

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UFRJ (1979-1985): O SENSO DE JOGO DISCENTE

THE ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS OF THE UFRJ (1979-1985): THE STUDENT'S SENSE OF THE GAME

Guilherme Gonçalves Baptista¹

Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Gustavo da Motta Silva²

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – SME/DC

Resumo

Embora haja produções sobre a formação do professor de Educação Física ao longo da Ditadura civil-militar brasileira, poucos estudos investigaram a recepção dos discursos e das práticas pelos alunos nesse momento. Pautado nos referenciais teóricos de Bourdieu e Elias, esse trabalho investigou a relação entre os discursos presentes na formação de professores na Escola de Educação Física e Desportos (1979-1985) e os dispositivos usados pelos alunos para obter sucesso em seus caminhos. Utilizou-se a análise documental (Atas de Congregação e do Conselho Departamental da instituição) e fontes orais (três entrevistas com professores do período). De modo geral, os alunos compreendiam suas posições e as relações de poder na instituição, apoiando suas ações nessas condições. Evidenciou-se, assim, o protagonismo dos indivíduos que não aceitavam passivamente o(s) modelo(s) de formação, mas interferiam nele(s) por meio de escolhas, estratégias, rejeições e/ou convergências.

Palavras-chave: História da Educação Física; formação de professores; teoria dos campos.

¹ Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8896-6157>. E-mail: baptista.ufjr@yahoo.com.br.

² Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1874-3633>. E-mail: gustavomotta1990@hotmail.com.



anos

Faculdade de
Educação

Faced | Ufam



Abstract

Besides productions about Physical Education teachers formation along the Brazilian civil-military dictatorship, few studies have investigated the reception of speeches and practices by students at this moment. Based on the studies of Bourdieu and Elias, this work investigated the relationship between the speeches present in the teachers formation in the Escola de Educação Física e Desportos (1979-1985) and the devices used by students to achieve success. The data were the Minutes of Congregation and the Departmental Council of the institution) and oral sources and three interviews with teachers of the period. In general, the students comprehended their positions and the power relations in the institution, supporting their actions under these conditions. Thus, there was possible to perceive the students in a protagonist position, who did not passively accept the formation model (s), but they interfered in it through choices, strategies, rejections and/or convergences.

Key words: History of Physical Education; teacher's formation; theory of fields.

INTRODUÇÃO

Passados mais de cinquenta anos da instauração da Ditadura civil-militar³ brasileira (1964-1985), o papel da Educação Física ainda é controverso na literatura acadêmica desse período. Diferentes são as versões que a questionam no que diz respeito, por exemplo, ao seu possível alinhamento à ideologia ditatorial ou sobre a prática pedagógica ocorrida na Educação Física escolar.

Atualmente, mais estudos vêm priorizando o universo das práticas e das representações dos sujeitos na realidade desse período, o que anteriormente era pouco explorado pela historiografia da área. Conforme afirmam Rei e Lüdorf (2012), alguns dos principais trabalhos acerca da Educação Física no período da Ditadura, elaborados em meados dos anos 1980 e 1990, consideravam uma apropriação quase instantânea das influências externas pelos sujeitos. Frutos de determinado pensamento historiográfico, esses estudos tratavam, em certa medida, de modo linear a relação entre a sociedade e os indivíduos. No entanto, concorda-se com Elias (1999) quando menciona a importância da

³ Reconhece-se a participação de setores civis configurando um regime civil-militar que atuava, sobretudo, contra setores militares de esquerda (FICO, 2017).





relação entre sociedade e indivíduo nas análises dos objetos de estudo: “a compreensão de cada um dos níveis será afectada, a não ser que ambos os aspectos sejam constantemente considerados” (p. 141).

O trabalho de Taborda de Oliveira (2001) pode ser considerado um precursor nesse sentido ao romper com uma relação rígida entre sociedade e indivíduos na análise da área da Educação Física no período ditatorial. Marcado pela influência do historiador inglês Edward Thompson, o autor delineou uma combinação investigativa da prática da Educação Física através da investigação das políticas oficiais e da experiência cotidiana de alguns professores, o que possibilitou estabelecer uma “história mais encarnada” (CHARTIER, 1991).

Todavia, há ainda um número pequeno de trabalhos que trata o universo da formação inicial de professores de Educação Física durante esse período de exceção no País, dentre alguns se podem citar os estudos de Pinto (2012), Silva (2013; 2018) e Baptista (2015; 2019). Além disso, embora retratem a relação entre sociedade e indivíduo de modo menos separado, os estudos recentes centram-se, sobretudo, na recepção dos discursos e das práticas pelos docentes, marginalizando os principais alvos do processo educativo: os alunos.

