

Uma abordagem histórico- crítica da educação física na década de 60	<i>The analysis historical- critical about physical education in the 60th decade</i>
--	---

**Miriam Margarete Silva
Tamiosso**

*Licenciada em Educação Física pelo
CEFD/UFSM subárea Pesquisa
Curricular.*

*Resumo da Monografia do Curso de
Especialização em Pesquisa em
Educação Física na subárea de
Pesquisa Curricular orientada pelo
Dr.Haimo Helmuth Fensterseifer,
Santa Maria - 1990.*

Janice Zarpellon Mazo

*Licenciada em Educação Física pelo
CEFD/UFSM e co-orientadora desta
monografia.*



Resumo

O presente trabalho busca analisar criticamente a educação física brasileira na década de 60. Inicialmente relatamos a nossa história de vida na educação física com o intuito de justificar a escolha do tema da pesquisa. Num segundo momento resgatamos a historicidade da década de 60 referente aos seus aspectos político, econômico, social e cultural. Para então fazer uma reflexão crítica acerca da educação física nesse período, relacionando algumas perspectivas de ação para o professor comprometido com as mudanças sociais.

Abstract

The present study is addressed to a critical analysis of the Brazilian's physical education in the 60's. First was analysed our own experience in physical education in order to justify the problem raised. Then, was tried to reaccess the historicity of the 60th decade, pointing out its political, economical, social and cultural aspects. A critical reflection about physical education was done related to some action perspectives to the teachers engaged in social changes.

Nossa história de vida na Educação Física: justificando a escolha do tema

O pesquisador se faz diante do desafio, do obstáculo e da dificuldade. Não são as respostas que fazem o investigador, mas o questionamento. (Japiassú,1982:53)

O pensamento de Japiassú serve de sustentação para este estudo monográfico, que busca refletir as questões emergentes da nossa prática docente. Não temos respostas para todas as questões que se apresentam, mas entendemos que a educação enquanto processo de libertação e humanização acontece a partir da problematização do cotidiano das pessoas. Dessa forma, a origem e as justificativas para esta pesquisa encontram-se na nossa história de vida na Educação Física.

O trabalho busca refletir mais aprofundadamente a caminhada histórica da Educação Física brasileira, contextualizando-a nos diferentes momentos sócio-político-econômico; o que nos permitirá compreender os fatores condicionadores e determinantes da sua atual situação na escola pública brasileira. Delimitamos o campo de investigação ao período histórico correspondente à década de 60, por tratar-se de um período bastante tumultuado e gerador de profundas transformações na vida da sociedade brasileira. Este aglutina uma série de fatos que foram decisivos para os rumos político, econômico, cultural e social do povo brasileiro, que sofre até hoje as conseqüências dessa fase de ditadura e autoritarismo imposta pelos militares.

Como principais acontecimentos da década de 60 temos:

- a) O golpe militar de 1964;
- b) A imposição do ato institucional nº 5 (AI-5) em 1968;
- c) O Plano Decenal para 1967/1976, e o Programa Estratégico de Desenvolvimento para 1968/1970, que tinham como objetivo o ataque à inflação e a obtenção de um Produto Interno Bruto em 1976;
- d) No campo educacional, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei 4.024/61, a introdução da conceituação econômica de

educação, que até então tinha um cunho humanístico (aqui a educação aparece como elemento formador de mão-de-obra). Também se inicia a expansão do ensino superior com a lei 5.540/68 da Reforma Universitária;

e) Na Educação Física, o estabelecimento do currículo mínimo com a Resolução 69/69 do CFE, que busca a adaptação da Educação Física à estrutura educacional, bem como a sua relação com o desenvolvimento econômico.

Segundo Freire (1989), nesse período acontece um grande acúmulo de normas legais: *O número de decretos, leis e portarias sobre a Educação Física da ditadura Vargas e da última ditadura militar excedem todo o resto da história do país* (p. 15). Outro fato bastante marcante foi o acolhimento do esporte pelo governo militar. Freire (1989) ao analisar esta questão nos diz que:

Há uma associação muito grande entre militarismo e esporte. Os militares gostam muito de disciplina, de ordem, conseqüentemente, de regras. Como têm muito tempo livre promovem muito o esporte sua visão, que é estereotipada, rígida, hiper-disciplinada. Os governos militares acolheram muito o esporte porque precisavam provar que ditadura dá certo, que nela todos podem se alfabetizar, fazer esporte, viver bem. Nada melhor para uma ditadura que um país campeão do mundo no futebol onde existe o *Esporte para Todos*, que foi uma falácia. O regime militar aumentou o índice de analfabetismo e a fome com todas as suas conseqüências. O esporte nunca será destinado a uma formação democrática, se associado ao militarismo (p.15-16).

