
"SUJEITO COLETIVO" MODERNO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS DO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA BRASILEIRO*

DOI 10.18224/frag.v3i3.8979

JÚLIO CÉSAR MAIA**

CARLA CAROLINA RODRIGUES DA SILVEIRA***

MICHELE SILVA SACARDO****

Resumo: a presente investigação, de caráter bibliográfico e documental, toma como ponto de partida a relação entre o ímpeto “monopolista”, concebido ao regime de acumulação fordista, e a peculiaridade do projeto desenvolvimentista brasileiro. Na sequência busca identificar os primeiros sentidos atribuídos à formação em Educação Física diante da chegada desse regime de acumulação no Brasil. Divide-se, portanto, em duas seções, respectivamente objetivadas em apreender a receptividade do fordismo sobre a realidade brasileira e, tão logo, as imposições desse processo sobre o campo da formação em Educação Física. Deste movimento traz à tona, com base na recuperação historiográfica de documentos normativos que regulamentaram a formação nesta área durante o intervalo das décadas 1930 e 1970, a característica transição de projetos conformistas e competitivistas de Educação Física, bem como as contradições assumidas por cada um desses projetos no tocante ao processo de formação do “sujeito coletivo” moderno brasileiro.

Palavras-chave: Formação profissional. História da Educação Física. Projeto desenvolvimentista brasileiro. Fordismo.

A expressividade das contradições das experiências fordistas nos países periféricos joga luz à investigação do desenvolvimento desse regime de acumulação em solo brasileiro. Faz-se profícuo, desta tese, retornar ao panorama histórico que cerceia

* Recebido em: 15.05.2021. Aprovado em: 08.11.2021.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Doutorado (em andamento) em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *E-mail:* jcesarm@outlook.com.

*** Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2017. Doutorado (em andamento) em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente no curso de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). *E-mail:* smichele@ufj.edu.br.

o desenvolvimento produtivo dessa “nação periférica”, sob a condução de um regime de acumulação que se deleitava de “corretos” atributos – gerencialismo estatal keynesiano, simbiose entre sociedade civil e política e harmonia produtiva entre oferta e demanda em massa – para a estabilização de uma “hegemonia política”.

Na sequência dessa retrospectiva vale também tecer aproximações entre a formação do “sujeito coletivo” moderno brasileiro e a formação em Educação Física, intencionando não somente encontrar o objeto que demarca o presente dossiê (Políticas de Formação de Professores), lançado mão pela Fragmentos de Cultura, mas também assimilar tal formação à condução de um processo de hegemonia.

Ferreira (1997) adjetiva como limitados e contraditórios os resultados desse regime de acumulação sobre a experiência brasileira: entende que apesar do vigoroso crescimento econômico, no intervalo pós-Segunda Guerra Mundial e década de 1980, alguns conflitos de ordem econômico-social se fizeram presentes, dentre eles a impossibilidade da manutenção de um princípio de consumo de massa e a inexistência de uma norma salarial.

Tais conflitos, somados às características expostas por Boyer (1990, p. 153) referentes a esse país – “[...] fragilidade do salariato industrial, pequeno acesso deste ao consumo de massa, divergências entre salário real e produtividade [...], flexibilidade na hierarquia dos salários, heterogeneidade das estruturas de produção e consumo [...]” etc. –, indiciam a im procedência da equiparação dessa experiência àquelas características aos “países centrais”.

Ainda que seja evidente o contraste causado pelo fordismo às experiências periféricas, faz-se imprescindível uma investida ao processo de conformação desse regime de acumulação em solo brasileiro para que as bases que consubstanciam o desenvolvimento do novo “sujeito coletivo” neste país sejam melhor concebidas e o avanço do tema das implicações desse “sujeito coletivo” ao campo da formação em Educação Física seja mais bem apercebido.

Tal investida demarca o fio condutor da presente investigação bibliográfica, estruturado a partir de duas seções: i) a primeira delas objetivada ao resgate do regime de acumulação fordista em solo brasileiro, a fim de apreender, desse saldo, a relação entre os surtos de reestruturação produtiva e a formação do “sujeito coletivo” moderno dessa nação e; ii) a segunda objetivada ao estudo da especificidade da formação em Educação Física no entorno desse recorte histórico, delimitado pelo adjetivo “desenvolvimentista”.

HEGEMONIA À BRASILEIRA: PRIMEIROS SURTOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EXPERIÊNCIA DA ACUMULAÇÃO FORDISTA NACIONAL

Partindo do estudo de Alves (2000) acerca do complexo de reestruturações produtivas brasileiras, é possível apreender o primeiro surto desse movimento na insurgência do pós-Segunda Guerra Mundial. Para o autor o país se achava, após 1945, vinculado à abertura de um processo de industrialização que somente vigoraria em meados da década de 1950. Mattoso e Oliveira (1990) também compartilham desse entendimento: elucidam o acelerado crescimento econômico brasileiro ao passo em que subentendem não se deverem, as limitações da experiência fordista nesse país, à inaptidão de suas bases econômicas¹.

Esse crescimento, apreende Alves (2000), tem íntima relação com o projeto de internacionalização do capital alçado na conjuntura do reestabelecimento hegemônico burguês que se estabelece desde a “Grande Depressão Econômica”: significa dizer que o crescimento industrial desse país se viu influenciado pelas determinações dos países centrais com o avanço

global do capitalismo. Tal projeto de internacionalização do capital não somente se atrelava à dimensão comercial, mas avançava sobre a necessidade de exportar às nações periféricas os aparelhos industriais mais bem desenvolvidos. Não obstante se verifica, em consequência desse projeto de internacionalização que passa a influir diretamente sobre o rápido crescimento econômico brasileiro, a peculiaridade do regime de acumulação fordista.

Tal peculiaridade é observada na mudança de eixo do processo de industrialização brasileiro: segundo Alves (2000, p. 105) passa a haver um “[...] redirecionamento do padrão de acumulação de capital no sentido da ampliação”, ou seja, uma substituição do “setor de produção” de capitais para o setor de bens de consumo duráveis. Com esse redirecionamento, o capital estrangeiro assume prioridade, passando a haver fomento, por parte da aglomeração de uma série de novas indústrias e empresas, da monopolização da economia brasileira.

