necessidades imediatas e instintivas, haja vista que o ser humano é um ser social que trabalha, isto é, atua conscientemente sobre a natureza, para suprir suas necessidades imediatas e mediatas.

Dessa forma, no entendimento de Engels (1974), o homem e a natureza formam um todo, ao passo que o ser humano constitui a natureza. De fato, o ser humano pertence também à natureza, mas diferentemente das outras formas de vida domina-a e utiliza-se dela de acordo com suas necessidades. A partir de sua ação consciente sobre a natureza, ou seja, o trabalho, o ser humano constrói a sua existência e a história.

Posto isso, cabe apresentar que para Engels (1974) é uma ideia absurda opor homem e natureza, matéria e espírito, corpo e consciência, ao passo que há uma relação dialética entre estas categorias. Desse modo, baseado na Teoria da Evolução de Charles Darwin, Engels (1974) assume o achado teórico do naturalista de que todos os seres pluricelulares saíram de uma única célula e explica a relação da natureza inorgânica com a natureza orgânica. Para o pensador, a vida organizada de forma complexa e com consciência – o ser humano – é o resultado de um longo processo que levou milhões de anos e que se manifestou na história da natureza apenas em circunstâncias muito favoráveis. Sua explicação apresenta a

natureza como um sistema extremamente complexo de desencadeamentos e processos em constante transformação. Nas palavras do próprio Engels (1974, p. 216), “é devido à sua própria natureza que a matéria consegue formar seres pensantes e, portanto, isto produz-se necessariamente sempre que surgem as condições necessárias”, porém tais condições “não existem obrigatoriamente em todo o lado nem são sempre as mesmas”.

A fundamentação nos aprofundados estudos darwinistas realizada por Engels apresenta como síntese que “a teoria da evolução mostra a forma como, a partir da célula simples, se efetua por um conflito constante entre hereditariedade e adaptação todo um processo que irá dar origem à mais complicada planta ou ao próprio homem” (Engels, 1974, p. 219).

A partir da análise da realidade concreta com base no pressuposto filosófico do materialismo histórico, Engels (1974), chega ao dado que no atual estágio de desenvolvimento da história da natureza há três formas de ser da matéria: inorgânica, orgânica e social.

Diante do que se apresenta na obra, este pensador discorre algumas considerações sobre os postulados de Charles Darwin. Dessa forma, sobre sua célebre obra “Origem das Espécies”, Engels (1974) pondera que é preciso limitar a luta pela existência estritamente às que se produzem em certos estágios inferiores da vida no reino animal e no reino vegetal.

Ademais, Engels (1974) insiste na reiteração do que o naturalista tanto se esforçou em explicar sobre a Seleção Natural e apresenta a compreensão de que esse mecanismo presente na natureza não implica necessariamente em progresso e sim em adaptação e hereditariedade.

Posto tudo isso, cabe apresentar que, para Engels (1974), os avanços no campo da compreensão da história da natureza apresentados por Darwin são fundamentais e devem ser tomados de forma crítica, por isso, aponta que,

É precisamente de Darwin o erro de misturar na sua ‘seleção natural ou sobrevivência dos mais aptos’ duas coisas absolutamente estranhas: 1. a seleção por pressão da sobrepopulação, onde é possível que em primeiro lugar sejam os mais fortes a sobreviver, mas que se revelam também fracos em muitos aspectos; 2. a seleção graças a uma faculdade de adaptação maior a condições transformadas, em que os sobreviventes estão melhor adaptados a essas condições, mas aqui, no conjunto, esta adaptação pode significar tanto um progresso como uma regressão (Engels, 1974, p. 336).

A partir dos escritos de Engels (1974, p. 336) é possível verificar que o

pensador apreendeu realmente a teoria anunciada por Charles Darwin, isso se evidencia quando o autor aponta que “cada progresso na evolução orgânica é ao mesmo tempo um recuo, porque ao fixar uma evolução unilateral exclui a possibilidade de evolução em muitas outras direções”. A partir da compreensão dos estudos do naturalista, mesmo com as críticas a Darwin, exatamente por ter assumido os termos Spencerianos, Engels (1974) reconhece que a sua descoberta é fundamental para avanços no campo dos conhecimentos sobre a natureza e sobre a história da humanidade.

Sobre o termo assumido por Darwin para explicar a relação mútua entre todas as formas de matéria orgânica e inorgânica, Engels (1974) apresenta uma dura e necessária crítica,

No domínio da natureza pode-se assim proclamar unicamente a “luta” unilateral. Mas é completamente pueril querer subordinar toda a rica variedade do desenvolvimento e da complexidade históricos a essa fórmula indigente e exclusiva: a “luta pela vida”. Com isso nada se diz, ou menos ainda (Engels, 1974, p. 337).

Para Engels (1974), ao assumir os termos de Herbert Spencer, Darwin incorre em uma argumentação que não explica a realidade de fato. Diante da tentativa de facilitar a compreensão de seus resultados, o naturalista acabou dificultando o entendimento de sua teoria. Mais grave que isso, acaba por falsear a explicação do real. Desse modo, entende-se que ao assumir os termos Spencerianos, a Teoria da Evolução perde em sua potencialidade explicativa.

Toda a teoria darwinista da luta pela existência é simplesmente a transferência, da sociedade para a natureza viva, da teoria de Hobbes sobre a guerra de todos contra todos e da teoria econômica burguesa da concorrência assim como da teoria da população de Malthus. Uma vez realizada essa manobra forçada (cuja legitimidade absoluta, é muito problemática), é muito fácil transferir de novo essas teorias da história da natureza para a da sociedade; e é ingenuidade demais pretender ter demonstrado assim que essas afirmações são leis naturais e eternas da sociedade (Engels, 1974, p. 337).