Quanto ao método a ser utilizado para essa investigação, constitui-se num método específico das ciências sociais chamado de *método histórico*, o qual vem ao encontro da natureza da problemática em questão.

Lowy (1988) faz considerações relevantes sobre a concepção historicista da ciência social e o processo de conhecimento científico nessa perspectiva. Para o referido autor o historicismo parte de três hipóteses fundamentais:

1. Qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico;
2. Existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais

e os fatos naturais. Em consequência, as ciências que estudam estes dois tipos de fatos, o fato natural e o fato social são ciências de tipos qualitativamente distintos;

3. Não só o objetivo da pesquisa é histórico, está imergido no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio imerso no curso da história, no processo histórico (p. 69-70).

Resgatando a historicidade da década de 60: aspectos político-econômico, sócio-cultural e educacional

Os anos 60 começam sob o governo de Juscelino Kubitschek. Ao término desse governo, gerou-se um impasse nos setores econômico e político, em que a manutenção de um incorre na mudança do outro.

Nesse cenário, em 03 de outubro de 1960, assume a presidência da República Jânio Quadros, tendo o compromisso de compatibilizar os dois setores. Jânio tentou uma política externa independente e procurou combater a taxa inflacionária, porém, segundo ele, *forças ocultas* obrigaram-no a renunciar em 25 de agosto de 1961. Com a renúncia de Jânio deveria assumir o governo o então vice-presidente João Goulart, mas os militares não queriam que tal acontecesse. Então, o Congresso, numa tentativa de conciliação realiza uma reforma na Constituição estabelecendo o sistema parlamentarista de governo, onde o poder é exercido pelo primeiro-ministro, ao invés de sê-lo pelo presidente. O Brasil foi governado de 1961 a 1963 sob esse regime. Em 1963, João Goulart realiza um plebiscito que devolve ao Brasil o regime presidencialista. O governo de Jango, como era chamado João Goulart, caracterizou-se pela sua aproximação às forças populares. Dando continuidade a administração de Jânio Quadros, no que se refere à situação político-econômica, decidiu manter o modelo político nacional-desenvolvimentista, iniciado por Kubitschek, e mudar o plano econômico, onde o capital de base vinha do exterior.

O Brasil vivia nesse momento um período bastante crítico na sua história

tomando os anos de 1961 a 1964, anos de crise das relações entre Estado e economia do País, que revelavam boa parte dos dilemas básicos com os quais se defrontava a sociedade de então: divórcio entre os poderes Legislativo e Executivo e crescimento de uma estratégia socialista de desenvolvimento (Fazenda, 1985:31).

Essa situação de efervescência na qual o Brasil se encontrava culminou quando os adversários de João Goulart afirmaram que ele fecharia o Congresso, deixando sem efeito a eleição que se aproximava e que tinha o apoio da esquerda, estourando aí, o Golpe de Estado conhecido pelo Golpe de 64. O grupo contrário a Jango queria manter a situação anteriormente em vigor, com base no capital externo, abandonando a política nacional-desenvolvimentista por um modelo associado ao estrangeiro. Com o golpe, Jango foge para o Rio Grande do Sul e assume o presidente da Câmara, Rainieri Mazzili, empossado pelo Senado.

Em 09 de abril de 1964 foi decretado o Ato Institucional nº 1 por aqueles que formavam o alto comando da *Revolução* (todos militares). Este Ato Institucional tornava as eleições para Presidência da República de forma indireta. A partir de então, todos os presidentes foram escolhidos por um Colégio Eleitoral até o ano de 1989, quando acontecem as eleições diretas para presidente. Dois dias após o AI nº 1, Castelo Branco é eleito pelo Congresso Nacional. O Marechal Castelo Branco governou no período de 15 de abril de 1964 a 15 de março de 1967. No seu governo a hegemonia do Executivo era total sobre o poder Legislativo, oportunizando uma excelente condição política ao governo.

A Constituição de 1967 entra em vigor em 15 de março, data em que foi empossado o novo presidente General Costa e Silva, eleito pelo Colégio Eleitoral. Através do programa de governo, tentava passar uma sensação de humanização e apologia do Golpe de 64, de valorização do cidadão brasileiro, de um desenvolvimento auto-sustentável, que não foi executado ficando num plano somente ideológico, teórico.