Ao considerar a teoria dos campos⁴ (BOURDIEU, 2004), entende-se que há estruturas objetivas e lutas em torno dos discursos e das práticas presentes em determinado espaço social e os agentes não são passivos às forças do campo. Eles também lutam, resistem, modificam e se submetem a essas estruturas conforme suas disposições nesse universo social. Desse modo, é

⁴ Para Bourdieu (2011), o conceito de campo retrata um universo do mundo social detentor de propriedades específicas e outras invariantes em relação aos demais universos. Em cada um desses universos há leis sociais mais ou menos específicas que conferem relações objetivas entre os agentes desse campo, que permite igualmente a existência de um espaço de relativa autonomia dos agentes no microcosmo frente às imposições do macrocosmo.





necessário pensar os indivíduos em termos de relações e funções (ELIAS, 2003).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar as relações entre as estruturas e os mecanismos de senso de jogo dos discentes a partir das perspectivas dos professores e em documentos da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ) entre 1979 e 1985.

A escolha do marco inicial de 1979 se justifica por caracterizar o início do processo de reformulação curricular na EEFD/UFRJ (SILVA, 2013). Já o ano de 1985 delimita o período marcado pela consolidação das mudanças curriculares no processo de formação de professores na instituição analisada.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tal como entende Motta (1998), o ato de aprender a fazer história está imbricado ao modo de aprender a cruzar fontes e produzir embates entre elas. Sendo assim, o principal *corpus documental* desta pesquisa consiste em uma articulação de fontes documentais orais e escritas, as quais serão analisadas a partir de um referencial teórico específico.

O referencial teórico utilizado está pautado nos estudos dos sociólogos Norbert Elias e Pierre Bourdieu. Para desenvolver a análise foram utilizados os conceitos de campo e capital cunhados por Bourdieu e de senso de jogo, debatido pelos dois autores de forma similar, porém em obras diferentes.

Sobre o conceito de capital, Bourdieu (2011) define-o como a representação de um poder sobre determinado campo, que marca as possibilidades de ganhos de seu dono em um dado momento. O capital, portanto, representa em certa medida o reconhecimento de uma competência, traduzida em autoridade, que colabora para “jogar o jogo”, isto é, manifesta as condições de luta pela preservação da posição pelos mais favorecidos e pela mudança da estrutura por aqueles em posições desfavoráveis sobre determinado ponto do campo (BAPTISTA, 2019).





O corpus documental utilizado é formado por setenta e um (71) documentos produzidos do período de 1979 a 1985: treze (13) atas de Congregação e cinquenta e oito (58) de Conselho Departamental da EEFD/UFRJ. Igualmente, foram produzidas fontes orais representadas por três (3) entrevistas, a partir de um roteiro semiestruturado, com professores envolvidos com a instituição durante o recorte temporal.

O leitor poderá notar que em alguns momentos esses professores darão relatos remetendo-se ao momento em que eram alunos da EEFD/UFRJ, uma vez que a sua prática docente também estava imbricada às experiências enquanto alunos do curso. Os detalhes sobre as entrevistas e a data de realização das mesmas encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação dos nomes dos professores entrevistados e a data da realização das entrevistas

PROFESSOR (A)	DATA DE REALIZAÇÃO
Affonso Maria Mc Dowell de Brito Pereira	07/02/2012
Margarida Thereza Nunes da Cunha Menezes	13/02/2012
Waldyr Mendes Ramos	22/11/2012

Fonte: Fornecida pelos autores

A partir dessas fontes, foram ilustrados e discutidos alguns casos que expõem os espaços de protagonismo dos alunos, inclusive alterando os sistemas de representação da EEFD/UFRJ, advindos da estrutura do curso e também dos próprios professores.

O presente artigo possui o respaldo do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH-UFRJ) através do parecer n. 842526/2014. Todas as entrevistas foram realizadas após o momento de aprovação e os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.





OS TERRITÓRIOS DE DIÁLOGO NA EEFD/UFRJ: ESTRATÉGIAS DISCENTES E A CONVERSÃO DE CAPITAIS

Desde o processo de ingresso discente para a EEFD/UFRJ, que decorria da aprovação dos alunos em duas etapas (os testes de Aptidão Física⁵ e as provas escritas), nota-se a valorização de certos aspectos, como a aptidão física e determinadas habilidades motoras, principalmente as advindas da experiência esportiva, em detrimento de outros na formação de professores. Os testes, por exemplo, eram obrigatórios e objetivavam constatar quatro qualidades dos alunos: (a) suas condições de saúde, (b) sua coordenação motora, (c) sua resistência cardiovascular e (d) sua segurança na água (REGIMENTO DA EEFD/UFRJ, 1972).

No entanto, embora bastante centrada em aspectos físicos, a justificativa dos testes não passava somente pelo estímulo à seleção do corpo ligado à aptidão física. Havia constantes tensões e conflitos que permitiam brechas para suportar esse modelo do corpo técnico e esportivo (corpo “oficial”).