O fundamento da crítica lançada por Engels (1974) está precisamente no entendimento do ser humano como um ser social. Nesse sentido, é evidente que no campo do domínio das leis naturais a obra *Origem das Espécies* é fundamental e apresenta um panorama do processo de desenvolvimento das espécies ocorrido na história da natureza, todavia, é preciso retomar que a partir do trabalho inaugurou-se um novo estágio de manifestação da vida, por isso, Engels (1974, p. 337, *itálicos*

originais), explica que

O animal chega no máximo à *colheita*, o homem *produz*; cria meios de existência, no sentido mais lato da palavra, meios que sem ele a natureza nunca teria produzido. Isso torna já impossível a transferência pura e simples das leis vitais das sociedades animais para as sociedades humanas.

A Seleção Natural, para Engels (1974), não pode ser simplesmente encaixada para a História Humana, pois o ser humano trabalha e ao fazer isso deixa de ser determinado por leis naturais, ao passo que produz a vida de maneira conscientemente. Na mesma linha, em Marx e Engels (2007, p. 32), os pensadores explicam que o primeiro pressuposto da existência humana é que o ser humano produz a sua vida e, com isso, produz história. Em seus termos, “os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”, o ponto de partida é produção dos meios de satisfazer as necessidades elementares, é a própria produção da vida material (Marx; Engels, 2007).

Os pensadores apontam ainda que a produção da vida humana é consciente e a consciência em si, desde seu início, é um produto social que toma o lugar do instinto. Por isso, apresentam que o primeiro pressuposto de toda a história humana é a existência de indivíduos humanos vivos, assim, defendem que o primeiro ato histórico, que diferencia o homem do animal não é o pensar em si, mas sim a produção do seu meio de vida. Após esse ato e no decorrer do desenvolvimento humano há o desenvolvimento da consciência que está intimamente relacionada com a atividade material. Para os pensadores, os homens produzem suas ideias a partir da produção da vida material, porque “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

A partir dos postulados destes autores, Leontiev (1978) avança na compreensão do processo de hominização e salienta que o homem é qualitativamente diferente dos animais, mesmo sendo um produto da evolução gradual do mundo animal. Posto isto, entende que o ser humano tem sua origem no reino biológico, natural, que ele faz parte da natureza, mas que é radicalmente diferente dos animais.

O processo de hominização, nos termos de Leontiev (1978), foi um longo

processo da passagem da vida em sociedade organizada com base no trabalho. Esta passagem modificou a natureza e modificou o determinante principal do próprio ser humano, que passa a se submeter às leis sócio-históricas.

Ao avançar na compreensão deste processo, Leontiev (1978) explica que a passagem do animal ao homem foi um longo processo que conta com alguns estágios. Desse modo, explica o autor, que o primeiro estágio diz respeito a preparação biológica do ser humano, este teve como representante os *Australopithecus*, animais que levavam uma vida gregária, que viviam em posição vertical, utilizavam utensílios rudimentares e se comunicavam de forma muito primitiva. O segundo estágio seria o de passagem ao homem, que teve como representantes, desde os *Pithecanthropus* até o Homem de Neanderthal, neste estágio ainda prevaleciam as leis biológicas, mas já surgiam as formas embrionárias do trabalho e da sociedade, nesse ínterim, à medida que começa a fabricação de instrumentos as interações ampliaram-se e algumas transformações anatômicas começam a ocorrer no cérebro, nos órgãos do sentido, na mão e nos órgãos da linguagem.

É preciso ter compreensão de que, como lembra Leontiev (1978), a partir desse gérmen do trabalho o desenvolvimento biológico foi influenciado pelo desenvolvimento da produção. Nesse sentido, o autor explica que a produção e o seu desenvolvimento começaram a determinar o homem em sua formação, porém, não há como deixar de lado as leis que gerem a produção e sua essência sócio-histórica. Seguindo esta linha, é possível apontar que até um certo estágio do processo de hominização o desenvolvimento era regido por duas leis: as leis da natureza e as leis sócio-históricas. Todavia, o processo de hominização também contempla o terceiro estágio, chamado por Leontiev (1978) de Viragem, no qual apareceu um novo ramo, o do *Homo Sapiens*. Nesse estágio, o homem se libertou de sua dependência biológica repassada geneticamente e passaram a predominar as leis sócio-históricas.

A partir do terceiro estágio, com a Viragem, a evolução passa a ser regida pelas leis sócio-históricas. De acordo com Leontiev (1978), o homem definitivamente formado apresenta as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. As modificações hereditárias, continuam, mas não apresentam um alcance essencial nas condições de vida, por isso, não determinam

o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade.

A hominização, isto é, o processo de passagem do animal para o ser humano, termina com o surgimento da humanidade e da história social, segundo Leontiev (1978). Na linha marxista, este autor compreende que o salto só foi possível por conta do Trabalho, que por ele é apontado como a atividade humana fundamental. Nesse sentido, o homem pelo trabalho não apenas se adapta à natureza, ele a transforma conscientemente de acordo com suas necessidades.

Os avanços no domínio da natureza não são repassados geneticamente, segundo Leontiev (1978), os avanços se cristalizam nos produtos materiais, intelectuais e ideais. Desse modo, cada geração parte do que as gerações precedentes construíram e deve se apropriar do mundo pelo trabalho, com o auxílio da apreensão da língua e o desenvolvimento do pensamento.

Segundo a perspectiva apresentada por Leontiev (1978) sobre o desenvolvimento humano, os caracteres e as aptidões especificamente humanas não se transmitem hereditariamente, ao contrário, é preciso aprender a ser humano e para que isso ocorra, é preciso a vida em sociedade e a apropriação da cultura produzida pelas gerações precedentes.

Cabe destacar que o processo de repassar às gerações futuras o que foi produzido outrora pelas gerações precedentes, isto é, toda a cultura humana em todas as áreas do conhecimento teórico-prático, perpassa pela Educação em seu sentido mais lato da palavra. O homem repassa tudo que foi construído sócio-historicamente por meio da Educação, ou seja, do processo permanente de apreensão da realidade sócio-histórica para se construir enquanto ser humano.