Alves (2000) ressalva ainda o papel do aparelho estatal neste íterim. Seguramente o Estado, para o autor, desde o início do período desenvolvimentista, se dedicava a expandir o capital industrial e inserir o Brasil no contexto das grandes economias mundiais. A expansão do capitalismo além-fronteiras norte-americanas influencia o Brasil desde a terceira década do século XX e encontra forças no primeiro surto de reestruturação produtiva pós-Segunda Guerra Mundial, na substituição do “setor de produção” de capitais para o setor de bens de consumo duráveis e no padrão de acumulação da economia, que passa a ser adotado em acordo às referências do desenvolvimento do capitalismo internacional.

Mutatis mutandis da experiência norte-americana no transcorrer da “Grande Depressão Econômica”, também passa o Brasil a enxergar a imprescindibilidade de apropriação da simbiose entre sociedade civil e política no tocante a consolidação do papel hegemônico dos grupos sociais dominantes: o Estado passa a ter protagonismo no processo de consolidação do novo “sujeito coletivo” moderno. Neves (2005, p. 87) entende que o processo de formação do “sujeito coletivo” moderno brasileiro está diretamente relacionado à capacidade dos grupos sociais dominantes se apropriarem da sociedade política e, a partir disso, emprenharem-se no gerenciamento do consenso travado no terreno da sociedade civil.

O processo de consolidação da hegemonia burguesa no Brasil pode ser apreendido, no esteio da década de 1950, em pleno surto de priorização do capital estrangeiro, na medida em que o Estado assume papel fundamental na imposição de um plano de “industrialização pesada” que migrava o “retardo” de uma indústria voltada ao mercado interno – protegida pela reserva de mercado e pelo patamar de lucratividade – para o “moderno” de uma indústria orientada à nova economia mundial, centrada no regime de acumulação fordista, na importação de bens de produção das nações capitalistas centrais e na fabricação e consumo de bens duráveis.

O preço pela “modernidade hipertardia”, como convém chamar Alves (2000), para o bem da consolidação hegemônica burguesa, deveria ser pago: a importação de bens de produção dos países capitalistas centrais, e consequente industrialização do país, pressupunha o endividamento externo. É justamente por isso que a inflação – fenômeno ainda pouco conhecido no contexto da economia brasileira naquele momento – toma forma ascendente durante os primeiros anos da década de 1960, consolidando o primeiro lastro de uma crise industrial sobre a experiência fordista desse país. O agravo torrencial da inflação – apreendida na irresponsabilidade fiscal do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-61) – somado à nova investida de “ameaça socialista”, feria o “princípio da estabilidade política” preconizado pela Guerra Fria².

Necessitava, com urgência, ser contido o estado caótico em que se encontrava a economia brasileira. Para tanto, vendo-se ameaçados os grupos sociais dominantes, em função da errônea aposta – plantada ainda no correr da década anterior, de que a alta inflacionária induziria o crescimento econômico e, do contrário, a estabilidade significaria a estagnação – de que a correção da economia aconteceria mediante uma adequação à política externa norte-americana e ao binômio keynesianismo-fordismo, o consenso das massas precisa ser novamente sacrificado em nome de uma nova dose de coerção.

Assim, bem explicam Mattoso e Oliveira (1990, p. 7), esses grupos sociais “[...] mobilizam as assustadas classes médias urbanas contra o ‘distributivismo’ e a ‘república sindicalista’, batem às portas dos quartéis e detonam o golpe militar em abril de 1964”.

Verifica-se um processo de revitalização do consenso “passivo”: a saída da crise representa a quebra do acordo, travado entre intelectuais e massa no âmbito da sociedade civil, que assegurava o patamar de industrialização e urbanização à égide do regime de acumulação fordista – um acordo que já vinha sendo quebrado, como evidencia Boyer (1990), a partir da discrepância entre algumas peculiaridades estruturais brasileiras e o regime de acumulação em questão – e a reelaboração, às vias coercitivas, de novas condições desse acordo. Apreendem Mattoso e Oliveira (1990, p. 7, grifo dos autores): “O novo regime vai consolidar *manu militari* a derrota das forças populares e acentuar o processo de modernização conservadora com o indisfarçado apoio dos EUA e dos organismos financeiros internacionais”. Estavam dadas as cartas para um novo instante de “crise de hegemonia”.

Nesse mesmo sentido, Duarte (2000, p. 55-56) torna evidente, ao fordismo brasileiro do Regime Militar, uma forte repressão ao movimento sindical, não obstante a destituição do veículo de voz dos organismos representativos dos grupos sociais subalternos: “Os trabalhadores eram impedidos de participar do estabelecimento das regras para definição dos seus salários, sendo o Estado Militar quem definia as diretrizes para o desenvolvimento econômico [...]”. Tais diretrizes imprimiam uma política de contenção dos salários em função do significativo crescimento produtivo. Eis o porquê de o fordismo, apesar de ter motivado dois consecutivos surtos de reestruturação produtiva – “industrialização pesada” (1956-61) e “milagre econômico brasileiro” (1968-73) –, encontra na experiência brasileira a destituição de características basilares, difundidas no âmbito das nações capitalistas centrais³.

Num cenário onde se faz notória a exploração do trabalhador e a divisão social do trabalho, o novo “sujeito coletivo” moderno se consolida: vestia-se, conjuntamente, de uma primeira herança, atribuída à década de 1950 – caracterizada pela internacionalização do capital, centralidade na industrialização, conquista (ainda que pífia) de direitos trabalhistas, adoção de um novo padrão de desenvolvimento, adaptabilidade do regime de acumulação fordista etc. – e outra atribuída à década de 1960 – caracterizada pela intensificação da industrialização, do padrão de desenvolvimento e do regime de acumulação fordista e sua adaptação a novas determinações, acossamento dos direitos trabalhistas, dentre outras questões relevantes.

O padrão de gerencialismo estatal keynesiano, o bem-estar social, o binômio produção/consumo em massa, dentre tantos outros atributos projetados à formação desse novo “sujeito coletivo” moderno, não se mostravam compatíveis à realidade desse país. A saída encontrada, a fim de acompanhar o processo de modernização que se generalizava às diversas nações do mundo, assinalou-se pela ascensão desenfreada da inflação em função da industrialização e elevação produtiva, que tendo acarretado numa crise financeira precisou ser readaptada, acarretando o agravamento da desigualdade social e distribuição de renda.