Às vezes, essas brechas eram oferecidas pela própria instituição, como no episódio da oferta de curso preparatório para os testes que permitiam o treinamento dos candidatos, caso relatado na ata de Congregação do dia 06/07/1979 quando a Diretora Fernanda Barroso Beltrão comenta que “havia sido procurada pelo professor Vernon Furtado da Silva, para dar um Curso Preparatório para o vestibular em Educação Física [...]”. O professor Waldyr Menezes também confirmou a existência do curso preparatório em seu depoimento.

A formação de professores na EEFD/UFRJ, igualmente, passava por um processo de reformulação curricular nesse período. Os debates sobre o perfil profissional eram intensos e as propostas

⁵ Os testes consistiam em uma bateria de exercícios voltados para verificar alguns parâmetros ditos básicos para o ingresso dos alunos nos cursos de Educação Física. Os exercícios exigidos na EEFD/UFRJ eram: barra; abdominal; salto em extensão; voleibol; basquetebol; futebol (somente homens); saltos sucessivos sobre corda (somente mulheres); natação; e Teste de Cooper (BAPTISTA, 2019).





de mudanças curriculares carregavam em si a necessidade da transição desse perfil.

Essa transição passava, principalmente, pela valorização dos saberes biomédicos e, em segundo plano, dos saberes pedagógicos a partir do aumento da carga horária do curso (BAPTISTA, 2015).

Entretanto, não houve o reconhecimento imediato da importância desses conhecimentos por parte de alguns docentes e alunos na formação de professores. Conforme alguns relatos, os saberes prático-esportivos permaneceram valorizados na grade curricular e entre os próprios professores e alunos. Isso demonstra que não havia consenso frente à ampliação do currículo em direção a uma teorização do curso. Além do mais, as falas de alguns entrevistados são categóricas ao afirmar que se corria o risco de perder a essência do curso, que acreditavam ser a prática.

Então eu acho que a Educação Física saiu um pouco da sua essência, ela se intelectualizou muito [...] Eu acho que a Educação Física tem que ser essencialmente prática, com conteúdos logicamente, pedagógicos, psicológicos [...] Com essa intelectualização, a gente chegou a ter um professor de uma matéria essencialmente prática, e manda o aluno pesquisar, mas não dá a aula prática (PEREIRA, 2012, s.p.).

Ao vivenciar pelo menos durante quatro anos a EEFD/UFRJ, tempo mínimo de integralização do curso de Licenciatura, os alunos circulavam em seus diferentes espaços⁶. Essa circulação, logicamente, permitia aos alunos conhecer o universo social em que estavam inseridos, possibilitando a compreensão das regras do jogo daquele campo e, por vezes, tirar proveito dessas regras ao dominar os valores e as normas impostas pelos distintos dispositivos educativos.

Rizzini e Marques (2012) ao tratarem da escolarização de meninos identificados como órfãos ou menores abandonados no

⁶ A formação do Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos era de quatro anos, constituídos a partir do seguinte esquema: ciclo básico (1 ano) + ciclo profissional (2 anos) + complementação para Técnico em Desportos (1 ano) (SILVA, 2013).





início do século XX ilustram bem as estratégias utilizadas pelos sujeitos em situações de subordinação e dependência, conseguindo por vezes modificar esse quadro a partir de suas ações.

Dessa maneira, os autores sugerem que “é impossível crer que a maioria (dos alunos) tenha aceitado passivamente o processo educacional, afinal de contas, interferir sobre ele não é somente opor resistência ou rejeitá-lo, mas manejá-lo fazendo escolhas, dando direções e delineando outros caminhos” (p. 31).

Essa capacidade de compreender as leis imanentes do campo ou, pelo menos, parte delas, entendendo suas relações de força, corresponde ao que Bourdieu (2004) denominou de sentido do jogo. O senso do jogo possibilita aos agentes adotarem estratégias para tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições. Em resumo, o movimento dentro do campo é duplo: os alunos estruturavam e eram estruturados no universo social da EEFD/UFRJ.

Elias (1999) também destaca a metáfora do jogo em sentido similar em sua obra. Para o autor, os modelos de jogos são experiências intelectuais simplificadoras que servem para destacar o caráter processual das relações entre as pessoas interdependentes e, simultaneamente, evidenciar como a teia de relações humanas se transforma quando se altera a distribuição de poder.

Portanto, quais possíveis estratégias os alunos utilizaram para mobilizar os discursos e as práticas valorizados no universo da EEFD/UFRJ em seu benefício?

Um dos primeiros indícios de que os alunos “jogavam o jogo”, no sentido depreendido por Bourdieu (2004), se refere à compreensão do valor do capital físico associado ao corpo performático no interior da EEFD/UFRJ por eles.