Realizada essa breve explicação sobre o processo de hominização e o desenvolvimento humano, é preciso ainda algumas linhas sobre as questões relacionadas às compreensões equivocadas e enviesadas de Herbert Spencer e dos estudiosos que assumem como base teórica de suas pesquisas e postulados o Darwinismo Social, a teoria spenceriana da origem e desenvolvimento do homem.

Nesse sentido, Leontiev (1978) lembra que a ciência não é neutra e há dentro dela uma verdadeira disputa entre as ideias. Porém, as explicações de caráter biologizante se apresentam como cômodas no chancelamento da sociedade de classes, na medida em que apresentam os fundamentos da desigualdade no campo da biologia e ignoram que sua causa é sócio-histórica.

A partir dos estudos de Leontiev (1978), é possível verificar que há inúmeros autores modernos que apresentam uma explicação do real, sobre a origem e desenvolvimento do ser humano, que não ultrapassam o limitado segundo estágio do processo de hominização. Exemplo genuíno deste grupo da intelectualidade da classe dominante é Herbert Spencer, que considera o desenvolvimento da sociedade como a complexificação da existência humana, que se adaptou biologicamente para acompanhar esse processo.

O psicólogo russo Leontiev (1978) chama a atenção também para as tentativas científicas de justificar a desigualdade social por meio do biológico. Segundo ele, o fundamento destas explicações falsificadoras da realidade está calcado no apelo à inferioridade das raças.

Ainda segundo Leontiev (1978), os argumentos destas perspectivas teóricas são baseados em pesquisas do campo morfológico, no qual procuravam diferenças anatômicas entre os cérebros de seres humanos com colorações na pele distintas, e genéticos, no qual explicavam a passagem genética de todas as características das raças. Teorizações estas absolutamente falseadoras do real, que se apresentam como tentativas de explicar a supremacia de uma classe sobre a outra, ignorando a História e lançando as sementes de uma pseudociência altamente reacionária: a eugenia.

A predominância do biológico sobre o social, defendido por teóricos que assumem a dupla determinação, tensiona para a defesa de que as únicas possibilidades de modificação são circunscritas aos genes, o que corrobora com a manutenção da sociedade de classes. Tal defesa se apresenta na proporção em que defendem uma sociedade naturalmente determinada, baseada em um ser humano que é regido, prioritariamente, por condicionantes genético-biológicos.

Dessa forma, ao assumirem tais pressupostos abrem brecha para o desenvolvimento de falsificações explicativas da realidade, principalmente no que diz respeito ao fundamento das desigualdades e contradições sociais. Sobre isso, Lukács (2020, p. 577) explica,

O biologismo, quer na filosofia, quer na sociologia, sempre foi a base de tendências ideológicas reacionárias. Mas isso nada tem a ver com a biologia enquanto ciência; é antes o resultado das condições da luta de classes, que deram às tendências reacionárias conceitos e métodos pseudobiológicos como instrumento adequado de combate à concepção de progresso. Esse emprego de conceitos biológicos desfigurados e

deformados ocorre na filosofia e na sociologia no decorrer da história, seja sob uma forma ingênua, seja refinada, a depender das circunstâncias. No entanto, podemos afirmar que a aplicação de analogias entre o mundo orgânico, de um lado, e o Estado e a sociedade, de outro, sempre encerrou a tendência - e não por acaso - a apresentar a estrutura da respectiva sociedade "conforme a natureza".

Para o pensador húngaro, é fundamental a compreensão de que há uma afinidade entre as reacionárias teorias das raças com o darwinismo social, que é uma teorização de raízes spencerianas. Na perspectiva destas teorias, há uma desigualdade originária entre os homens que é apresentada como natural e imutável. São teorizações que desconsideram a história e, por isso, assumem que o homem nunca modificou-se no decurso do desenvolvimento sócio-histórico. Nos termos de Lukács (2020, p. 598), “o darwinismo social destrói teoricamente a concepção de uma história geral unitária da humanidade”, o que dificulta a compreensão da realidade. O pensador lembra ainda que “as descobertas de Darwin ajudaram Marx e Engels a compreender a natureza e a sociedade como um grande processo histórico unitário” (*ibidem*).

A partir disso, é fundamental se levar em consideração para compreender essas teorizações que, como lembra Lukács (2020, p. 592), “de um modo geral, os ideólogos burgueses e reacionários combatem o darwinismo, sobretudo as consequências que dele derivam no terreno filosófico e no da visão de mundo”. Este pensador explica ainda que a burguesia reacionária trava uma luta no campo das ideias que se estabelece antes de tudo contra a teoria da evolução, exatamente pelo salto que Darwin dá nos processos metodológicos de análise e nos resultados obtidos no campo das ciências naturais.

Os adeptos do darwinismo social, via de regra, argumentam exclusivamente no campo da biologia, ignorando a História e as análises econômico-políticas. Segundo Lukács (2020, p. 600), “também nessa tendência de depreciação da economia o darwinismo social é um precursor da ideologia reacionária do período imperialista”, haja vista que se apresenta como uma base explicativa que substitui a luta de classes pela luta das raças.

Desse modo, ao se observar as argumentações destas perspectivas, verifica-se que o ser humano é assumido, em última instância, como um ser naturalmente determinado, como um ser biológico apenas. Mas é preciso levar em consideração que

As mudanças que conhecemos ocorridas no homem ao longo da história não são mudanças de tipo biológico, mas social. A colocação biológica do problema implica, portanto, que aquilo que se declara essencial não se encontra sujeito a nenhuma mudança, a nenhum desenvolvimento (Lukács, 2020, p. 597).

Os postulados de Lukács (2020) são fundamentais para compreender o papel ideológico assumido pelos teóricos que argumentam em nome de uma suposta dupla-determinação, cujo o biológico é entendido como predominante. Sejam estes conscientes ou não deste papel, ao fazerem tais defesas assumem, via de regra, uma concepção de sociedade natural constituída de seres naturalmente determinados, que segue uma ordem e uma hierarquia baseadas na luta pela existência. Segundo os adeptos desta perspectiva, a explicação para as contradições sociais reside na diferenciação biológica e/ou das raças, argumentação que corrobora com os discursos de uma supremacia de uns sobre outros, de uma classe sobre outra, de fortes sobre fracos.