Há, portanto, no processo de consolidação do novo “sujeito coletivo” moderno, a expressão de um elevado grau de desigualdade social em função da divisão social do trabalho. Mattoso e Oliveira (1990) sustentam ter sido o crescimento da produção e da industrialização no contexto da experiência brasileira, fruto: i) da preservação do poder de compra de grupos sociais dominantes, e também de uma classe média que se originava dessa divisão trabalhista e; ii) da elevação das margens de endividamento dos grupos sociais subalternos. Esse instante é reconhecido como “milagre econômico brasileiro”, cujas características coercitivas podem ser assim descritas: elevação do controle sobre o movimento sindical; modificação na política salarial e; agravamento dos padrões de distribuição da renda.

Essas características coercitivas referentes ao nível ético-político, imprescindíveis para a consolidação de um processo hegemônico, encontraram no conjunto de reformas, elucidativas do novo plano de estabilização econômica, o componente adequado para o reestabelecimento do consenso “passivo” das massas. As reformas, sobretudo bancária e financeira, são responsáveis pelo aumento do endividamento que passa a assolar os grupos sociais subalternos àquele instante: são representativas do movimento de ação dos intelectuais dos grupos sociais dominantes em favor do reestabelecimento do consenso “passivo”, do reconhecimento do ideal de produção e industrialização abraçado pela experiência de “modernização” brasileira.

O novo “sujeito coletivo” moderno brasileiro nasce da rearticulação de um projeto de modernidade que, ao adotar como pressupostos a elevação dos índices produtivos e o crescimento do potencial industrial, entra em colapso financeiro e passa a ter que se reajustar pela via coercitiva. Gramsci (2014) apreende que um processo hegemônico se aproxima do estado de crise quando o elemento coerção caracteriza via única para manutenção do consenso das massas. Em sua acepção “passiva” o consenso tende a fazer uso abusivo do elemento coercitivo para se manter ativo.

O estágio de crise do capitalismo industrial no Brasil, como apreende Alves (2000), pode ser verificado a partir do ano de 1974, na ascensão de novos padrões de organização industrial, ou seja, no esgotamento do regime de acumulação fordista. O tema da crise do fordismo merece ser retomado noutra instante, na medida em que cabe, para os limites desta investigação, apreender a particularidade do contexto da formação em Educação Física no transcorrer desse primeiro lapso de apreensão do novo “sujeito coletivo” moderno.

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO NOVO “SUJEITO COLETIVO” MODERNO EM MOLDES FORDISTAS

Vale questionar, *a priori*, qual o sentido atribuído à Educação Física em tempos de reestruturação produtiva. Que reflexos, influências e/ou compromissos detém, tal área, para a consolidação do novo “sujeito coletivo” moderno e consolidação da hegemonia burguesa a partir de um regime de acumulação fordista desarticulado de suas características basilares?

É seguro dizer que do sentido representativo, num determinado momento histórico, a uma área do conhecimento, sua noção da formação pode ser apreendida. Assim vale partir da premissa de que historicamente a concepção de formação em Educação Física acompanha a consolidação de processos hegemônicos e, não obstante, no que diz respeito à singularidade do projeto burguês de sociabilidade, o desenvolvimento das relações capitalistas de produção sobre as quais as forças produtivas têm se submetido.

De forma singular Nozaki (2005) identifica como no Brasil, no decorrer das fases do capitalismo, a Educação Física se destaca como ferramenta de seguridade de projetos hegemônicos. Tal singularidade influencia o campo de formação dessa área: a mobilização, no esteio da sociedade civil, por parte de intelectuais que passam a se dedicar à significância da educação para a constituição do novo “sujeito coletivo” moderno e a seguridade hegemônica burguesa, faz-se notória. A representação dessa mobilização a partir de diferentes Leis, Resoluções, Pareceres, Projetos de Leis, Minutas etc., tem significado o poder de influência desses intelectuais no campo da sociedade política, que progressivamente passa a regulamentar os interesses de grupos sociais diversos (prevalentemente de grupos sociais dominantes).

Nozaki (2005), na perspectiva de apreender a influência da Educação Física na formação do novo “sujeito coletivo” moderno, identifica três diferentes instantes, no intervalo do projeto desenvolvimentista brasileiro, elucidativos de três influentes papéis atribuídos à área na colaboração do desenvolvimento das relações capitalistas de produção: a década de 1930, durante o Estado Novo, mediante a importância de se forjar um “sujeito coletivo” disciplinado tanto ao trabalho quanto a defesa da nação brasileira⁴; a década de 1960, caracterizada pelo elevado desenvolvimento produtivo e crescimento do potencial industrial, pela tentativa de inserção do capital internacional e também pela corrida extenuante adotada na direção de um processo de modernização e; a década de 1980, entendida como lócus de reformulação do modelo de desenvolvimento e agregada ao processo de redemocratização da sociedade, o que implica na reestruturação paradigmática de diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Educação Física.

O que importa, até o presente momento, reporta-se ao segundo instante demarcado por Nozaki (2005): vale entender como a concepção de Educação Física, e, por conseguinte, as implicações no contexto da formação nessa área, se aliam ao projeto de revitalização da hegemonia burguesa. Faz-se imprescindível lembrar que o estudo do novo “sujeito coletivo” moderno brasileiro acompanha o advento do regime de acumulação fordista desse país, demarcado pelo surto de reestruturação produtiva da “industrialização pesada” e, por conseguinte, pelo surto de reestruturação produtiva do “milagre econômico brasileiro”.

Em direção ao encontro das implicações, apreoadas ao campo da formação em Educação Física, para o desenvolvimento do novo “sujeito coletivo” moderno referente a esses surtos de reestruturações produtivas, vale apreender, em Quelhas e Nozaki (2006), uma reflexão que precede o segundo instante do projeto desenvolvimentista brasileiro, sobre o distanciamento da proposta de formação nessa área com relação as demais licenciaturas. Esses autores comparam a formação de duas instituições superiores de ensino durante o Estado Novo: a ENEFED, por meio do Decreto-Lei nº 1.212/39 (BRASIL, 1939a)⁵, e a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), a partir do Decreto-Lei nº 1.190/39 (BRASIL, 1939b)⁶. A primeira se propunha a consolidar uma postura militar a partir da Educação Física, e a segunda tinha aproximações com as chamadas “seções fundamentais”, às quais se enquadravam a filosofia, as ciências, as letras e a pedagogia.