Cumprе ressaltar que ao compreender o aluno como agente que visa acumular o máximo de capitais e que, simultaneamente, sofre influências do campo, evidenciou-se a noção de conversão de capital, que é a possibilidade de converter um tipo de capital em outro. Shilling (2005) demonstra que a conversão de capital físico





refere-se à tradução da participação corporal, como um valor de posse, em diferentes formas de capital (ex.: econômico, cultural, social).

Assim, apesar dos discursos de educação do corpo serem propagados, principalmente, em torno do corpo performático (habilidoso, esportivo e que rendesse o máximo possível), sobretudo em disciplinas ligadas aos desportos, foram detectados alguns territórios de diálogo entre a exigência desse capital em algumas disciplinas e as estratégias dos alunos para negociar a partir dessa exigência. O professor Waldyr Ramos⁷, por exemplo, descreve que, quando era aluno da instituição, conseguiu convencer uma professora a dispensá-lo da disciplina obrigatória Natação I e, com isso, conseguia descansar para sua prática esportiva e seu trabalho:

[...] no ensino da Natação, eu pedia para professora para eu não fazer as aulas práticas. Eu pedia para ajudar [...] porque a piscina da Praia Vermelha era uma piscina de 25 m com 5 ou 6 raias e as turmas eram de 50 alunos nadando. Eu treinava natação ainda nessa época, aí “po não preciso ficar nadando aí com os alunos, eu posso te ajudar aqui fora d’água. Para mim, vai ser melhor, eu vou aprender mais e você vai ter um ajudante”. Convenci-a (sic) como professora. Ela topou a ideia, eu fui tomando gosto pelo trabalho. O pessoal gostando do meu trabalho, elogiavam muito meu trabalho. De vez em quando tinha reunião e ela deixava a turma sozinha comigo. [...] Sempre eu procurava nas minhas aulas lá descansar, porque eu treinava e trabalhava. Então, sempre que eu podia dar uma embromada, eu dava. (RAMOS, 2012, s.p.).

Embora a aprendizagem da técnica dos quatro nados (crawl, de costas, peito e borboleta) fosse considerada essencial na disciplina obrigatória Natação I, observa-se que os problemas no interior da EEFD/UFRJ acerca dessa disciplina (falta de professores, questão da segurança dos alunos, turmas lotadas), relatados em diversas atas, serviram como base para o argumento do depoente. Ao relatar todos os problemas que atingiam o andamento das

⁷ O professor Waldyr Ramos também concedeu informações sobre sua passagem como aluno/monitor da EEFD/UFRJ, no início da década de 1970.





atividades ligadas à Natação na Escola e o fato de já saber nadar, o aluno Waldyr Ramos obteve a dispensa da disciplina e passou a desempenhar uma espécie de função de monitor da disciplina.

Ao compreender as regras dispostas do jogo e ao recorrer como argumento aos aspectos valorizados nos discursos presentes na formação de professores e, sobretudo, na disciplina de Natação I (onde o objetivo principal era aprender as técnicas de nado), ele entende a vulnerabilidade de sua posição e busca agir dentro das representações vigentes naquele universo, abrindo um campo de negociações com a professora. Para isso, ele exalta a importância da aprendizagem das técnicas de nado para a disciplina (motivo do pedido de dispensa) e, simultaneamente, expõe vantagens tanto para si quanto para a professora, colaborando no processo de convencimento e ainda galga uma posição de “ajudante”.

Observa-se, portanto, que o capital físico ligado ao corpo performático é convertido em um capital, se assim pode-se dizer, acadêmico, já que a dispensa das aulas práticas implicava em sua aprovação automática na disciplina. O capital físico igualmente se transforma em capital social, uma vez que o aluno assume uma posição de detentor das habilidades essenciais para a Natação I, sendo-lhe inclusive outorgada a capacidade de agir de maneira autorizada e legitimada pela professora ao ensinar as técnicas necessárias para aprovação na disciplina da Natação I. Cabe ressaltar aqui que essa disciplina era ministrada no primeiro período do curso de Licenciatura em Educação Física, logo o aluno ainda pouco ou nada tinha visto acerca das questões pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, em outro caso de pedido de dispensa da disciplina Natação I, a professora Margarida Menezes dá o seguinte depoimento:

O Dimas, aquele jogador de futebol do Flamengo chegou assim pra mim e disse: “professora, eu vim aqui não foi para aprender a nadar, eu vim para jogar futebol, porque ninguém pode imaginar como doem as minhas pernas” e eu falei: vai devagar que você consegue, você não vai ser dispensado. Ele





terminou o curso e aprendeu a nadar [...] (MENEZES, 2012, s.p.).

Talvez o até então aluno Waldyr Ramos tenha sido uma exceção, mas a diferença na argumentação construída por ele e Dimas demonstra quem conseguiu mais se aproximar das representações em voga na disciplina Natação I. Logicamente, o fato de deter capital físico do “saber nadar” configurou-se como um aspecto essencial no pedido do primeiro, possibilidade de argumentação que não detinha Dimas.