Foi decretado em 1968 o Ato Institucional nº 5, no qual o governo suspendia o *habeas corpus* (em casos de crimes políticos

contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e economia popular) e a vitalidade nos cargos públicos. O governo editou ainda, o Ato Complementar nº 38. Este determinava o recesso do Congresso Nacional por tempo indeterminado.

Em 1969 o presidente Costa e Silva deixou o governo por motivo de doença e foi substituído por uma Junta Militar formada pelos ministros da Guerra, Marinha e Aeronáutica (todos de seu governo), ficando estes com o poder nos meses de agosto a outubro do mesmo ano.

Emílio Garrastazu Médici foi quem governou o Brasil de 30 de outubro de 1969 até 15 de março de 1974, este também não sendo escolhido pelo voto direto. Com ele, o controle absoluto do poder Executivo chega ao topo, descapacitando totalmente o Legislativo para possíveis debates e propostas, além de diagnósticos. Médici queria controlar as contradições que havia na sociedade por força do Poder Executivo.

Com relação ao aspecto educacional, temos que, no início dos anos 60 até meados de 1965, os órgãos governamentais visavam a inclusão da população adulta de forma ativa no aspecto político do país. Então, deu-se início a programas de alfabetização, movimentos de educação popular, cuja criação partiu de um grupo que já vinha atuando no movimento educacional e de um grupo vindo de setores provenientes do pensamento social cristão. Dessa forma, tivemos os Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MPC) e Movimentos de Educação de Base (MEB). Esses movimentos (CPC) e (MPC) primavam pela transformação da realidade brasileira demonstrada pela arte com essência política, e os (MEB) tinham como propósito a transformação do mundo através da educação.

Quanto ao movimento estudantil, este desmorona totalmente no ano de 1968. A UNE (União Nacional dos Estudantes) foi *nocauteada* pela prisão de seus líderes, reprimidos a pauladas e balas pelos militares, pois o movimento estudantil representava um desafio ao governo implantado pelo golpe de 1964. A UNE perdeu a legalidade no governo Castelo Branco e seu prédio foi incendiado logo após o golpe de 1964. Dois meses após esse incidente foi assinado o AI-5.

Em 1968 formou-se um grupo de trabalho (GTRU) pelo MEC para resolver urgentemente a crise da universidade. Este grupo usou de indicações existentes no relatório dos acordos MEC-USAID para o ensino superior cujo nome era MEC/EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior), embasou também a profissionalização do ensino médio, com o intuito de diminuir a demanda para o nível superior.

Resgatando um pouco da história do ensino superior no Brasil, percebemos que a sua expansão não foi orientada por uma política educacional, sendo que o período de 1965 a 1975 registra o surgimento de um grande número de IES (Instituições de Ensino Superior). O governo central assumido pelos militares após o golpe de 1964 é o responsável por este quadro ao estimular a criação das IES influenciada pela teoria do capital humano. A educação é vista como um instrumento de ascensão social do indivíduo com vistas a criar sua própria posição e status social. Simultaneamente a este processo, o governo retira os investimentos do campo educacional atingindo o ensino superior, que passa então a expandir-se via ensino privado. São concedidas inúmeras facilidades para as instituições particulares, que passam a multiplicar-se.

Após 13 anos de tramitação é promulgada a lei 4024/61, também conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional. Esta lei objetivava dar maiores contornos liberais democráticos ao sistema de ensino brasileiro, porém na *obra final* se salientava o caráter puramente ideológico, ou seja, o que se via era uma repetição da antiga situação agravada pela urgência na solução dos problemas gerados pelo distanciamento entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento. As leis que sucederam à lei 4024/61 não alteraram os objetivos contidos nela, porém, o espírito que se sobrepunha a elas (5540/68 e 5692/71) era diferente. Aquele, liberalista e este, tecnicista. O tecnicismo teve ênfase devido à mudança política e pela necessidade do país livrar-se do subdesenvolvimento, acelerando o progresso.

Com o avanço tecnológico no Brasil, a educação sentiu-se compelida a seguir esse rumo, criando uma política educacional de formação técnico-profissionalizante. A intenção recaía muito sobre

a adequação do sistema educacional ao protótipo de desenvolvimento econômico em ascensão no país, gerando posturas acríicas e apoiando o desenvolvimento tecnicista que ganhava lugar entre os responsáveis pela definição da política educacional.

A partir do governo de Juscelino Kubitschek, período que antecede a época em estudo, a política voltou-se para o desenvolvimento econômico e conseqüentemente a educação voltou-se para o propósito desenvolvimentista a fim de fortalecer o setor privado.