Em todos os caminhos traçados a partir desses pressupostos, no destino final encontrar-se-á a manutenção da ordem societária baseada na exploração do homem pelo homem e fundamentada na propriedade privada dos meios de produção da vida. As justificativas ideológicas lançadas por alguns destes teóricos é assumidamente partidária do modo de produção capitalista e as argumentações teóricas, apresentadas de maneira refinada e científica, se colocam como um verdadeiro instrumento ideológico da classe dominante para a continuidade de uma forma societária de acordo com os seus desejos e necessidades. E é nesse campo que se situa a perspectiva teórico-prática do desenvolvimentismo na Educação Física, expresso como viga mestra na obra "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar algumas considerações sobre a discussão traçada nesta pesquisa, parece oportuno retomar seu objetivo e sua hipótese. Dessa forma, o objetivo desta Dissertação foi o de comparar as proposições teórico-práticas para a Educação Física escolar do período ditatorial, expressos na “Revista Brasileira de Educação Física e Desportos”, redigida de 1968 a 1984, com as proposições da obra “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”, publicada no contexto de redemocratização em 1988, com o intuito de verificar se a Abordagem Desenvolvimentista avança em relação às proposições para área do período anterior. A partir disso, assumiu-se a hipótese de que a referida Abordagem desenvolveu suas proposições pedagógicas para a Educação Física brasileira sem fazer uma contraposição às raízes econômicas, políticas e sociais que respaldaram a ditadura empresarial-militar e a própria área, o que encaminhou à produção de postulados teórico-práticos baseados em uma continuidade dos ideais presentes nos anos do regime ditatorial.

Posto isso, no capítulo “Ditadura, Educação e Educação Física” buscou-se discutir o Golpe de 1964 em seu processo de elaboração histórica, apresentando a disputa travada entre setores da classe dominante brasileira contra frações da classe dominada. Para tanto, foi preciso apresentar alguns acontecimentos históricos postos na antessala de 1º de abril de 1964 que situam e qualificam a discussão trilhada. Nesse sentido, ponderou-se sobre as especificidades na formação sócio-histórica brasileira e a forma subdesenvolvida e dependente com que o país se relaciona junto ao capital internacional. Além disso, salientou-se que o contexto econômico-político da primeira metade do século XX levou ao acirramento da luta de classes no cenário global e do desenvolvimento da fase imperialista do modo de produção capitalista, expressos com a Primeira Guerra e Segunda Guerra Mundial, bem como com as tensões ideológicas do contexto de Guerra Fria.

Na segunda metade do século XX, as principais potências produtivas do Capital, em especial os Estados Unidos da América - EUA, lançavam esforços para garantir a ordem social baseada na propriedade privada e na exploração do homem pelo homem, por meio do combate à qualquer tentativa de modificação radical desta forma societária. O que se visualiza nesse contexto é a continuidade do acirramento

da luta de classes no cenário internacional, principalmente com o levante da classe trabalhadora organizada em Cuba e a produção da Revolução Cubana de 1959, que balançou as estruturas e o poderio dos EUA na América Latina e delimitou novos contornos ao embate.

A partir da observação destes acontecimentos, buscou-se demonstrar o Brasil e o Golpe de 1964 inseridos nesta trama. Desse modo, no cenário nacional a disputa dava-se de um lado por alguns setores da classe dominada, que começavam a questionar de maneira mais intensa as expressões das contradições sociais, e do outro as frações da classe dominante, que apresentavam-se divididas em setores alinhados com a perspectiva nacionalista e setores ligados ao imperialismo. O contexto nacional e internacional encaminharam para a necessidade de uma resposta às explosivas contradições sociais. No jogo de disputas, a perspectiva que conseguiu avançar foi a da classe dominante brasileira ligada ao imperialismo, especialmente o estadunidense, que optou por organizar uma saída reacionária pela via golpista em 1964, orquestrada pelos representantes deste setor junto de civis e militares.

O que se constatou com as análises deste processo foi a construção de uma sangrenta ditadura empresarial-militar como a saída para as expressões da crise econômico-política interna e externa, fruto da materialidade e de formulações teóricas conservadoras e reacionárias que tinham como centralidade acabar com qualquer vestígio de ideais de confronto à ordem, especialmente as proposições de caráter comunista. Em outras palavras, constatou-se que havia uma agitação popular na década de 1960 no Brasil, produto da realidade de condições de vida paupérrimas, na qual apresentava a possibilidade de uma organização da classe trabalhadora brasileira, o que se colocava como um entrave ao projeto de país subdesenvolvido e dependente economicamente, ao novo padrão de acumulação capitalista baseado na ampliação de investimentos de capital estrangeiro e ampliação da exploração da classe trabalhadora.

Neste capítulo, buscou-se ainda demonstrar o papel da Educação em geral e da Educação Escolar durante os anos da ditadura empresarial-militar. Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão de que apenas a violência e o uso da força física não eram suficientes para a garantia e manutenção do regime ditatorial, era preciso a utilização das práticas educativas para produzir a aceitação e a explicação ideológica da ditadura em curso. O uso da violência por parte dos

militares durante o regime abria espaço para uma Educação em geral e para uma Educação Escolar em específico, submetidas aos interesses da classe dominante nacional e internacional, era o avanço de um processo histórico alicerçado em uma Educação deseducadora e uma Educação Escolar para a classe trabalhadora diferente da oferecida para classe dominante, que chancelava o projeto de país alinhado aos interesses dos grandes capitalistas internacionais em detrimento das necessidades da classe trabalhadora.

No interior desta disputa ideológica, algumas disciplinas incentivadas na Educação Escolar se apresentam como um verdadeiro exemplo do que foi a finalidade educativa da escola do período ditatorial. As disciplinas como Educação Moral e Cívica foram resgatadas e somou-se a ela uma importante aliada como instrumento ideológico da classe dominante, a Educação Física.