Contudo, Dimas não buscou outras estratégias de convencimento em consonância com os aspectos valorizados na disciplina, recorrendo a motivos pessoais, enquanto Waldyr Ramos conseguiu compreender sua posição e soube agir dentro do sistema de representações em vigência, embora também fosse atleta.

É importante destacar que as diferentes estratégias e posições dos indivíduos na EEFD/UFRJ possibilitam ilustrar parte das complexas relações de interdependência entre os sujeitos e, também, as regulamentações da própria instituição. Tais exemplos são interessantes para compreender a lógica de distribuição de poder e sua característica elástica, no qual o poder se transforma de um conceito de substância em um de relação, como já destacado por Elias (1999) por meio da ideia de “equilíbrio flutuante” (p. 143). Segundo esse autor, é necessário compreender a maneira que o poder está relacionado às disposições mutáveis dos jogadores para entender o jogo. Talvez essas posições distintas dos jogadores, aqui no caso de Waldyr e Dimas, colaborem para explicar o êxito no pedido de um e o insucesso no outro.

Destaca-se que os alunos “menos aptos” para algumas práticas também se utilizavam de algumas estratégias, ou seja, “jogavam o jogo”, para obter grau nas disciplinas onde a parte da técnica era essencial para sua aprovação. A Natação, nesse aspecto, continua sendo um exemplo recorrente por conta de seus problemas estruturais e do grande número de alunos comparado à escassez de professores:





[...] o que aconteceu em uma época na natação, [...] eu tinha a mania de ficar por ali na piscina, mesmo que eu não tivesse dando aula. *Era aula dos rapazes e um aluno que sabia nadar fazendo prova para outros que não sabiam e foi por isso que passou a ser a Margarida junto com o masculino também, porque ou nadava ou não saía da Escola. Eu fazia assim, por isso que eles ficavam danados e eu falava: olhe, você está faltando à aula, você não vai passar, você não tem condições, você tem que nadar*, “eu não me incomodo de vir aqui às seis horas da manhã e você vir aqui sozinho”, eu dava sempre todas as oportunidades possíveis (MENEZES, 2012, s.p., grifos nosso).

Esse trecho demonstra que apesar da falta de uma eficácia em relação às técnicas de nado desses alunos e da contestação de alguns sobre essa necessidade para a aprovação na disciplina, eles compreendiam a subordinação a que estavam expostos para serem aprovados: “*você tem que nadar*”. Com isso, certas vezes abriam diálogo com os próprios alunos na tentativa de superar essa relação de dependência ao entenderem sua posição frágil naquele universo. Nessa tentativa, conforme explicitado, alunos “menos aptos” fizeram uso de seu capital social, a rede de amigos, por exemplo, como uma estratégia para falsear um tipo de capital físico que era essencial para aquela disciplina, o rendimento, buscando obter assim o grau necessário para sua formação. Isso ilustra como as redes de sociabilidade tornam a concorrência por poderes desiguais mais sutis no plano da ação através de pequenas estratégias assumidas pelos indivíduos que perturbam as estruturas vigentes (BORGES, 2014).

Essa estratégia dos alunos, outro em seu lugar para executar a prova de Natação, acaba por colaborar também na transformação das práticas cotidianas no universo da EEFD/UFRJ. Na tentativa de combater essa estratégia dos alunos e pelas dificuldades encontradas no decorrer dessa disciplina, como, por exemplo, controlar as turmas, a professora Margarida Menezes afirma que começou a ministrar aulas também para o sexo masculino, modificando o que era até então sua prática rotineira.





No próprio Regimento da instituição as disciplinas eram divididas entre masculinas e femininas, inclusive com algumas exclusivas para cada sexo (REGIMENTO EEFD/UFRJ, 1972). Especificamente no caso da EEFD/UFRJ não foi possível identificar o momento exato em que os professores começaram a ministrar aulas para turmas com alunos do sexo masculino e feminino, pelo menos do ponto de vista não oficial, mas há indícios de que no final da década de 1970 alguns professores não cumpriam o que estava prescrito no Regimento (SILVA, 2013).

Essas evidências demonstram a capacidade dos sujeitos de também modificar as influências que sofrem e, com isso, alterar seu cotidiano a partir das relações de força estabelecidas em um universo social (SILVA; LEMOS, 2013). Em outras palavras, a alteração da prática docente como forma de combater as estratégias dos alunos para falsear um tipo de capital exigido ilustra bem como as estratégias e os acasos de outros presentes igualmente influenciavam nas ações dos sujeitos naquele universo. Esse campo de ações dos sujeitos nos universos sociais também foi ilustrado por Gondra e Lemos (2004) e Schueler, Rizzini e Marques (2015) quando relatam os atos e as reivindicações de parte da população que modificaram os investimentos para a escolarização no final do século XIX, contribuindo para compreender a formação educacional não como um projeto imposto de modo linear e, sim, como uma teia de relações interdependentes.