Jânio Quadros, apesar de seu curto espaço de tempo na Presidência da República, deixou significativa posição no aspecto educacional, onde salientava a necessidade de elevação da cultura e ampliação das bases sociais.

João Goulart, no seu governo, instaura o CFE (Conselho Federal de Educação) conhecido anteriormente por Conselho Nacional de Educação. O CFE apóia-se na criação de medidas as quais terão por fim a integração para garantir a hegemonia coletiva dos Estados Americanos. Ainda no governo de Jango, emerge a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) exercendo influência na esfera educacional ao visualizar o homem como um indivíduo a ser trabalhado, e tando como palavra de ordem o setor econômico.

Com o golpe de 1964, passa a governar o Marechal Castelo Branco, sendo este um período de intensa opressão aos educadores e estudantes do país, transformando toda a situação educacional, bem como abrindo as portas para *americanizar* o nosso ensino, o que foi selado através dos acordos MEC/USAID. Através dos acordos MEC/USAID, instaurou-se um *colonialismo científico* no Brasil ficando todo o seu sistema educacional sob o domínio dos Estados Unidos. Toda essa situação de dominação ideológica e de poder (onde houve muitas prisões de professores, aposentadorias forçadas, a depredação de faculdades) facilitou a direção das propostas educacionais no plano da reforma de ensino.

Foi ainda idealizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o (MOBRAL) ao final do governo de Castelo Branco, o qual consistia numa campanha de alfabetização com um aspecto puramente ideológico, ou seja, passava às classes

assalariadas os valores de um capitalismo autoritário. Idealizou-se, também, o projeto Operação Escola que assumiu um caráter unicamente pedagógico, já que as soluções apontadas restringiam-se apenas à situação escolar. Porém, esse pedagogismo não vinculava a educação à sociedade (vínculo necessário para uma melhor compreensão do problema educacional brasileiro). Novamente recaía a responsabilidade do fracasso do ensino primário aos professores e à planificação inadequada. Além da Operação Escola, a nível educacional, salientou-se a II Conferência Nacional de Educação em 1966, que priorizava um estudo detalhado do ensino primário, no país, observado, através dos índices de evasão e reprovação escolar, qualidade do professor, etc... objetivava ainda, a revisão do Plano Nacional de Educação para os anos de 1968 a 1971.

De um modo geral, essa época foi permeada de muita repressão e vigilância sobre os aparelhos ideológicos entre outros, transformando as consciências para o fim único de produção econômica, visando o desenvolvimento e progresso tecnológico.

Educação Física na década de 60: Uma reflexão crítica

Após termos discutido os acontecimentos mais relevantes da década de 60, buscamos contextualizar a Educação Física neste período histórico.

Em 1964, com a implantação da ditadura dos militares e tecnocratas, associados ao capital internacional, uma nova orientação é dada ao campo educacional. A Pedagogia Nova não atendia mais as necessidades do mundo capitalista, desenfreadas com o processo de industrialização crescente, sendo superada pela Pedagogia Tecnicista, considerada, agora, a pedagogia oficial. A Pedagogia Tecnicista tinha como princípio o rendimento e como fim a qualificação técnica do indivíduo para este contribuir no desenvolvimento industrial do país. O que realmente acontece é que o discurso da Pedagogia Nova (ou Escola Nova) é retomado pelos militares, porém numa linha Tecnocrática.

A promulgação da Lei 5692/71 provoca um choque nos

educadores que até então mantinham uma rotina no trabalho escolar. A escola deveria, a partir desta, profissionalizar o aluno; novas disciplinas profissionalizantes seriam integradas à grade curricular em detrimento das disciplinas humanas, como é o caso da Filosofia. A Educação Física, no entanto, mantinha-se na situação anterior, ou seja, continuava sendo obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias no Brasil e, enquanto não obrigatória, ao menos aconselhável nos demais estabelecimentos de ensino. Porém, algumas coisas não deram certo, pois o desenvolvimento tecnológico da indústria estava décadas à frente da escola, e assim a grande maioria, que era treinada na escola, não encontrava, posteriormente, emprego garantido fora dela.

Dessa forma, atribui-se à escola a função de reprodutora dos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Mas, nem todos os autores concordam com essa atribuição à escola, como fomentadora da mão-de-obra qualificada para suprir as necessidades do mundo do trabalho capitalista. Frigotto (1983) considera esta posição, quanto ao papel da escola, como sendo do tipo crítico-reprodutivista, afirmando que a produtividade da escola é improdutivo quando ela não cumpre esta função, mas sim, oculta a origem das contradições sociais, a existência de classes sociais, além de reproduzir os valores sociais dominantes.