Taffarel (1993) deixa evidente que encontrava amparo, o diferencial da formação em Educação Física perante as demais licenciaturas, em interlocuções estabelecidas desde seus precedentes (vide exemplo com instituições militares e métodos gímnico europeus). A noção de “sujeito coletivo” apreendida na primeira demarcação de Nozaki (2005) – disciplinado para o trabalho e para a defesa da nação brasileira –, lançava à concepção de formação em Educação Física um impasse: distanciava-a daquela atribuída às demais licenciaturas em virtude da particularidade de advogar em favor do disciplinamento físico dos indivíduos.

Tendo perpetuado tal concepção de formação até o ímpeto da reestruturação produtiva em exatos meados do século XX, momento em que o país começava a adotar o ideal “modernizante”, persistia também o impasse do distanciamento entre tal concepção de formação e aquela alusiva às demais licenciaturas. Um dos grupos priorizados pelo Plano de Metas do governo J. K. (1956-1961) dizia respeito a educação. Evidentemente esse grupo não teve prioridade, haja vista o rigor disposto sobre a potencialização industrial e a aceleração econômica. Tanto se faz verídica a falta de prioridade atribuída ao grupo educação, evidencia Taffarel (1993), que a divergência estabelecida, desde o Estado Novo, entre projetos de formação em Educação Física e demais licenciaturas, tendia a ser resolvida só com a chegada da década de 1960, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que previa a modificação do processo de formação de professores em território brasileiro a partir do currículo mínimo.

O período entre Estado Novo e LDB de 1961, no entanto, caracteriza-se pela revitalização da democracia. A elaboração da Constituinte de 1946, em substituição àquela de 1937, na expectativa de substituir o autoritarismo atribuído ao Estado Novo por uma base liberal-democrática, ilustra tal entusiasmo. Castellani Filho (2010) tece importantes reflexões acerca do campo educacional nesse ínterim: em 1948 já se manifestava a intenção pela elaboração de um projeto de LDB. No seu entorno, continua, se postavam educadores que enxergavam na Constituinte de 1946 uma possibilidade de atender os anseios educacionais da década de 1930, censurados pelo Estado Novo durante longos anos e vistos, outra vez, em posição de reafirmação.

Castellani Filho (2010, p. 79) assinala que “O que se deu, portanto, a partir daquela data, até a promulgação, 13 anos depois, da Lei n.º 4.024 [...] foi todo um debate em torno de questões atinentes à Educação Nacional”. Segundo o autor esse debate pode ser avaliado tanto a partir da ótica do processo de luta quanto da análise do produto final: no primeiro caso os resultados são positivos, pois as reivindicações da década de 1930 agora poderiam se revitalizar, a partir do auxílio de uma nova geração de educadores, ao ponto de não mais serem freadas pelo Estado Novo; no entanto, sob a ótica do segundo caso, a LDB de 1961 acaba por se caracterizar como “mais do mesmo”⁷ somado ao agravamento de novos problemas educacionais, evidenciados no distanciamento do grupo educação aos demais previstos no Plano de Metas.

A LDB de 1961 assegurava ao Conselho Federal de Educação (CFE) o poder de inclusão, sobre a Educação Física, das matérias pedagógicas⁸ comuns às demais licenciaturas, até então negligenciadas a essa área em função de sua importância a formação do “sujeito coletivo” para o trabalho e para a nação. Contraditoriamente a Educação Física se vê conduzida, passados três anos, pelo auspício autoritário do Regime Militar, a partir do qual toma nova projeção às bases do competitivismo. Verifica-se, assim, que o limite histórico imposto pelo desajuste econômico e, por conseguinte, a necessidade de revitalização do consenso “passivo” designativo do processo hegemônico burguês, fez com que tivesse de ser postergada a iniciativa de readequação da formação em Educação Física.

A investida do Regime Militar no combate à inflação e à “ameaça comunista”, em favor do rearranjo brasileiro à noção de estabilidade econômica cultivada pelas nações capitalistas em tempos de Guerra Fria, acomete a readequação dos currículos de formação em Educação Física em função do ilustre papel ideológico prestado por essa área, a partir da concepção competitivista, nas décadas de 1960 e 1970.

Somente ao final da década de 1960, a partir do Parecer CFE nº 672/69⁹, é que a

formação em Educação Física passa a incluir matérias pedagógicas comuns às demais licenciaturas. Para Taffarel (1993, p. 33) são “[...] a Resolução CFE n. 69/69 e o Parecer 894/69 do Conselho Federal de Educação que passam a reger a formação acadêmica que previa o ‘currículo mínimo’ [...]”, fato que confere sete anos de atraso legislativo com relação às demais licenciaturas, adequadas do currículo mínimo desde o ano de 1962, via Parecer CFE nº 292/62¹⁰, e, em acordo a Faria Junior (1987), trinta anos de atraso pedagógico, ao passo que em três décadas anteriores os demais cursos de licenciaturas já protagonizavam matrizes curriculares compostas por conhecimentos do campo educacional.

Vale pensar que a caracterização do “sujeito coletivo” em ascensão, no decorrer das décadas de 1950, 1960 e 1970, tende progressivamente a se deparar com uma série de contradições. A conformidade daquele “sujeito coletivo” para o trabalho e para a nação, designativo da década de 1950, não mais era cabível à conjuntura das décadas subsequentes: a Educação Física, na condição de ferramenta de manutenção do consenso “passivo” em prol dos interesses dos grupos sociais dominantes, passa a demandar nova aclimatação, fato que acarreta na transposição de sua ótica conformista por outra competitivista.

Não obstante, Betti (1991) salienta que no contexto dessa transposição, a Educação Física, uma vez mais coadunada aos interesses dos grupos sociais dominantes, via-se subordinada ao sistema esportivo, através do qual pretendia promover a aptidão física da população ao passo em que abafava a barbárie do Regime Militar. O contexto de colapso econômico, em virtude dos altos índices inflacionários dos fins da década de 1950, como ressalta Alves (2000), motivou um quadro de “superexploração do trabalho” de grande perversidade. A resolução para o presságio de “crise de hegemonia” que parecia se instalar se caracterizou pela intensificação do elemento coercitivo.

Todo processo hegemônico necessita articular sociedade civil e política: tal raciocínio de Gramsci (2014) é chave de leitura real à consolidação do projeto burguês de formação do novo “sujeito coletivo” moderno. Na tarefa de conter a “ameaça do comunismo”, como também os índices inflacionários, a deflagração do Regime Militar, em plena década de 1960, calhou-se como verdadeiro escudo aos grupos sociais dominantes. O fenômeno esportivo, transvestido de objeto de investigação e estudo da Educação Física competitivista, fortificou as bases desse escudo. A elevação das contradições no mundo do trabalho, o assolamento das iniciativas sindicais, a elevação desenfreada da taxa de desigualdade social etc. necessitava ser solapada pelo *boom* econômico, isto é, pelo sobressalto dos escores produtivos alcançados pela administração militar.