Além disso, não era apenas na conformação das disciplinas que os alunos buscavam alterações ou adaptações. A ideia de um provável “controle” dentro da UFRJ e da EEFD não excluía a possibilidade de articulação estudantil no período em questão. Outro exemplo que demonstra senso de jogo discente pode ser identificado no trecho da Ata Conselho Departamental do dia 13/10/1976:

A seguir a Senhora Diretora passou ao expediente. Processo número 1071/76 EEFD- disciplinar o uso do uniforme da EEFD- Foi dada a palavra à professora Yvette Mariz Araújo, para explicar sobre





o assunto. A professora pediu permissão para a entrada no recinto de três alunos da Escola, que estavam ali em nome de vários alunos do 1º e 2º períodos. Eles formularam sobre vários assuntos, entre os quais: o uniforme deveria ser mudado e que constasse de um emblema no mesmo, para que fosse identificada a Escola, fora da Universidade. Depois de longos debates quanto à mudança ou não do uniforme, ficou decidido pelo Conselho e com autorização da senhora Diretora, uma nova reunião do Conselho para decidirem quanto ao uniforme. Esses alunos também pediram permissão para promoverem o Dia da Limpeza e também o Dia dos Calouros, como também que fosse indicada uma comissão de alunos para que todos os dias hasteassem a Bandeira Nacional. A Senhora Diretora achou louvável as idéias (sic), como também agradeceu o interesse deles em zelar pela Escola⁸. (p. 1).

Compreende-se que o trecho selecionado pode suscitar dois tipos de interpretação e, por essa razão, as duas serão apresentadas ao leitor. Ressalta-se, porém, a segunda como a que se coaduna com as aspirações e motivações deste trabalho, não sendo por isso a única e/ou mais correta. A primeira interpretação seria de que, efetivamente, a política autocrática instaurada pelo Governo militar (PELEGRINI, 2008) estaria colhendo os frutos de um trabalho que visava instituir atividades nacionalistas, disciplinares e com o objetivo de despolitizar a população. Além disso, pensar na possibilidade de estudantes do 1º e 2º períodos entrarem em uma reunião de Conselho Departamental solicitando maior autonomia e participação nas manifestações cívicas da EEFD/UFRJ e um corpo docente aceitando os pedidos sem ressalvas e proferindo congratulações seria um perfeito exemplo do sucesso resultante do projeto ditatorial civil-militar.

Todavia, há outro detalhe que pode ser identificado nesse evento, relacionado a uma provável intenção dos alunos ao realizar os “pedidos”. Como o leitor pôde perceber, os alunos apresentaram

⁸ Na Ata de Conselho Departamental do dia 20/10/1976, a Diretora aprovou algumas mudanças no uniforme e a inserção do emblema oficial da Escola no mesmo.





quatro propostas: a mudança no uniforme⁹, a permissão para promover o Dia da Limpeza e para organizar a Semana dos Calouros e o pedido de indicação de uma comissão para hastear a Bandeira Nacional. Também é importante destacar que dos quatro pedidos realizados pelos representantes discentes, nenhum deles era, de fato, “responsabilidade” dos alunos. Dessa maneira, os estudantes entenderam o jogo e formularam pedidos que em parte atendiam aos seus interesses – a mudança no uniforme e a organização do Dia dos Calouros – e outros que, teoricamente, seriam apreciados pelo corpo docente e administrativo da EEFD – o Dia da Limpeza, algo que era uma das prioridades da instituição e o hasteamento da bandeira, demonstrando interesse em participar dos acontecimentos cívicos¹⁰.

Outra possibilidade de conversão de capital está associada à questão de oportunidades de bolsas e estágios para trabalhar no próprio curso. Conforme Valente (2010), “durante muito tempo a entrada na EEFD/UFRJ como professor dependia de indicação, *“eram indicados aqueles professores que tinham passado por aqui como monitores”* – os chamados auxiliares – ou através de convite a pessoas que possuíam um notório saber na área” (p. 34). Os dados analisados também corroboram com essa afirmação, havendo inúmeros casos de professores indicados, principalmente para atender a grande demanda de alunos advindos da Educação Física Desportiva I e II¹¹.

⁹ Conforme o Regimento da EEFD, os alunos teriam sete tipos de uniforme: de gala, circulação, uso geral, para dança moderna, ginástica, natação e judô. Os alunos também deveriam ter uma identificação em seus uniformes e no material desportivo individual, constando o número de registro fornecido pela secretaria. Talvez o passado militar da instituição tenha influenciado alguns quesitos dos uniformes, com a nomenclatura e o padrão de identificação.

¹⁰ Frisa-se que os pedidos foram considerados pela Direção da Escola como ideias “louváveis”.