Essas referências feitas à escola, quando permeada pela pedagogia tecnicista, passa-nos a impressão de que a escola não teria, então, uma função social transformadora, mantendo-se passiva diante dos acontecimentos e apresentando-se como um ambiente onde somente circulam idéias. Sabe-se que não é bem assim; além de condicionar materialmente as pessoas, ela desempenha um papel importante no condicionamento corporal, na medida que busca constantemente disciplinar o corpo através das normas e regulamentos. Nesse contexto a Educação Física aparece como um instrumento capaz de proporcionar melhores condições físicas para o indivíduo, o trabalhador com o objetivo de aumentar a produtividade. Mas será que a Educação Física cumpre a sua função no condicionamento físico dos trabalhadores?

Alguns estudos realizados mostram que, na realidade, a

Educação Física não cumpre a função de condicionar fisicamente o trabalhador. Em primeiro lugar, porque nem todos os trabalhadores participam das aulas de Educação Física na escola, pois a própria legislação garante a dispensa nesta disciplina ao aluno que trabalha ou estuda; outros, ingressarão no mundo do trabalho bem mais tarde e, ainda, do ponto de vista fisiológico, tem-se dúvidas se os efeitos sobre o organismo humano são significativos. Em segundo lugar, porque a industrialização evoluiu bastante, aprimorando o trabalho, que está cada vez mais especializado, mais leve, não necessitando que o trabalhador esteja bem condicionado fisicamente, até porque o patrão não está interessado na saúde do trabalhador, mas sim, na sua eficiência e eficácia na produtividade.

Nas escolas, a Educação Física sempre desempenhou um papel importante, pois a ela sempre coube formar *bons hábitos*, o que não foi muito difícil devido ao seu caráter higienista e militarista. Temos então que é sob essa ótica da melhoria da saúde e da aptidão que a Educação Física passa a integrar o currículo das escolas. A Educação Física considerada no aspecto de aptidão física, reporta-se ao Decreto 69450/71, no seu artigo 3º onde diz ser a aptidão física:

a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino (Castellani Filho, 1988:109).

Este artigo contraria o proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) onde, antes mesmo de propiciar saúde, o exercício físico pressupõe a sua existência para ser praticado sem incorrer em prática danosa ao Homem.

O Decreto 69.450/71 regulamenta a Lei 4024/61 (artigo 22) e a Lei 5540/68 (artigo 40, alínea C) fazendo, pois, da Educação Física uma atividade regular nos currículos dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. No artigo 1º deste Decreto a Educação Física é uma atividade:

que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em), um dos fatores básicos para a conquista das

finalidades da Educação Nacional (Castellani Filho, 1988:107).

Ainda no que se refere à Educação Física enquanto atividade, de acordo com o Parecer nº 853/71 do CFE:

nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos (Castellani Filho, 1987:108).

Ao analisarmos o conteúdo desse Decreto e das referidas leis, constatamos que o termo atividade caracterizou-se por uma prática descomprometida com a reflexão crítica acerca da Educação Física e da sociedade como um todo, acontecendo o que Castellani Filho (1988) denomina de *o fazer por fazer*. Tendo ainda sua implantação nas escolas como simples experiência, limitada a si mesma, faz-se esquecer toda uma gama de conhecimentos dotada de um saber que lhe é específico.

A Educação Física, enquanto disciplina dos currículos escolares, adentrou a escola através da obrigatoriedade da lei. A obrigatoriedade da prática da Educação Física até a idade de 18 anos, nas instituições escolares de ensino primário e médio foi regulamentada através da Lei 4024/61, consolidando definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º graus. Até então não havia sido levantada a sua obrigatoriedade no ensino superior. O aspecto *obrigatoriedade* salienta a necessidade e o benefício de exercícios físicos para todas as idades, porém, a lei não se preocupa com esses elementos e sim com o fator formativo, onde engloba as atividades morais, mentais e físicas, muito *útil* na adolescência.

Em 1966, o CFE através do Parecer 424 relata o valor, a necessidade e o benefício para qualquer idade, adaptando-os devidamente às mesmas. Expõe que o fator *obrigatoriedade* expresso na Lei 4024/61, reporta-se ao seu valor formativo (incluindo atitudes físicas, mentais e morais) muito oportuno ao nível médio, quando na formação do adolescente. E conclui o documento salientando que as escolas superiores podem contar com diversas modalidades de exercícios físicos, não sendo cabível a obrigatoriedade legada a essas escolas no que tange a Educação

Física.