O contexto da formação nessa área precisava se readequar, o que é feito por meio do papel de intelectuais influentes no campo da sociedade política que pensavam e delineavam a concepção de Educação Física a partir da exigência estrutural, mobilizada no contexto da sociedade civil, de um novo componente ideológico para manutenção do consenso “passivo” entre as massas. Disso se verifica que a formação em Educação Física passa a ter na LDB de 1961 seu primeiro lapso de readequação, haja vista a institucionalização, prevista nesse documento, de um currículo mínimo que passaria a conferir a formação em Educação Física uma aproximação ao componente curricular das demais licenciaturas, como também o afastamento de sua concepção conformista.

O contexto de transposição do ideal conformista da Educação Física àquele competitivista requer uma análise da década de 1960. Vale partir do seguinte entendimento: por mais que a LDB de 1961 tenha suscitado a possibilidade da formação em Educação Física

se equiparar as demais licenciaturas, isso vem ocorrer no ano de 1969. Faz-se importante perceber como o descompasso entre a formação em Educação Física e as demais licenciaturas tem relação com o desígnio “mais do mesmo” suscitado à LDB de 1961, e como tal desígnio, de acordo com Saviani (1996), reflete-se nas Leis nºs 5.440/68 (BRASIL, 1968) e 5.692/71 (BRASIL, 1971), respectivamente Reforma Universitária de 1968 e LDB de 1971.

Sobre o grau de continuidade desses momentos históricos Saviani (1996) atesta que “[...] a continuidade sócio-econômica só pode ser garantida através da ruptura política [...]” (p. 166). Em termos gramscianos o autor está se remetendo à manutenção do consenso “passivo” a partir do reajuste da sociedade política. A continuidade socioeconômica significa a manutenção da hegemonia burguesa a partir da divisão social do trabalho, da desigualdade social, da propriedade privada etc. E a ruptura política a transposição de novas normas, leis, regulações, a partir da influência de intelectuais orgânicos no campo da sociedade política. Para o autor, da mesma forma com que a LDB de 1961 não avança sobre os verdadeiros problemas da educação, se prontificando somente à manutenção das relações de poder vigentes desde o Estado Novo, as Leis nºs 5.440/68 e 5.692/71 também não o fazem com relação à LDB de 1961: expressam a renovação do campo superestrutural em resposta ao esgotamento hegemônico e prezam pela manutenção do consenso “passivo”, garantindo a supremacia dos grupos sociais dominantes.

O “avanço” das Leis nºs 5.440/68 e 5.692/71, para Saviani (1996), caracteriza-se pela substituição da inspiração liberalista por outra de ordem tecnicista. Ambas as leis representam um possível colapso do campo educacional nos primeiros anos do Regime Militar¹¹. Desse movimento educacional tecnicista, surgido às vias da revitalização hegemônica do capital, o ideal competitivista no campo da formação em Educação Física tende a florescer.

Castellani Filho (2010) apreende que no esteio desse movimento de recondução do sistema educacional, onde nitidamente é possível visualizar forte influência e articulação do setor econômico – e por conseguinte sobrepujança à formação técnico-profissionalizante carecida de qualquer intencionalidade crítica e guardada de tecnocratismo, isto é, íntima aos pressupostos da Teoria do Capital Humano¹² –, a Educação Física se mantém em cena, assim como sua concepção de formação: com os pares de Pareces e Resoluções – i) Parecer CFE nº 894/69 e Resolução CFE nº 69/69, importantes pela constituição do currículo mínimo para a Educação Física e; ii) Parecer CFE nº 672/69 e Resolução CFE nº 9/69, importantes pela designação das matérias pedagógicas do currículo mínimo para a Educação Física – anteriormente apreendidos pelos esforços de aproximação da formação em Educação Física às demais licenciaturas, tal área passa a ter protagonismo no esteio da postura tecnicista assumida pelo sistema educacional brasileiro.

O caráter instrumental e a expressividade do fenômeno esportivo, de que fala Castellani Filho (2010), acalantava o binômio “Desenvolvimento com Segurança” caro ao Regime Militar. Ao novo “sujeito coletivo” moderno perpassava o conhecimento e a vivência dos benefícios da Educação Física e do esporte: torna-se lugar-comum o entendimento de que o trabalhador deveria se “preparar” fisicamente, a partir de atividades esportivas e/ou recreativas, para alavancar seu potencial produtivo. Fica claro, por meio da noção gramsciana de hegemonia, como em prol da manutenção de um regime produtivo em alta, no contexto da experiência fordista brasileira, altera-se o cenário e se mantêm, todavia, os mesmos personagens. O caráter instrumental da Educação Física e o enaltecimento do fenômeno esportivo, sob a égide do binômio “Desenvolvimento com Segurança”, enquadram-se como ferramenta

de conservação do processo hegemônico burguês, passando a serem enaltecidos pelos intelectuais orgânicos dos grupos sociais dominantes nos espaços da sociedade civil.

Constatava-se uma nova dose de caráter instrumental: o acréscimo do elemento coercitivo sugeria pontos negativos (a hiperexploração do trabalho, o autoritarismo desenfreado, a perda dos benefícios salariais etc.) que precisavam se tornar, progressivamente, palatáveis. Logo o novo “sujeito coletivo” moderno precisava ser reeducado a partir de um novo consenso “passivo” articulado aos interesses dos grupos sociais dominantes. A Educação Física se incumbia ao auxílio desse desígnio: exaltava, no campo da sociedade civil, incentivo aos interesses dos grupos sociais dominantes, que seguramente alcançavam o campo superestrutural característico da sociedade política.

Disso posto, as disciplinas que aproximaram a formação em Educação Física das demais licenciaturas, a partir da adesão do currículo mínimo, coadunaram, para além daquelas particulares da área – nos termos da Resolução CFE nº 69/69 entendidas como “Matérias Básicas” e “Matérias Profissionais”, excetuando aquelas acordadas ao Parecer CFE nº 672/69 e a Resolução CFE nº 9/69 –, com a particularidade competitivista da Educação Física, que se aprofunda durante a década de 1970 e passa a fazer do esporte seu elemento categórico.