Desse modo, buscou-se apresentar que o papel desempenhado pela Educação Física como um instrumento de aprimoramento da moral e do civismo, durante os anos da ditadura empresarial-militar, não representava uma novidade na História. Sobre isso, com base nos postulados de Castellani Filho (1988) e Soares (2001), discorreu-se sobre a base teórica que fundamentava as instituições médicas e militares, responsáveis pelo desenvolvimento da Educação Física e que tinham forte influência da Filosofia Positivista e da medicina social de caráter higienista, bem como os ideais de eugenia da “raça”.

A partir disso, demonstrou-se como esta área foi deliberadamente utilizada pelos militares no poder, que passaram a desenvolvê-la de forma mecânica, com uma supervalorização da técnica pela técnica e dotada de um conteúdo que não apresentava nuances de sentido e significado no que diz respeito à formação humana, mas auxiliava na formação ideologizada em defesa do regime ditatorial. Nesse meio, eram mantidas as bases eugênicas e higienistas, pois não era uma necessidade para os teóricos daquele momento romper com esse pensamento, ao contrário, tais bases eram úteis para fundamentar os postulados daquele período sobre a Educação Física.

Realizada essa contextualização, no capítulo seguinte, intitulado “A Educação Física da Ditadura Empresarial-Militar”, apresentou-se com base nos postulados teórico-metodológicos sobre a área presente na “Revista Brasileira de Educação Física e Desportos”, especialmente durante os anos do governo de Ernesto Geisel,

qual era a fundamentação das práticas educativas presentes na Educação Física desse período.

Posto isso, destaca-se que a *Revista* foi produzida dos anos 1968 a 1984, compreendendo uma série de 53 edições, que foram analisadas integralmente na Tese de Doutorado de Oliveira (2001), intitulada “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”. Obra que foi muito utilizada para ampliar as análises dos dezenove números da *Revista* estudados no curso desta pesquisa, e que apresenta como uma síntese do conteúdo deste periódico questões que se relacionam com a política-econômica, a relação da Educação Física com o desenvolvimento brasileiro, a discussão cientificista na área, o fenômeno da esportivização, o papel dos professores, a utilização para controle social, entre outros temas correlatos.

A partir dessa análise, constatou-se que o projeto de educação que se construía era vinculado ao projeto de país defendido pelas frações da classe dominante, ligadas aos interesses imperialistas. Diante dessa compreensão, foi possível demonstrar o papel desempenhado pela Educação Física no processo de execução desse projeto.

Nesse sentido, demonstrou-se que no conteúdo da *Revista* expressa-se o movimento da Educação Física a partir da década de 1970, período em que avançava no cenário global uma perspectiva de Educação Física esportivizada, que objetivava formar atletas de alto nível e também formar ideologicamente os cidadãos. A consolidação desta perspectiva, permeada de disputas e contradições, marca o avanço de uma compreensão de que é o movimento, o objeto da Educação Física e que seu objetivo deve ser melhorar a aptidão física, o que também perpassa o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora. Um outro resultado a partir da análise da RBEFD, é que ocorre um aprofundamento das influências higienistas e eugenistas nos postulados analisados, bem como a assimilação de teorias sobre o ser humano e a sociedade fundamentadas em perspectivas conservadoras e reacionárias. O que denota uma continuidade nos postulados teóricos sobre a Educação Física do período anterior ao Golpe de 1964.

Há que se destacar a utilização dos postulados de Herbert Spencer, ora de maneira implícita, ora explícita, em diversos textos presentes na *Revista*. Os escritos deste pensador se colocam como a base para a constante defesa de uma Educação

entendida como integral por ser física, intelectual e moral e uma Educação Física que cumpra com seu papel higienista, eugenista e moral disciplinador.

Por último, no capítulo intitulado “E quando o amanhã chegar?”, apresentou-se uma síntese do processo de redemocratização, que teve seu início com o enfraquecimento do regime ditatorial e a retomada da organização da classe dominada, e como a Educação Física estava nesse contexto. Desse modo, é oportuno destacar que o projeto encabeçado por frações da classe dominante nacional e executado pelos militares deixou profundas marcas na organização da classe dominada brasileira. Processo que se evidenciou com a luta pela redemocratização, momento em que diversos setores da classe dominada e da classe dominante se levantaram contra o horror da ditadura.

O saldo dos vinte e um anos da sanguinária ditadura empresarial-militar, apresenta-se também na dificuldade da classe trabalhadora de retomar sua organização centrada em uma luta econômico-política. Isso foi demonstrado ao se descrever o processo de troca de poder e a decisão por privilegiar exclusivamente a política, em detrimento de análises e intervenções econômico-políticas, que os setores organizados da classe trabalhadora têm tomado. Nesse contexto, o que se visualizou foi o crescimento de uma mobilização contra o regime ditatorial, sem confrontar as bases econômico-político-sociais que o produziram e o mantiveram por tantos outonos.

Em relação à Educação Física, verifica-se que a mobilização social contrária à ditadura empresarial-militar também contava com professores da área, que começaram a questionar uma série de práticas desenvolvidas durante os anos de chumbo. Naquele momento, foi lançado um grande debate sobre a perspectiva de desenvolvimento da aptidão física, a priorização do ensino do esporte, a pedagogia tecnicista, entre outras questões que encaminharam para uma Crise de Identidade, haja vista que ao passo que enfraquecia o regime ditatorial as práticas por ele realizadas e defendidas começavam a perder o prestígio e também o seu sentido.

A efervescência desse período encaminhou perguntas profundas sobre a área, principalmente naquilo que diz respeito a suas bases fundamentais e sua finalidade. Processo esse, que marca um salto em sua construção e fundamentação histórica e que também levou ao desenvolvimento de perspectivas distintas para a Educação Física. Expressão da disputa entre perspectivas mais progressistas e revolucionárias contra perspectivas conservadoras e reacionárias.