Em 1968 é regulamentada a formação do profissional da Educação Física, fixando um currículo mínimo para os cursos superiores. A partir de então, haveria o licenciado em Educação Física e o Técnico de Desportos. O licenciado deveria fazer 6 matérias básicas (biológicas) e 6 matérias profissionais, além de fazer as matérias pedagógicas previstas no Parecer 672/69. Para ser técnico em desporto, o estudante deveria fazer mais duas disciplinas esportivas. Atualmente, ao se analisarem os programas de Educação Física de escolas especializadas, percebe-se que houve a esportivização da Educação Física, proporcionando-lhe um maior status.

Foi na década de 50 que o esporte transformou-se num fenômeno mundial e a prática desportiva aos poucos foi ganhando terreno na Educação Física; essa concepção ficou conhecida como Método Desportivo Generalizado. Desde então, o esporte vigorou, sendo que, no período ditatorial após 1964, mereceu especial atenção, já que através dele foram canalizados os anseios, esperanças e frustrações do povo brasileiro com a preparação e realização da copa de 70. Foi uma época de grande repressão, censura, crimes políticos, corrupção e terrorismos abafados pelo ufanismo do futebol brasileiro. O Brasil atravessava uma grave crise nesse período, mas o que os meios de comunicação veiculavam era um retrato positivo do país, que ambicionava tornar-se um Brasil Grande. E o esporte, no caso o futebol, mais uma vez era usado politicamente para encobrir os acontecimentos e dissuadir a opinião pública quanto ao regime político vigente no país.

Em 1968, com a edição do Ato Institucional nº 5, o esporte, que já havia conquistado espaço na Educação Física, volta a ascender como razão de Estado.

a esquecida Divisão de Educação Física cedeu lugar ao Departamento de Educação Física e Desportos, ganhou novo status e passou a integrar a Política Nacional de Educação Física e Desportos. Pela primeira vez a disciplina fazia parte de uma política explícita. Apesar do discurso pedagógico para justificar o valor educacional do desporto *o esporte educa*, a Educação Física Escolar foi atrelada a outro sistema, desportivo nacional... Houve uma crescente expansão dos cursos de formação de

professores, sendo depois criada a Secretaria de Educação Física e Desportos, no mesmo nível das demais secretarias ligadas à presidência da república. A disciplina passou a ter um conteúdo quase exclusivamente de esporte (Betti, 1988:131).

Em Betti (1988) encontramos um dado bastante importante sobre a relação esporte/Educação Física, que informa sobre as *Portarias do MEC 168 e 148, respectivamente de 1956 e 1967, as quais indicam a aproximação do conceito de Educação Física com o de esporte admitindo a competição esportiva como substitutiva das sessões de Educação Física* (p. 106). Nesse período, o Método Desportivo Generalizado, proveniente da França, adentra a Educação Física, procurando incorporar seu conteúdo esportivo ao método desta, enfatizando o aspecto lúdico. Nesse contexto o jogo esportivo começou a ser valorizado, e todas as outras atividades físicas serviram como um meio para ensinar o indivíduo.

No campo universitário, a Educação Física também foi introduzida com interesses ocultos através da Reforma Universitária de 1968. Foi a partir da segunda metade da década de sessenta que a questão da reforma universitária tomou os rumos já conhecidos. Os responsáveis são os famigerados acordos MEC-USAID. A Lei 5540/68, também conhecida por Lei da Reforma Universitária, concordou com o CFE quando no seu artigo 40, incitava as escolas superiores a estimularem as atividades esportivas. Mas o Decreto-Lei nº 705/69 (regulamentado cinco meses após a lei) legou à Educação Física a sua obrigatoriedade em todos os ramos e nível de escolarização. A esse Decreto-Lei sobressaía-se um interesse oculto de através da Educação Física no ensino superior, esvaziar toda e qualquer tentativa de reorganização política do movimento estudantil. Este, bastante prejudicado por ocasião da promulgação do AI-5 e dos Decretos-Leis 464 e 477. Salienta-se aqui o aspecto alienante depositado sobre a Educação Física.