Ghiraldelli Júnior (1989) destaca, nesse mesmo sentido, dois elementos que, por rispidamente estimularem a manutenção hegemônica dos grupos sociais dominantes, a partir do incentivo à desigualdade – característica prezada a esse contexto de revitalização econômica e reestabelecimento dos elevados índices produtivos –, proferem-se no interior das aulas de Educação Física como suprassumo de uma concepção conformista de ação pedagógica. Esses pontos dizem respeito à “exacerbação da repressão”¹³ e “produção de um avolumado cipoal legislativo”¹⁴, influentes à orientação pedagógica competitivista dessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expostas algumas expressões, alusivas à Educação Física, tanto referente ao setor trabalhista quanto ao campo educacional, nos tempos do Regime Militar, vale retomar o campo da formação, segundo o qual complementa Betti (1991, p. 115): “Como resultado, tem-se um currículo balizado pela esportivização e bastante superficial. Sob este [...], expandiram-se os Cursos Superiores de Educação Física na década de 70”, que seriam enfaticamente acometidos pelo advento de políticas, de ordem internacional, acerca de uma reorientação no campo econômico. Tão logo o segundo surto de reestruturação produtiva, alusivo ao “milagre econômico brasileiro”, deve à Educação Física parte do seu êxito.

Não obstante a aproximação da Educação Física às demais licenciaturas, como também a revitalização dessa aos setores trabalhistas, a partir das Resoluções CFE nºs 69/69 e 9/69 e respectivos Pareceres, restringiu os cursos de formação nessa área à égide do currículo mínimo, que de acordo com Souza Neto *et al.* (2004, p. 119) estava “[...] previsto para três anos de duração, com carga horária mínima de 1.800 horas e redução das matérias básicas de fundamentação científica” em função da incorporação de matérias pedagógicas. É importante ressaltar, como salientam Quelhas e Nozaki (2006), que esses documentos previam uma formação do tipo graduação que conferisse o título de Licenciado em Educação Física ao concluinte, e que a partir da inclusão e aprovação de duas outras disciplinas, de cunho desportivo, esse concluinte poderia também receber o título Técnico de Desporto.

Souza Neto *et al.* (2004) mencionam a difusão de dois tipos de saberes concernentes ao campo acadêmico-profissional da EF: i) os saberes relativos ao conhecimento esportivo, a partir dos quais a tendência competitivista se despontou e; ii) os saberes voltados ao conhecimento didático, restritos à especificidade da docência. Respectivamente esses saberes se vinculavam aos adeptos de uma formação de caráter desportivo (Licenciado em Educação Física e complementação em Técnico de Desportos) e familiarizados por uma formação exclusivamente comprometida ao eixo escolar (Licenciado em Educação Física).

O que passa a se perpetuar, no transcorrer da década de 1970, se caracteriza por uma continuidade da autocrítica surgida em 1960. Da mesma forma como há, no campo educacional brasileiro, a substituição da inspiração liberalista por outra de ordem tecnicista, na Educação Física se verifica a imprescindibilidade de uma formação restrita a professores e técnicos, fato que toma forma nas Resoluções de 1969. No entanto, os resultados desses Pareceres e Resoluções, na medida em que passam a difundir, como elucidam Souza Neto *et al.* (2004), dois tipos de saberes, continuam a ser alvo de críticas durante as décadas de 1970 e 1980. Tais críticas se sustentavam nos reverberios políticos, sociais, econômicos e de demais ordens, que particularizavam nacional e internacionalmente a conjuntura dessas décadas.

Por ora vale deixar claro que as décadas subsequentes teriam muito a interferir sobre o direcionamento dado, até então, à formação em Educação Física: passa a se tornar evidente a necessidade de rompimento das imposições do currículo mínimo; avista-se nova “crise de hegemonia” devido ao esgotamento do regime produtivo e orientações saldadas a partir desse processo para a regulação da economia; um novo surto de reestruturação produtiva passa a interpelar o direcionamento do sistema educacional brasileiro e a formação de professores; o enaltecimento do problema da regulamentação profissional; o surgimento das concepções progressistas de Educação Física que ganham força no limiar do Regime Militar etc.

Todos esses são, verdadeiramente, fatos representativos do cenário brasileiro que passa a jogar luz sobre o campo da formação em Educação Física. Tão somente, por enquanto, tal concepção de formação permanece afixada na instrumentalização da área e no enaltecimento do fenômeno esportivo, isto é, delimitada ao papel de ferramenta de ópio e ocultamento das contradições dispostas no combate ao colapso econômico e perpetuação de um padrão de produção em massa. A concepção de formação permanece no marco em questão (prelúdio da década de 1970), sobre a posição de Licenciatura e Técnico em Desportos, impondo ao âmbito escolar e aos setores trabalhistas um ideal de novo “sujeito coletivo” moderno compromissado, forte, produtivo etc. e, por conseguinte, conivente ao projeto burguês de sociabilidade.

MODERN “COLLECTIVE SUBJECT” AND PHYSICAL EDUCATION FORMATION: HISTORIOGRAPHIC DEPLOYMENTS OF BRAZILIAN DEVELOPMENTAL PROJECT

Abstract: this investigation, of bibliographic and documentary type, initially presents the relation between “monopolistic” phase of the fordist accumulation regime and the Brazilian developmental project peculiarity. Then identifies the first meanings attributed to Physical Education formation in face of the arrival of this accumulation regime in Brazil. It is divided in two sections, respectively intended to apprehend the Fordism receptivity on Brazilian reality and the impositions of this process on the Physical Education formation field. From this movement recaptures, based on the historiographic recovery of normative documents that regulated formation in this area between the

1930s and 1970s, the characteristic transition of the conformist and competitive Physical Education projects, as well the contradictions assumed by each of these projects on the process of Brazilian “collective subject” modern formation.

Keywords: Professional Formation. Physical Education History. Brazilian developmental project. Fordism.