Na continuidade do capítulo, apresentou-se uma das perspectivas que surgiu nesse processo, que é a Abordagem Desenvolvimentista, representada pela obra de Tani *et al.* publicada em 1988 e intitulada “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”.

Sobre essa obra, demonstrou-se como ela está fundamentada em uma perspectiva teórica que alicerça-se em explicações biologizantes e chanceladoras da sociedade capitalista. Para tanto, ao apresentar a obra evidenciou-se os seus apontamentos sobre a compreensão de ser humano e sociedade, bem como a sua compreensão do que é Educação Física, seu objeto de estudos e intervenção, além de sua finalidade. Bem como, algumas críticas ao tecnicismo e à dicotomia entre corpo e mente, lançadas pelos autores.

A defesa de Tani *et al.* (1988) é de que a Educação Física deve preocupar-se com o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora, haja vista que, segundo a perspectiva destes autores, seu objeto de estudos e intervenção deve ser o movimento humano.

Para encaminhar esta argumentação, os autores partem de uma compreensão de ser humano e sociedade alicerçada, segundo eles anunciam, em Charles Darwin, entretanto, como demonstrado no curso desta pesquisa, a base teórica para a compreensão destes autores é fundamentada em Herbert Spencer e no darwinismo social, perspectiva radicalmente distinta da apresentada nos postulados darwinianos. Desse modo, cabe retomar que estes autores assumem uma dupla determinação do ser humano, isto é, determinado biologicamente de forma predominante, mas que realiza uma certa interação com o ambiente.

Em relação à Educação Física propriamente dita, a base teórica destes autores é a Educação Física Desenvolvimentista, pensada principalmente pelo estadunidense David Gallahue. Autor este que apresenta, como demonstrou-se neste estudo, uma defesa intransigente do movimento como objeto e a principal preocupação da Educação Física, assim, para ele, a área deve contribuir na aquisição de habilidades motoras, no movimento e no movimentar-se.

Posto isto, é preciso destacar que ao se observar as defesas do autor estadunidense tomado como uma das referências de Tani *et al.* (1988), verificou-se que a dupla determinação também se faz presente como o seu entendimento sobre o processo de desenvolvimento humano. Como foi demonstrado, neste autor o desenvolvimento ocorre, mais cedo ou mais tarde, porque sua principal

determinação é biológica, mas pode haver modificações a partir da relação com o meio.

Há que se destacar ainda, como foi demonstrado, que os partidários da defesa de uma Educação Física Desenvolvimentista, como Tani *et al.* (1988), argumentam sobre a relação entre corpo e consciência com base nos postulados de Jean Piaget. Tais postulados ao serem analisados evidenciam que a base teórica utilizada também está calcada em uma dupla determinação, na qual entre o biológico e o social, é o primeiro que aparece como determinante principal.

Isso se dá porque Piaget apresenta como a base de seus postulados uma vertente naturalista do desenvolvimento humano e do desenvolvimento da consciência. Desse modo, verificou-se que a utilização desta base teórica ocorre por conta de sua argumentação de que as operações intelectuais são antecedidas pela ação sensório-motriz.

Nesse sentido, cabe ressaltar que embora os autores desenvolvimentistas e darwinistas sociais apresentem uma certa influência do meio, esse conceito não quer dizer sociedade, isto é, as relações sociais estabelecidas para a produção e reprodução da vida.

Diante disso, na continuidade deste capítulo foi apresentada uma crítica a essa perspectiva teórica, fundamentada no pressuposto filosófico do Materialismo Histórico e nos postulados marxianos e marxistas. Deste item, vale retomar a compreensão do ser humano enquanto um ser social, síntese de múltiplas determinações, que tem, em última instância, como determinante de seu desenvolvimento, a forma como está organizada a produção e reprodução de sua vida. O ser humano não é guiado pelas leis biológicas e sim por leis sócio-históricas, isso porque ele trabalha, ou seja, atua conscientemente sobre a natureza para suprir suas necessidades. Por isso, segundo essa perspectiva, o ser humano precisa aprender a ser humano, processo que se dá por meio da Educação.

A partir da argumentação traçada é possível dizer que o ser humano precisa apreender a cultura produzida pelas gerações antecedentes para se constituir enquanto ser humano de fato. Inserido no arcabouço cultural que a humanidade produziu, existe a cultura corporal que é produzida sócio-historicamente e por isso também deve ser apreendida.

Realizada a análise da obra de Tani *et al.* (1988) e dos principais pensadores que alicerçam suas argumentações, parece importante o resultado que se alcançou

ao demonstrar que suas raízes estão sustentadas no spencerianismo, ao passo que fundamenta-se essencialmente nas defesas de Spencer sobre a preponderância da ação do biológico no desenvolvimento humano e sua relação com o social. Esse dado, ao ser comparado ao conteúdo da *Revista*, apresenta uma similaridade, haja vista que no período analisado a perspectiva do darwinismo social se mostrou como uma das bases dos postulados do periódico.

A partir disso é possível verificar que a Abordagem Desenvolvimentista não rompe com o passado, exatamente porque em seus postulados Tani *et al.* (1988) não está preocupado em realizar uma inflexão teórica ao que havia sido produzido na área durante os anos da ditadura empresarial-militar. Nesse sentido, a hipótese de que a referida Abordagem desenvolveu suas proposições pedagógicas para a Educação Física brasileira sem fazer uma contraposição às raízes econômicas, políticas e sociais que respaldaram a ditadura empresarial-militar e a própria área, e que isso encaminhou à produção de postulados teórico-práticos baseados em uma continuidade dos ideais presentes nos anos do regime ditatorial, se confirmou.

Além disso, o conteúdo presente no texto “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista” pouco difere, em suas compreensões e defesas mais elementares, do apresentado nos textos da RBEFD. Ao contrapor os postulados presentes nos números do periódico com a obra de Tani *et al.* (1988) propriamente dita, verifica-se que a Abordagem Desenvolvimentista realiza uma continuidade das principais discussões traçadas na *Revista* com um tom de cientificidade, o que denota uma lapidação dos postulados sobre o movimento enquanto objeto e objetivo da Educação Física, por meio do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora, relacionado em larga medida com a formação da aptidão física e da performance esportiva.