Segundo Poener apud Castellani Filho, (1988), num comentário feito à Lei nº 4464, promulgada em 09/11/64 (conhecida por Lei Suplicy) permeava-se nas entrelinhas, o achatamento do ânimo estudantil, com o intuito de calá-lo para

sempre (na época da promulgação foi destruída a UNE), em troca da obediência, os diretórios acadêmicos transformar-se-iam em centros recreativos ou clubes desportivos com os estudantes universitários felizes e alienados do contexto. Uma outra referência que a Lei 5540/68 faz, com relação à Educação Física no ensino superior diz respeito à sua contribuição para o aprimoramento técnico, a eficiência e a produtividade para os educandos inserirem-se no mundo do trabalho. Foi nesse período, em que o esporte passa a fazer parte da vida escolar (1º e 2º graus) e da vida acadêmica (universidade) dos jovens brasileiros, que surgem em 1969 na cidade de Niterói-RJ, os *Jogos Escolares Brasileiros* (JEB'S).

Os JEB'S, segundo Freire (1989):

É o filhote do sistema mais autoritário que o Brasil já viveu. (...) o Brasil levou delegações imensas para a Alemanha fazer estágios, gastou rios de dinheiro e não se produziu absolutamente nada. (...) Nesses vinte anos de JEB'S não descobrimos talentos esportivos, não fomos campeões olímpicos e não fizemos esporte escolar (p. 16).

Algumas considerações sobre currículo e Educação Física: vinculação do problema com a área de especialização.

Há algum tempo, os termos currículo, reformulação de currículo, reconstrução curricular e mudanças curriculares passaram a ser pauta dos encontros de professores e daqueles que trabalham com a educação, não só na escola como também na universidade. Esta nova prioridade, nos debates educacionais, parece ser reflexo das transformações na sociedade brasileira, que luta pela redemocratização do país, e de lutas mais específicas, com a do magistério, que reivindica a melhoria da qualidade de ensino. Não que estas discussões fossem inexistentes, mas há um tempo atrás, quando se debatia currículo, falava-se somente no rol de disciplinas de um curso ou série. Hoje as questões ampliaram-se, discute-se o currículo e sua ideologia, o porquê de ensinar tal conteúdo, qual a importância deste para os alunos, a escola e a sociedade. O currículo é a real substância do ensino, ou seja, ele

é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino. Quando não se tem essa concepção de currículo, as tentativas para planejarmos e reorganizá-lo tendem a se processar de um modo fragmentário dentro das matérias e não de acordo com um fundamento lógico global. A prioridade deve ser a lógica do currículo total, pois se estabelecendo em base firme, o currículo das matérias individuais se ajustará automaticamente. Então, de pouco adianta organizar as escolas, implantar os novos métodos que vão surgindo, e trabalhar os conteúdos dos manuais mais modernos se essas medidas forem isoladas e sem efeitos significativos, se não acontecer uma reconceptualização da real substância do ensino - o currículo.

Ao planejarmos o currículo devemos recorrer a muitas fontes de conhecimento: à filosofia, à lógica, à epistemologia, à psicologia, só para citarmos algumas, bem como a uma compreensão dos aspectos práticos da situação escolar real em que será implantado. Mas o planejamento não está consumado. Entendemos que todas as questões, tanto em currículo, como outras questões educacionais *devem permanecer abertas, e quaisquer respostas que lhes ofereçamos devem ser reconhecidas como experimentais, hipotéticas e sujeitas a revisão contínua* (Kelly, 1981:17).

No Brasil, a idéia de currículo surge pela primeira vez com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei 4024/61. O currículo era entendido como um conjunto de disciplinas necessárias para obtenção do grau ginásial ou colegial pelo aluno. Como não havia pessoal capacitado para trabalhar com a área de currículo, são criados alguns programas com o fim de preparar os professores. Então, temos o surgimento de um programa de assistência a profissionais da América Latina realizado nos Centros Regionais de Pesquisa Educacionais (CRPE), e um Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAE), em Minas Gerais, sob a orientação de consultores americanos, mostrando claramente a influência da matriz americana na nossa forma de pensar e fazer currículo.

As primeiras concepções de currículo expressas na

literatura especializada foram se manifestando, principalmente, a partir da década de 50, nos Estados Unidos, provocados pela insatisfação dos professores com os objetivos educacionais e como respostas a novos sistemas de ensino. O pensamento curricular daquele período traduz-se numa concepção tecnológica da sociedade (Saul, 1988). A literatura pedagógica americana penetra no Brasil, no bojo das reformas educacionais de 1968 e 1971, sendo resultante das reformas profundas que o sistema educacional americano tinha feito uma década antes. A influência desse modelo se fortaleceu através de bolsas a docentes, pesquisas financiadas, ou diretamente pelos acordos bilaterais firmados pelos governos do Brasil e Estados Unidos, que organizaram a formação dos profissionais brasileiros em educação, num contexto alheio à nossa realidade.