Notas

- 1 Esses autores deixam claro o processo de complexificação e interdependência da economia brasileira a partir do período em evidência (pós-Segunda Guerra Mundial): elucidam o crescimento da indústria desse país a partir da expansão dos ramos de produção de bens de consumo duráveis (e por conseguinte da redução expressiva dos ramos de produção de bens de consumo não-duráveis), sua participação na estrutura da renda interna, seu aumento de empregados no setor secundário etc. Assim deixam entender que não se trata da inépcia das bases econômicas o motivo da limitação fordista em solo brasileiro. Ao mesmo tempo, continuam explicando, em que havia um forte crescimento econômico, verificava-se também uma série de contradições internas nesse processo: exemplificam, a partir da aceleração da inflação e redução do ritmo de crescimento produtivo no início da década de 1960, e, por conseguinte, da deturpação do movimento sindical e da deflagração do Golpe Militar, o processos de imposição de um plano de estabilização econômico a partir de uma série de reformas de caráter conservador (reforma bancária, reforma financeira, reforma fiscal e reforma administrativa).
- 2 Hobsbawm (1995, p. 276) ajuda a interpretar essa noção de estabilidade alçada pelas nações capitalistas no transcorrer dos primeiros instantes da Guerra Fria. Para o autor a “era do ouro”, demarcada pelo *boom* da combinação gerencialismo keynesiano e difusão do regime de acumulação fordista (garantia de oferta e demanda em massa) sustentava um consenso político na maioria dos países ocidentais segundo o qual “[...] a direita fascista-ultranacionalista [teria] sido eliminada do cenário político pela Segunda Guerra Mundial e a extrema esquerda comunista [seria] pela Guerra Fria”.
- 3 Algumas desigualdades referentes à experiência brasileira desse regime de acumulação, em pleno Regime Militar, que o difere daquelas experiências alusivas às nações capitalistas centrais, são aclaradas por Alves (2000, p. 109, grifo do autor): “No período da ditadura militar, a superexploração do trabalho no Brasil iria assumir a sua maior perversidade histórica, articulando uma jornada prolongada de trabalho com uma intensidade extenuante do processo produtivo, e uma tendência persistente à depreciação salarial, à constante subtração do *quantum* referente à remuneração do trabalho, em benefício do mais-valor apropriado pelo capital monopólico. Outro aspecto da superexploração do trabalho sob a ditadura militar era o despotismo do capital no local de trabalho e a utilização de operários não-qualificados com alto grau de rotatividade na linha de produção”.
- 4 Castellani Filho (2010) elucidava alguns acontecimentos desse período que possibilitam avançar sobre tal importância. Enfatiza, *a priori*, que a orientação à nação ocorria via promoção da “disciplina moral” e do “adestramento físico” da juventude brasileira, e que conseqüentemente a orientação ao trabalho caracterizava a “razão de ser” do compromisso com a nação. Na sequência podem ser destacados alguns pontos que ajudam a constatar esses delineamentos traçados pela Educação Física: i) apreende, na elaboração da Constituinte de 1937, a responsabilidade do Estado para com o ensino profissional; ii) destaca a dificuldade enfrentada pelo Brasil durante a Segunda Guerra Mundial de importação dos produtos industrializados e, conseqüentemente, a importância de ativação do setor industrial nacional; iii) evidencia a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFED), que tem singular importância para o papel da Educação Física naquele ínterim; iv) destaca a Reforma Capanema de 1942, que reforçava a Constituinte de 1937 e sua influência para a elucidação da Educação Física qual componente “necessário ao cumprimento – por parte da juventude – de seus deveres para com a economia e, por conseguinte, seu reflexo na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), na Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943) e na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), com o mesmo propósito e; v) aponta a apropriação dessa área do conhecimento por parte da classe patronal industrial, em função da manutenção e/ou recuperação da força de trabalho dos trabalhadores.
- 5 A ENEFED surge dada a relevância do papel destinado à Educação Física no momento histórico característico à década de 1930, qual seja: orientação ao desenvolvimento econômico e compromisso para com a nação.

A Educação Física tinha influências dentro e fora do sistema oficial de ensino, ou seja, era ferramenta para a manutenção de um consenso tanto no contexto educacional quanto das classes trabalhistas: o projeto de industrialização, que culminou na Constituição de 1937 e Reforma Capanema de 1942, impulsionou o protagonismo da Educação Física.

- 6 Assim dissertam Quelhas e Nozaki (2006, p. 72) sobre a formação a partir de ambas as instituições: “Para ingresso na ENEFED, bastava o curso secundário fundamental, enquanto que para ingressar na FNFi era exigido o curso secundário complementar, que de acordo com a legislação da época, era pré-requisito para o acesso ao curso superior. A duração do curso de licenciatura em educação física era de apenas dois anos, enquanto que para os demais Licenciados eram necessários quatro anos de estudos. Em termos de conteúdo, apenas na matéria Metodologia da Educação Física e Desportos havia uma aproximação vaga com os conteúdos das matérias pedagógicas dos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia”.
- 7 Saviani (1996) aborda a caracterização da LDB de 1961 qual “mais do mesmo”. Vale sempre lembrar a chave de leitura procriada por Gramsci (2014), e a partir dela observar que o cenário da segunda fase do desenvolvimentismo brasileiro significa, unicamente, a revitalização do consenso “passivo”: conclusão que chega Saviani (1996) ao entender que o advento dos “anos dourados” carrega consigo a perpetuação da ordem sócio-econômica do Estado Novo, isto é, a continuidade de um poder, relegado aos grupos sociais dominantes, a partir de uma nova vestimenta. Os problemas e preocupações, de ambos os momentos históricos, eram absolutamente os mesmos acrescidos de novos delineamentos: esse movimento de continuidade, para Saviani (1996), reflete-se no componente educacional. Esse teórico destaca a LDB de 1961 como documento que embora se esforce pela reorganização da Educação Nacional, apenas regula, por parte dos grupos sociais dominantes, o controle desse componente. Aqui a realidade prova, mais uma vez, a tese gramsciana do esquite à “crise de hegemonia”, por parte dos grupos sociais dominantes, a partir da modificação dos elementos superestruturais que compõem a sociedade política: a LDB de 1961 pode ser, pois, entendida qual exemplo do esforço pela manutenção da hegemonia burguesa no contexto de pós-colapso inflacionário do governo J. K. (1956-1961), isto é, qual manutenção do consenso “passivo” das massas, que contaria agora (como mostra a história a partir do enaltecimento do Regime Militar) com a elevação do elemento coercitivo. Daí conclui Saviani (1996, p. 158) que “[...] os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar, manteve assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes [...]”.
- 8 No Art. 9º da LDB de 1961, lê-se: “Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete na Resolução: [...] indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio [...] e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior [...]” (n.p.). Disso posto a Resolução responsável por estabelecer o currículo mínimo para formação em Educação Física, em acordo à LDB de 1961, só é datada no ano de 1969. Tal Resolução, CFE nº 69/69 – formulada com base no Parecer CFE nº 894/69 (não encontrado em bases virtuais) – em seu Art. 2º, designa as respectivas matérias componentes dos currículos para a EF: “1. Matérias Básicas: 1.1 Biologia. 1.2 Anatomia. 1.3 Fisiologia. 1.4 Cinesiologia. 1.5 Biometria. 1.6 Higiene. 2. Matérias Profissionais: 2.1 Socorros Urgentes. 2.2 Ginástica. 2.3 Rítmica. 2.4 Natação. 2.5 Atletismo 2.6 Recreação 2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69” (n.p.). Somente a partir da Resolução CFE nº 69/69 (BRASIL, 1969a) podem ser atendidas as prerrogativas da concepção de currículo mínimo exposta na LDB de 1961.
- 9 O Parecer CFE nº 672/69, não encontrado em bases virtuais, é mencionado pelo Art. 2 da Resolução CFE nº 69/69, responsável pela designação das disciplinas que compõe o currículo mínimo para a Educação Física. Dentre o conjunto de “matérias profissionais”, tal Resolução designa: “2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69” (BRASIL, 1969a, n.p.). De acordo com um Parecer mais recente do Conselho Nacional e Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), elucidativo de outro momento histórico, o Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL 2001), “O Parecer CFE 672/69 de 4/9/69 conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69” (BRASIL, 2001, p. 3), isto é, o Parecer CFE nº 672/69 se fixa a partir da Resolução CFE nº 9/69 (BRASIL, 1969b), segundo a qual em seu Art. 1º define as seguintes matérias pedagógicas para a composição dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura: “a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau” (n.p.). Disso posto fica evidente quais são as matérias pedagógicas comuns às demais licenciaturas que somente passam a fazer parte da Educação Física no final da década de 1960, como também a importância do Parecer CFE nº 672/69 para tal.
- 10 O Parecer CFE nº 292/62, não encontrado em bases virtuais, é entendido por Cury (2003) como um