Essa reiteração ao passado abre brecha para a produção de uma Educação Física que continua a se construir sobre as bases classista, eugenista, higienista e racista, que se coloca como chanceladora da sociedade baseada na exploração do homem pelo homem e na propriedade privada.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.

AUGUSTO, Maurette. Valores positivos do desporto. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 29, p. 72-86, 1976.

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. Cia Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, Fernando de, *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BANDA 365. **Anos 70**. WM Brazil. 2012.

BANDEIRA, Luiz Alberto de Vianna Moniz. **O caminho da Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Melso Soc. Anônima, 1962.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: de 1889 a 1930**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BELTRAMI, Dalva Marim. **A Educação Física na política educacional do Brasil Pós-64**. Maringá, PR: EdUEM, 2006.

BIZZO, Nélio. Prefácio de A Origem das Espécies. DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução Carlos Duarte e Anna Duarte. - 1. ed. - São Paulo, Martin Claret, 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os

graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 7769, 1969.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 1706, 1969.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 8826, 1971.

BRASIL. Política Nacional de Educação Física e Desportos. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 29, p. 19, 1976.

BUARQUE, Chico. **Acorda amor**. Universal Music Ltda. 1974.

CAGIGAL, José Maria. Sugestões para a Educação Física na década de 70 (I). **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 21, p. 70-80, 1974.

CAGIGAL, José Maria. Sugestões para a Educação Física na década de 70 (II). **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 22, p. 14-21, 1974.

CAGIGAL, José Maria. Sugestões para a Educação Física na década de 70 (I). **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 23, p. 39-53, 1974.

CALDAS, Paulo Roberto Laranjeiras. Força e velocidade no treinamento de atletas de Futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 39, p. 47-63, 1978.

CAMPOS SOBRINHO, Carlos de. Subsídio para a implantação da educação física e dos desportos na Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 22, p. 3-13, 1974.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro; PINHEIRO, Ewerton Negri. Ginástica de pausa, trabalho e produtividade. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 20, p. 38-42, 1974.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. Comunidade e desporto. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 29, p. 55-63, 1976.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. Estruturação dos Desportos Universitários. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 36, p. 69-80, 1978.

CARVALHO, Washington Luiz de. **O corpo administrado: biopolítica e disciplinarização** na Revista Brasileira de Educação Física (1972-1980). 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. 2009.

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

CAZUZA. **O Tempo Não Pára**. Universal Music, 1988.

CHAGAS, Leôncio Nogueira de Abreu. Considerações sobre a legislação específica da Educação Física e sua aplicação no Distrito Federal. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 36, p. 8, 1978.

CHASIN, José. **A miséria brasileira: 1964 - 1994 - do golpe militar à crise social**. Santo André/SP: Estudos e Edições Ad. Hominem. 2000.

Coelho, Talitha Priscila Cabral. **O desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski** (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Assis, SP. 2017.

COGGIOLA, Osvaldo. **Uma História do capitalismo**: das origens até a Primeira Guerra Mundial. Paraná: Brazil Publishing, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CYSNEIROS, José Augusto. A Educação Física como um elemento indissociável da Educação. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 27, 1975.

DREIFUSS, René Armand. **1964, A Conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Portugal, Editora Presença, 1974.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Edipro, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 3ª. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a "Teoria do Autoritarismo"**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FICO, Carlos. **O grande irmão**. Da Operação Brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FLEGNER, Attila Jozsef. Critério de avaliação escolar em Educação Física de 11 anos em diante. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 30, 1976.

FRANK, Andre Gunder. **O desenvolvimento do subdesenvolvimento**. Sinal, 1968.

FRANK, Andre Gunder. **América Latina: subdesarrollo e revolución**. México: Ediciones Era, 1973.

FREIRE, J. B. **Educação física de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1990.

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2003.

GALLAHUE, David Lee. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2005.

GALLAHUE, David Lee; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade; LAZARINI, Ademir Quintilio Lazarini; BARBIERI, Aline Fabiane; MELLO, Rosângela Aparecida. A Origem da Escola Pública no Século XIX: Contraposição ou coerência com as Necessidades do Capital? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão-Se, Brasil, v. 10, n. 21, p. 177-190, jan/abr, 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. 1990. 444f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1990.28702>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo - SP, 2010.

GOVERNALI, Paul. O professor de Educação Física e a função de treinador. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 20, p. 6-11, 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GULLAR, Ferreira. Maio 1964. In: BOSI, Alfredo. **Melhores Poemas Ferreira Gullar**. São Paulo: Global, 2012.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 1989.

JANGO. Direção: Silvio Tendler. Produção de Hélio Ferraz. Brasil: Caliban Produções Cinematográficas, 1984. 1 DVD.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 1994.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LOTTERMANN, Luiz Alfredo Fernandes. Política Externa brasileira no imediato pós-Segunda Guerra: Imposição do Alinhamento. **Ágora** (St. Cruz Sul, Online), v. 22, n. 1, p. 138-147, 2020.

LUKÁCS, Georg. A Destruição da Razão. São Paulo, Instituto Lukács, 2020.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Transformações econômicas no período militar (1964-1985). In: FILHO, Daniel Aarão Reis; RIDENTI Marcelo; MOTTA Rodrigo Patto Sá (org.). **A ditadura que mudou o Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 92 - 111.

MANOEL, Edison de Jesus. **A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar - 20 anos**: uma visão pessoal. *Journal of Physical Education*, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017.

MARINHO, Inezil Penna. A Educação Física no Brasil em Face dos Interesses do Estado. **Revista do Serviço Público**, v. 4, n. 2, p. 73-81, 1953.

MARINHO, Inezil Penna. Raízes da Educação Física no Brasil (I). **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 27, p. 29-37, 1975.

MARINHO, Inezil Penna. Raízes da Educação Física no Brasil (II). **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 28, p. 17-30, 1975.