¹¹ O Decreto nº 69.450/1971 determinava a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino, sendo no ensino superior priorizado o caráter esportivo. No caso da EEFD/UFRJ, criou-se a disciplina Educação Física Desportiva, que foi dividida em dois momentos obrigatórios e responsável por atender em média um total de oito mil alunos por semestre que vinham de outros cursos da UFRJ.





Além da indicação para professores, observa-se a partir das atas que muitas oportunidades de bolsa e de estágio para alunos durante a formação de professores também dependiam de indicações de professores. Em diversos momentos, foram solicitadas indicações, por parte dos departamentos e de seus respectivos professores, de alunos para serem agraciados com estágios e/ou bolsas. A título de ilustração, pode-se ver o pedido de nomes de alunos para estágios na Superintendência de Desportos do Estado do Rio de Janeiro (SUDERJ):

Prosseguindo, fez uso da palavra o Professor Ney Wilson Pereira da Silva, o qual informou aos Conselheiros que fora indicado pelo Diretor da Escola, Coordenador de Estágio, informando que teve uma reunião com o Professor João Alberto Barreto na SUDERJ, chegando à conclusão que *cada departamento desta Unidade deveria selecionar seus alunos quanto a estágio e o mesmo ser encaminhado para ele, pois tem várias propostas para estágios.* (Ata de Conselho Departamento de 10/05/1984, grifos nossos).

Nessa passagem, chama à atenção a explicitação de uma ligação direta entre departamento e aluno no sentido de indicá-los para possíveis estágios, sendo inclusive especificados quais alunos seriam esses: “cada departamento desta Unidade deveria selecionar seus alunos”. Mas o que seria aluno de um departamento? Era aquele ligado à disciplina alocada naquele departamento, como, por exemplo, a disciplina Futebol? Infelizmente, não houve mais informações nos documentos que pudessem explicar qual seria a relação entre alunos e departamentos.

Contudo, é interessante perceber que muitas oportunidades dependiam de indicações, ou seja, o capital social e o capital valorizado em determinadas disciplinas – corpo performático, por exemplo – podem ter sido importantes elementos para usufruir dessas oportunidades pelos alunos. Ao considerar a ênfase nas habilidades motoras e na aptidão física, inclusive na avaliação de algumas disciplinas, principalmente naquelas voltadas para algum desporto (OLIVEIRA, 1991), é razoável que em alguns casos o capital físico alinhado à atividade desejada também tenha servido





como uma espécie de colaborador para possíveis indicações. Cumpre assinalar que todos os entrevistados tornaram-se docentes na EEFD/UFRJ em disciplinas nas quais eram atletas.

Outro aspecto diz respeito ao sistema de créditos implantado na Universidade. A alteração do regime seriado para o de créditos foi vista por muitos autores como uma tentativa por parte do Governo de desmobilização do movimento estudantil, com a intenção de desarticular possíveis focos de oposição aos ideais ditatoriais (PELEGRINI, 2008). Quando os entrevistados foram questionados sobre possíveis mudanças devido à influência do Governo ou da Direção na EEFD-UFRJ, a implantação do sistema de créditos foi apontada como principal mecanismo que serviu para pulverizar a noção de turma na instituição. No entanto, ele igualmente pode ser percebido pelos alunos como uma vantagem ao permitir-lhes cursar disciplinas alocadas em diferentes períodos de acordo com sua escolha, apenas com a restrição de disciplinas que tinham algum requisito para inscrição. Além disso, essa mudança excluía a ideia de dependência e reprovação em disciplinas por conta de outras.

Essas características descritas podem ser visualizadas no comentário da professora Margarida Menezes:

[...] as pessoas vão se adaptando porque em alguma coisa também foi favorecendo aos alunos, que não eram reprovados porque tinham que fazer o seriado completo e tinha que fazer mais de duas disciplinas para não fazer dependência (MENEZES, 2012, s.p.).

Em um mesmo sentido, a liberdade de escolha dos alunos também pode ser concebida ao analisar a fala do professor Affonso Maria Pereira: “quando eu pegava o Voleibol II, algumas vezes eu pegava alunos que eram de outro professor, quer dizer, não tinham feito Voleibol comigo”. Com isso, nota-se que a partir do sistema de créditos havia a possibilidade dos alunos optarem por determinado docente responsável pela disciplina. Essa possibilidade era viável inclusive para as disciplinas que seriam um aprofundamento de uma anterior, como demonstra o exemplo. Logo, essa escolha, embora





limitada pela quantidade de horários oferecidos e de professores daquela disciplina no quadro da EEFD/UFRJ, abre espaço para os alunos optarem por docentes cujo método de ensino fosse mais adequado às condições e às perspectivas almejadas por eles, tendo em vista que a depender do professor, a aula poderia ser diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o presente artigo procurou investigar as relações entre as estruturas e os mecanismos de senso de jogo dos discentes a partir das perspectivas dos professores e em documentos da EEFD/UFRJ entre 1979 e 1985. A documentação selecionada e analisada contribuiu para que fosse possível compreender algumas estratégias e alternativas encontradas pelos estudantes no período em tela.