Segundo Apple (1982), a atividade educacional, no contexto norte-americano, possui uma natureza a-histórica, pois a questão ideológica é tratada com pouca relevância; como consequência, as questões curriculares são tratadas a partir de reformas gradativas, por meio de modelos técnicos (também de natureza a-histórica). Já na Inglaterra e grande parte da Europa, as implicações entre cultura e controle são refletidas numa perspectiva bastante crítica.

A professora Hilda Taba, que desenvolveu seus estudos nos Estados Unidos, foi quem trouxe pela primeira vez idéias de currículo para o Brasil, juntamente com Dalila Sperb e Marina Couto. A tradução do livro de William Ragan *Tradição Típica*, que enfoca o currículo na escola primária moderna é uma referência inicial da literatura sobre currículo no Brasil.

A partir do ano de 1969, o currículo adentra as universidades brasileiras através dos cursos de mestrado, como área de estudo. Desse modo começa a surgir a produção científica brasileira sobre currículo, mas totalmente comprometida, pois nesses cursos as obras recomendadas eram traduções praticamente literais de originais americanos. O Instituto Nacional do Livro (INL) e o *Programa de Aliança para o Progresso* editavam e distribuíam gratuitamente essas obras. O *Programa da Aliança para o Progresso* tinha a mesma característica ideológica dos acordos

MEC-USAID, representantes da intervenção americana nos assuntos sociais e educacionais da América Latina com o intuito de manterem seu poder hegemônico no continente.

O suporte teórico do material sobre currículo no Brasil perfila com o caráter técnico-linear enunciado por Ralph Tyler no seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino*. Segundo o paradigma tyleriano, todo o processo de currículo e avaliação firma-se no tecnicismo. Vamos procurar analisar um pouco a afirmação anterior, o caráter tecnicista dos currículos, buscando sua origem e implicações.

A área do currículo tem suas origens no terreno do controle social. O controle social era um objetivo implícito de muitos programas de reformas sociais e políticas desenvolvidas durante o século XIX, nos Estados Unidos, tanto por meios estatais quanto particulares, com a intenção de manter o crescimento industrial diante das mudanças sociais e econômicas. Neste contexto, as escolas são o meio básico para a inculcação de valores, através da linguagem do controle e da homogeneização social, com o objetivo de criar a *comunidade americana* e ajustar os indivíduos ao sistema econômico desta. No campo do currículo, os especialistas Franklin Bobbitt e W. Charters refletiram nos seus estudos esses pressupostos, visualizando a escolarização como mecanismo de controle social. Esses especialistas estavam influenciados pelo Movimento de Administração Científica e pelo trabalho dos especialistas em quantificação social.

O sistema econômico americano tem como prioridade a maximização da produção, buscando sempre o lucro. A distribuição dos recursos aparece num segundo plano. Esse modelo econômico industrializado da sociedade americana requer um tipo específico de conhecimento, denominado por APPLE (1982) de conhecimento técnico, que é o responsável pela legitimação e perpetuação desse modelo econômico. Ainda segundo APPLE (1982), as regras sociais e econômicas fazem com que sejam ensinados os currículos centrados nas áreas de conhecimento que confirmam um status ao conhecimento técnico. Assim podemos dizer que a área do currículo tem sido dominada por uma perspectiva *tecnológica*, pois seu interesse implica em encontrar o melhor

conjunto de meios para se alcançar os objetivos educacionais estabelecidos a priori.

O ponto de partida para resolvermos essas questões é a desmistificação do planejamento, questionando-se qual a finalidade de se elaborar um currículo. Na elaboração dos currículos existe uma supervalorização da dimensão técnica em relação à dimensão política que é escamoteada. Assim, desmistificar o planejamento, significa entre outras coisas, resgatar essa dimensão política, indagando sobre os valores, o saber *científico* e a verdadeira finalidade da educação, assumindo dessa forma uma concepção realista e crítica do currículo que parte de uma educação inserida na política global e de caráter mobilizador do real.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Betti, M (1988). *A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica*. Dissertação de mestrado. São Paulo.
- Castellani F, L. (1988). *Educação Física no Brasil. a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- Fazenda, I.C.A. (1985). *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola.
- Freire, J. B. (1989). A escola desobediente. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo* I (3): 11-18.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Japiassú, H. (1982). *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Kelly, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper e Row do Brasil.
- Lowy, M (1988). *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Saul, A. M.(1988). *Avaliação emancipatória - desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1982). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.
- Tyler, R. W. (1977). *Princípios básicos de currículo ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Globo.