MARTINS, José Benedito. A interação professor-aluno. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 30, p. 32, 1976.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. Herbert Spencer e o neolamarckismo: Um estudo de caso. **Filosofia e história da ciência no Cone Sul: III Encontro**, p. 281-289, 2004.

MARX, Karl. **A Burguesia e a contra-revolução**. São Paulo, Editora Ensaio, 1987.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social"**. De um prussiano. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 3, n. 1, p. 142-155, 2011a.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I** – Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 33a ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Editora Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Editora Global, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1987.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MOSQUERA, Juan. O desenvolvimento da atividade física do homem atual. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 33, p. 56-63, 1977.

NASCIMENTO, Milton. **Aqui é o país do futebol**. EMI-Odeon: 1970.

NASCIMENTO, Lucas de Souza do. "Entre bola e bala": Ditadura militar e a conquista da copa de 1970. **Das Amazônias**, v. 5, n. 02, p. 11-21, 2022.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. *In*: LESBAUPIN, Ivo. **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira**: 1964 - 1985. São Paulo, Editora Cortez, 2014.

NITSCHKE, Marcello. **Aliança para o Progresso**. 1965. 1 original de arte, em esmalte sintético sobre aglomerado de madeira e corrente de ferro, 122 cm x 80 cm x 10 cm, MAC - SP.

O DIA QUE DUROU 21 ANOS. Direção: Camilo Tavares. Produção de Karla Ladeia Ladeia. Brasil: Pequi Filmes, 2013. 1 DVD.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo (SP): Brasiliense; 1986.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **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**. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 01, p. 51-75, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

PAIXÃO, Cristiano. Entre regra e exceção: normas constitucionais e atos institucionais na ditadura militar brasileira (1964-1985). **História do Direito**, v. 1, n. 1, p. 227-241, 2020.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1972a.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. **Studying teaching**, p. 1-8, 1972b.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. *In*: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massagana, 2010a.

PIAGET, Jean. Sobre a Pedagogia. *In*: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massagana, 2010b.

PIAGET, Jean. O Estruturalismo. *In*: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Editora Massagana, 2010c.

PINHEIRO, Letícia. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. **Revista USP**, n. 26, p. 108-119, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Editora Cortez. 1994.

PINTO, José Rizzo. Medidas antropométricas. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 39, p. 5-22, 1978.

RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo**. Sony Music Entertainment (Brasil). 1979.

RAMOS, Jayr Jordão. Panorama mundial da Educação Física e atividades correlatas. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 20, p. 12-29, 1974.

REEBERG, Wilson. O treinamento de remadores de alto nível (I parte). **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 37, p. 63-80, 1978.

SANFELICE, José Luís. **O movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas: Alínea, 2008.

SANTOS, Roberta Lisana Rocha; DIAS, José Alves. ANTICOMUNISMO E DEMOCRACIA: ações anticomunistas nos anos de legalidade do Partido Comunista do Brasil (1945-- 1947). **Colóquio do Museu Pedagógico** - ISSN 2175-5493, v. 11, n. 1, p. 33-46, 2015.

SARDENBERG, Idálio. Princípios fundamentais da Escola Superior de Guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, n. 8, p. 9-15, 1987.

SAUT, Roberto Diniz. O aspecto social da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 24, p. 64-71, 1974.

SCAPIN, Gislei José; SOUZA, Maristela da Silva. Epistemologia da Educação Física e a agenda pós-moderna: uma descrição histórica para situar o debate. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 3, p. 366-383, 2022.

SETTINERI, Luiz Irineu; RIES, Bruno Edgar; TARGA, Jacintho Francisco. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 30, p. 37-48, 1976.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, São Paulo-SP, 1993.

SILVEIRA, Milton César Prado da. Introdução ao Estudo da Ginástica. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 38, p. 50-73, 1978.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, Moral e Physica**. Livraria Chardron, Porto, 1927.

SPENCER, Herbert. **Do progresso - sua lei e causa**. Editorial Inquérito, Lisboa, 1939. Ebook.

SPENCER, Herbert. **O indivíduo contra o Estado**. AntonioFontoura, Curitiba-PR, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; Kokugun, Eduardo; Proença, José Elias de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

TANI, Go. **Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois.** Journal of Physical Education, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TARGA, Jachinto. Princípios da Educação Físico-desportiva-recreativa para o ciclo fundamental **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília, n. 28, 1975.

TEIXEIRA, Octávio. O momento esportivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília, n. 31, p. 17-23, 1976.

TEIXEIRA, Sérgio. **O lazer e a recreação na Revista Brasileira de Educação Física e Desportos como dispositivos educacionais (1968-1984).** 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. 2008.

TELAMA, Risto. Esquemas conceituais da avaliação na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília, n. 36, p. 40, 1978.

TIBOLA, Ana Paula Lima. **A Escola Superior de Guerra e a Doutrina de Segurança Nacional (1949-1966).** Dissertação (Mestrado em História), PPGH, UFP, 2007.

TUBINO, Manoel José Gomes. As tendências internacionais da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília, n. 26, p. 6-11, 1975.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra Não Dizer que Não Falei das Flores.** Som Livre, 1979.

VASCONCELOS, Osny. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília, n. 28, 1975.

VASCONCELOS, Osny. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.** Brasília, n. 33, p. 3. 1977.

VARGAS, Getúlio. Carta testamento. **Última Hora,** v. 24, n. 08, 1954.

VEADO, Wilson. O professor de Educação Física: um autêntico educador. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 20, p. 43-55, 1974.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.

WOHL, André. Esporte-performance (alto nível) e sua função social. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 33, p. 22-27, 1977.

ZULIANI, Luiz Roberto. Fundamentos psicológicos do treinamento Desportivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 27, p. 38, 1975.

ZULIANI, Luiz Roberto. A didática da educação desportiva: princípios e normas. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 28, p. 11-28, 1975.

ZULIANI, Luiz Roberto. Condição física: planejamento. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília, n. 29, 1976.