A preocupação aqui delineada em compreender as diferentes possibilidades de ação dos alunos nos processos educativos em torno de sua formação inicial objetivou, principalmente, lançar um olhar que não fragmentasse a realidade no sentido de entendê-la como conflituosa e não monolítica. Apesar das falas dos professores não alcançarem as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos em suas práticas cotidianas, notou-se por meio de alguns exemplos que eles não eram submissos durante o processo de formação. Pelo contrário, muitas vezes pareciam entender a posição que ocupavam no campo e adotavam estratégias para melhor usufruir da situação encontrada ou até rompiam com os discursos valorizados.

Nota-se, assim, que os alunos também possuíam suas estratégias de jogo nas lutas objetivas que ocorriam no universo social da EEFD/UFRJ e eram as posições ocupadas nesse campo que orientavam as tomadas de decisão pelos agentes. Desse modo, creio que as considerações postas tenham servido para evidenciar o papel de protagonistas dos indivíduos dentro desse campo, que não aceitavam passivamente o(s) modelo(s) de formação em que estavam inseridos, mas interferiam nele(s) por meio de escolhas, estratégias, rejeições e/ou convergências (por vezes, inconscientes).





Por fim, gostaria de enfatizar o desafio de pensar outros presentes a partir dessa complexidade, onde os seres em suas vivências cotidianas prestigiam um traçado também incompleto, inventivo, hesitante e imprevisível (SILVA; LEMOS, 2013).

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves. **A Formação de Professores na Escola de Educação Física e Desportos de 1979 a 1985: a educação do corpo e os territórios de diálogo.** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro (RJ): Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves. **As marcas de um campo em debate: os testes de Aptidão Física na Escola de Educação Física e Desportos-UFRJ (1968-1990).** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro (RJ): Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

BORGES, Angélica. **A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências.** (Tese de Doutorado). São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradutor Fernando Tomaz (português de Portugal). 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 1999.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Tempo e Argumento**, v. 09, p. 05-74, 2017.

GONDRA, José; LEMOS, Daniel. A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar. **Revista Rio de Janeiro**, n. 13- 14, maio/dez 2004.

MOTTA, Márcia Maria. História e Memórias. In: MATTTOS, Marcelo. (Org.). **História: pensar e fazer.** Niterói: Laboratório Dimensões da História, 1998.





OLIVEIRA, João. *Teste de habilidade específica para vestibulandos de Educação Física: permanência ou abolição - um estudo de caso*. Rio de Janeiro, (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro (RJ): Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1991.

PELEGRINI, Thiago. **Educação Física, ciência e hegemonia: uma análise das políticas públicas para o ensino superior e para a pós-graduação (1969-1985)**. Maringá: Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Estadual de Maringá, 2008.

PINTO, Joelcio. **Memórias de professores/as de Educação Física sobre formação e Práticas Pedagógicas (1950 a 1970)**. (Tese de Doutorado). Minas Gerais (MG): Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

REI, Bruno; LÜDORF, Sílvia Maria. Educação Física escolar e Ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 23, n. 3, p. 483-497, 2012.

RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato. Os incorrigíveis da cidade: um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na capital federal nas décadas de 1900 e 1910. In: LOPES, Sonia; CHAVES, Miriam. (orgs.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

SCHUELER, Alessandra; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato. Felismina e Libertina vão à escola: notas sobre a escolarização nas freguesias de Santa Rita e Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906). **Revista História da Educação**, v. 19, n. 46, p.145-165, maio/ago., 2015.

SHILLING, Chris. **The body and social theory**. 2 ed. London: Sage Publications, 2005.

SILVA, Gustavo da Motta. **A Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ no Período do Governo Militar (1968-1979): o curso de formação de professores e sua "invenção"**: Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Gustavo da Motta. **Quando o aluno se torna professor universitário: trajetórias de professores da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ (1976-1989)**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro (RJ): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, José Claudio.; LEMOS, Daniel. A História da Educação e os Desafios de Investigar Outros Presentes: algumas aproximações. In:





FERREIRA, Márcia; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio. (Orgs.). **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos.** Rio de Janeiro: Quartet / FAPERJ, v. 1, p. 61 - 86, 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência.** (Tese de Doutorado) São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Regimento da Escola de Educação Física e Desportos.** Arquivo do Centro de Memória da EEFD, 03/02/1972.

VALENTE, Keyla. **A reforma curricular de 1987 e sua configuração na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Um olhar histórico-cultural.** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro (RJ): Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

Artigo recebido em: 11 de maio de 2020

Aceito para publicação em: 20 de maio de 2020