documento que se empenhou em regulamentar os diversos cursos de licenciatura, na contramão do “esquema 3+1” muito comum até o momento de sua promulgação. Por se deter à imprescindibilidade da função docente, levando em conta a obrigatoriedade do currículo mínimo disposta pela LDB de 1961, o Parecer em questão tem forte influência sobre todas as licenciaturas, buscando deixar evidente, ressalva Cury (2003, p. 10), que “[...] todo professor, sendo antes de tudo um educador, não pode ser um ‘tarefeiro’ de ‘dar aulas’ como um autômato. [...] deve se familiarizar com métodos e com as peculiaridades do aluno, sujeito principal do aprender desde logo”.

- 11 Sobre esse possível colapso Romanelli (2013) evidencia que o sistema educacional, a partir de 1964, pode ser caracterizado por dois momentos, a saber: i) “O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional [...]” (p. 202). Nesse momento, portanto, verifica-se uma série de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID) em prol de ajuda técnica e financeira para a revitalização do sistema educacional; ii) “O segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois do delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional” (p. 202). Aqui o governo passa a perceber, mediante a influência dos convênios entre o MEC e a AID, reconhecidos Acordos MEC-USAID, a importância de adequação do sistema educacional ao desenvolvimento econômico.
- 12 A Teoria do Capital Humano se apresenta ao campo educacional brasileiro, apreende Saviani (2005), a partir da matriz pedagógica produtivista e sua concepção tecnicista no transcorrer das décadas de 1960 e 1970. Na busca de uma aproximação dessa teoria à opção tecnocrática de educação, pode-se recorrer à Chauí (2016), em conferência originalmente realizada em 1979, onde ao contrapor essa perspectiva àquela humanista (também intencionada aos objetivos do capital), demarca sua particularidade, qual seja: aqui o estudante não mais é o fim da educação, se torna um “instrumento”.
- 13 Ghiraldelli Júnior (1989) assegura que esse elemento, proferido no interior das aulas de Educação Física à época do Regime Militar, é elucidativo do objetivo nuclear dessa área em sua conformação competitivista. A exacerbação da repressão se fez presente pela perpetuação da necessidade de dominação e amortecimento da população durante esse contexto histórico. A Educação Física e o esporte eram compreendidos enquanto ferramenta de acomodação populacional ao modelo econômico vigente, logo um instrumento repressivo.
- 14 A confusa legislação também se caracteriza enquanto ponto de análise ao objetivo político-pedagógico da Educação Física escolar àquele instante. Ghiraldelli Júnior (1989) atesta a existência de registros de outorgas legislativas para a concessão de diferentes tipos de Educação Física na rede escolar, fomentando a desigualdade entre os grupos sociais. Assim, ao mesmo tempo em que a Educação Física e o esporte, como ferramenta de ópio, buscavam mobilizar os instintos dos grupos sociais subalternos e abafar as contradições que se irradiavam no contexto social, também se posicionavam como alvo de próprias contradições, isto é, assumiam o posicionamento de filtro, a partir do qual, se vislumbrava o ensino à divisão social do trabalho, a desigualdade social etc.

Referências

- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000. 365p.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991. 182p.
- BOYER, Robert. *A teoria da regulação: uma análise crítica*. São Paulo: Nobel, 1990. 192p.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939*. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, n.p., 1939a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1212.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, n.p., 1939b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm.

vil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, n.p., 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. *Resolução CFE nº 69, de 2 de dezembro de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. Brasília, n.p., 1969a. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. *Resolução CFE nº 9, de 10 de outubro de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Brasília, n.p., 1969b. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001*. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, p. 1-16, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010. 175p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A formação docente e a educação nacional*. p. 1-24, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

DUARTE, Adriana. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2000.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.). *Fundamentos pedagógicos Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-34.

FERREIRA, Cândido Guerra. O “fordismo”, sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 165-201, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989. 63p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política. v. 3. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 431 p.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. 2. ed. São Paulo:

Companhia da Letras, 1995. 598p.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi; OLIVEIRA, Marco Antonio de. Desenvolvimento excludente, crise econômica e desafios do sindicalismo brasileiro. *Cadernos do CESIT*, Campinas, n. 1, p. 1-28, abr. 1990.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 11-30.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 23, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 279p.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. p. 1-38, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 247p.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no Século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP/FE, Campinas, São Paulo, 1993.